

## **Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva**

**Libéria Rodrigues Neves<sup>1</sup>  
Mônica Maria Farid Rahme<sup>1</sup>**

**Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira<sup>II</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG – Brasil

<sup>II</sup>Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto/MG – Brasil

**RESUMO – Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva.** Este artigo analisa os significados do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e sua relevância para a definição dos rumos da escolarização dos estudantes com deficiência no Brasil, nos últimos dez anos. Destaca a centralidade conferida pela Política ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), como complementar e/ou suplementar ao ensino comum, no processo de inclusão escolar. Diante disso, propõe-se uma interlocução com o discurso psicanalítico, de modo a problematizar o lugar atribuído ao AEE nesse contexto, bem como a persistência de movimentos segregadores, que insistem em se inscrever mesmo que a orientação política proponha uma Educação Inclusiva.

**Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Política Educacional. Psicanálise.**

**ABSTRACT – Special Education Policy and the Challenges of an Inclusive Perspective.** This article analyzes the meanings of the document National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008) and its relevance for the definition of directions for disabled students' schooling in Brazil in the last ten years. It highlights the centrality conferred by the Policy on Specialized Educational Assistance (SEA), as a complement and/or supplement to common education, in the process of school inclusion. Therefore, it is proposed a dialogue with the psychoanalytic discourse, in order to problematize the place attributed to SEA in this context, as well as the persistence of segregating movements, which insist on enrolling even if the political orientation proposes an inclusive education.

**Keywords: Special Education. Inclusive Education. Specialized Educational Assistance. Educational Policies. Psychoanalysis.**

## Introdução

As propostas de escolarização destinadas a pessoas com deficiência se produzem articuladas a processos que caracterizam a oferta educacional de um país e a movimentos que expressam tendências mais amplas, delineadas pela produção de conhecimento, pela definição de políticas educacionais e pela ação dos organismos internacionais. A oferta de serviços vinculados ao campo da Educação Especial no Brasil foi tradicionalmente marcada pelo financiamento público de iniciativas das organizações da sociedade civil, que não apenas estruturaram espaços de atendimento ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE), como tiveram papel central na constituição de política educacional endereçada a esse grupo (Mazzotta, 2005; Jannuzzi, 2006; Mendes, 2010; Kassir, 2011a). A criação de entidades privadas sem fins lucrativos, como a Sociedade Pestalozzi, fundada em 1934, e a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), criada no Rio de Janeiro, em 1954, indicam movimentos nessa direção. No contexto de uma educação pública pouco abrangente, essas instituições priorizavam o atendimento a sujeitos que demandavam abordagens educacionais especializadas, mantendo-se na escola pública os que apresentavam dificuldades mais pontuais (Kassar, 2011a).

Segundo Freitag (1984), a educação brasileira no pós-guerra é marcada pela seletividade, verificada no percurso desde a escola primária até à universidade, e diretamente relacionada à origem socioeconômica dos estudantes. A autora cita que em 1964, dois terços das crianças entre 7 e 14 anos se encontravam matriculadas na escola, e mais da metade daquelas que não se encontravam inscritas, nunca havia frequentado essa instituição. Foi somente na década de 1990, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que o país passou a alcançar taxas mais elevadas de escolarização obrigatória. Em relação a esse contexto, Cury (2000) assinala que a Constituição possibilitou avanços na medida em que reconheceu a educação como um direito público subjetivo, definiu a obrigatoriedade do ensino fundamental de 7 a 14 anos, determinou a gratuidade do ensino público, dentre outros aspectos.

No caso dos estudantes com deficiência, a tônica da política educacional brasileira, entre os anos de 1980 e meados de 1990, foi marcada por perspectivas que buscavam a integração social das pessoas PAEE, embora os serviços especializados mantivessem a centralidade no atendimento a esse público – em instituições conveniadas aos municípios, estados e federação, ou por meio do acesso à escola pública especializada (Mazzotta, 2005). As críticas ao fluxo desses alunos no sistema, bem como à dimensão segregadora da escola pública brasileira, já se faziam ouvir nesse contexto, quando a produção e circulação de alguns trabalhos de pesquisa indicavam que o fracasso na escola reproduzia as desigualdades presentes na sociedade brasileira (Patto, 1973; 1991; Carraher; Carraher; Schliemann, 1982; Freitag, 1984).

Tendo como referência esses apontamentos, verificamos que nos anos de 1990 começa a se configurar, no cenário internacional, um mo-

vimento distinto, a partir da circulação de declarações formalizadas de modo transnacional, as quais passam a orientar os países signatários na condução de suas políticas educacionais, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Esses documentos afirmam a necessidade de um compromisso ético e político por parte dos governos no sentido de assegurar a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças individuais no processo educativo (Ebersold, 2009; Kassar, 2011b; Plaisance, 2011).

No Brasil, a Declaração de Salamanca (1994) é veiculada tendo como eixo central a perspectiva de que as crianças com deficiência tivessem acesso à escola comum e não mais aos espaços considerados segregados, o que vem provocar questões e discussões em torno da definição do atendimento a esse público. Nesse sentido, nos anos de 1990 avolumam-se os debates públicos em torno da definição do percurso escolar dos estudantes PAEE. Os serviços especializados se articulam de modo a dar visibilidade à sua história e defender a legitimidade no atendimento a esse público; os movimentos das pessoas com deficiência e das famílias manifestam seus posicionamentos favoráveis ou refratários a esse reordenamento; os governos iniciam ações visando à abertura desses serviços; e muitos profissionais das escolas comuns manifestam seu despreparo, falta de conhecimento e receio em torno do que seria a escolarização destas pessoas nestas escolas. Desse modo, a segunda metade dos anos de 1990 e início dos anos 2000 são marcados, no contexto brasileiro, por inquietações, tensões e disputas em torno do atendimento a esses sujeitos (Kassar, 2011b).

No plano internacional, a aprovação em 1999 da *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência* repercutiu nos rumos da política brasileira de Educação Especial, a partir da promulgação do Decreto de n.º 3956/2001 (Brasil, 2001a). Também no ano de 2001, o Conselho Federal de Educação institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n.º 2, de 11/09/2001 (Brasil, 2001b). Segundo esse documento, os sistemas de ensino deveriam passar a matricular todos os alunos, indiscriminadamente, cabendo às escolas organizarem-se para receber os alunos com necessidades educacionais especiais<sup>1</sup>.

Dessa maneira, a partir de 2003, o Brasil passa a adotar direcionamentos na gestão de sua política educacional pautados em uma perspectiva inclusiva, priorizando a matrícula dos estudantes PAEE em salas comuns de escolas públicas, com acompanhamento ou não de atendimentos especializados. Na sequência, o estabelecimento da *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU em 2006, o Brasil, enquanto um dos Estados-Partes, passa a se referenciar nos preceitos desse documento, bem como de seu Protocolo Facultativo, visando o

compromisso de promover um país com acessibilidade para todos os cidadãos (Brasil, 2009). Dessa forma, assume tal referência em sua legislação, por meio de Emenda Constitucional e Decretos Legislativo<sup>2</sup> e Executivo<sup>3</sup>, a partir do ano de 2008. A Convenção traz o propósito de “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência<sup>4</sup> e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (Brasil, 2009, art. 1). No que se refere à Educação, no Artigo 24, afirma-se o reconhecimento desta como direito fundamental das pessoas com deficiência, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, por meio de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, bem como o acesso à aprendizagem ao longo de toda a vida. Para tal, devendo-se assegurar: que estas pessoas não sejam excluídas do sistema educacional sob alegação de deficiência, em todas as suas etapas de vida; o acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; o acesso às adaptações pertinentes às necessidades individuais, bem como o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional, de modo a maximizar o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (Brasil, 2009).

É nesse cenário que se configura, em 2008, em substituição à Política de Educação Especial até então em vigor (1994) – uma política de integração escolar centralizada na definição dos serviços especializados –, a então Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Esta se apresenta como orientação a estados e municípios, em suas ações, de modo a assegurar o direito de todos à educação regular; ou seja, na organização de sistemas educativos inclusivos, tendo como foco o público constituído de sujeitos com deficiência, bem como aqueles com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e os com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Desse modo, a Política, apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, e que completa uma década de sua implantação, inaugura novo marco na educação brasileira, definindo a Educação Especial como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades; e definindo seu público alvo, ou seja, os sujeitos com direito a essa modalidade. Nesse sentido, compreende-se como elo articulador o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar, a ser garantido aos estudantes por meio da atuação de professores especializados, tempos, espaços e recursos adequados às necessidades específicas de cada sujeito que demande tal atendimento.

Considerando as dimensões históricas e políticas citadas até aqui, este artigo tem como objetivo discutir a PNEEPEI focalizando sua inovação no que se refere à aposta na função articuladora do Atendimento Educacional Especializado – um serviço que se propõe a viabilizar a concretização da perspectiva inclusiva. Indaga-se aqui como a implementação desse serviço busca responder aos anseios gerados pela sua ampla institucionalização; o funcionamento do AEE enquanto um

dispositivo capaz de se adequar às diferentes demandas que emergem dos processos de inclusão escolar; bem como seu limiar diante do risco de produzir ações cristalizadas, limitadas ao seu *loco*, sem interlocução com os demais atores que participam da dinâmica escolar.

Para tanto, partir-se-á de algumas considerações sobre a PNEE-PEI, bem como da abordagem de questões específicas do AEE nos últimos dez anos, as quais serão discutidas tendo como referência alguns conceitos de orientação psicanalítica. Esse percurso nos possibilitará abordar efeitos de segregação que persistem nos movimentos de escolarização dos sujeitos PAEE, mesmo que o ordenamento político se pautem pela sua negação.

Esta possível contradição pode ser tratada a partir de uma interlocução com o discurso psicanalítico, tendo em vista dois aspectos. O primeiro deles diz respeito ao fato de que o pensamento de Freud instaura na cultura uma forma distinta de se pensar o psiquismo, o que demarca uma concepção sobre a incidência radical da dimensão do inconsciente na constituição do nosso plano psíquico e na noção de infância como tempo que atravessa toda a existência humana, independentemente de seu ciclo vital (Abrão, 2001; Lajonquière, 2010). Outro aspecto diz respeito à investigação de psicanalistas, a partir da primeira metade do século XX, sobre questões que envolvem crianças que apresentam características psíquicas, sensoriais, físicas e cognitivas distintas do que era focalizado pela clínica e pelo campo educacional até então. O trabalho de Melaine Klein e Donald Winnicott na Inglaterra, de Françoise Dolto e Maud Mannoni na França, dentre outros, foram decisivos nesse sentido, interrogando as práticas institucionais, a posição da criança em relação a seus cuidadores(as) e a própria nosografia psiquiátrica.

No Brasil, o discurso psicanalítico foi oficialmente pronunciado pela primeira vez no final do século XIX por Juliano Moreira, professor catedrático na Faculdade de Medicina de Salvador, que citou artigos científicos de Freud, em conferência, quando a clínica psicanalítica começava a se estabelecer em Viena (Salim, 2010). Nos anos de 1930, também no nordeste brasileiro, o médico Arthur Ramos se entusiasma com a perspectiva da psicanálise como disciplina autônoma e passa a divulgá-la em palestras, artigos e informes em revistas médicas (Menezes, 2014). Esse trabalho inicial foi sucedido pelo engajamento de outros profissionais que se empenharam, ao longo das décadas seguintes, tanto em discutir a clínica psicanalítica, quanto em aprofundar sua interface com outros campos do conhecimento<sup>5</sup>.

No que se refere à articulação da psicanálise com a discussão educacional e, em particular, com a questão da inclusão escolar de estudantes com deficiência, alguns trabalhos procuraram discutir, nos últimos anos, os efeitos da inserção na escola comum para crianças e jovens com alguma diferença mais marcante em termos psíquicos e cognitivos. Com o intuito de sistematizar discussões decorrentes desse debate, passaremos a focalizar brevemente algumas pesquisas que se dedicaram ao tema.

Cristina Kupfer (2000) tematiza os efeitos terapêuticos que a entrada na escola pode desencadear para crianças que apresentam quadros relacionados ao autismo e à psicose. A autora ressalta a possibilidade de que a experiência de entrada na escola potencialize o estabelecimento de vínculo com o outro e amplie a posição do conhecimento escolar para esses sujeitos, cumprindo, assim, uma função que Leandro de Lajonquière (2001) atribui ao educar, como transmissão de marcas simbólicas.

Kupfer (2000) nomeia como *Educação Terapêutica* a aproximação do educativo e do clínico, quando questões do laço social particularizam o percurso de alguns estudantes na escola e demandam abordagens condizentes a essa peculiaridade. Abordando essa questão, Marise Bastos (2015) utiliza a figura topológica da fita de *Moebius* para caracterizar uma visão do educar e do tratar como dimensões que, para essas crianças e jovens, encontram-se diretamente conectadas.

A investigação de Cláudia Prioste (2006), por sua vez, discute os antagonismos que a proposição de uma educação inclusiva produz no ambiente escolar, destacando os impasses presentes na constituição de vínculos educativos entre professores e alunos nesse contexto. Prioste destaca algumas limitações presentes no contexto educacional, como as condições de trabalho, e os estereótipos relacionados às crianças consideradas diferentes. Segundo a autora, frente à angústia desses estranhamentos, emergem *alteridades radicais*, que visam à exclusão da diferença, ou seja, “[...] ainda que os espaços ocupados pelos corpos estejam sendo compartilhados, excluem a subjetividade do outro considerado estranho” (Prioste, 2006, p. 156).

Por fim, Ana Beatriz Lerner e Rinaldo Voltolini (2015) interrogam os modos como o discurso inclusivo se estabeleceu na sociedade nos últimos anos, e seus efeitos para as crianças, profissionais da escola e familiares. Os autores se referenciam na abordagem lacaniana da ética, que reconhece uma “[...] tensão decorrente da oposição entre prazer e realidade” (Lerner; Voltolini, 2015, p. 83), e a inexistência de garantias de felicidade no campo social e subjetivo. Confrontando uma proposição inclusiva que se instala pela via do ordenamento jurídico e do preceito moral, os autores sistematizam uma possível contribuição do campo psicanalítico para a discussão da educação inclusiva, ao demandar que essa perspectiva reconheça a dimensão inconsciente, como podemos acompanhar na citação abaixo:

Nesse sentido, propomos que a educação inclusiva, para além da propagação de sua tendência democrática e igualitária, considere a noção psicanalítica de sujeito do inconsciente que carrega certa indeterminação quanto à execução das práticas pedagógicas. Para além do reducionismo da técnica, as práticas inclusivas alinhadas a esse discurso oferecem um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem para que o sujeito possa ‘bem-dizer-se’ a partir de sua singularidade (Lerner; Voltolini, 2015, p. 89).

Apoiadas nestes aspectos, propomo-nos a problematizar a educação desses sujeitos em condição de especiais (não raro em desacordo no que concerne ao laço social) numa modalidade comum. Quais as perspectivas vigentes de transmissão do desejo de saber numa proposta inclusiva perpassada pela Educação Especial? Em que medida a PNEEPEI nos permite avançar na eliminação da lógica da exclusão e na garantia da inclusão escolar das pessoas com deficiência?

### **Algumas Considerações sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

A PNEEPEI aporta um contexto histórico de amplos movimentos internacionais iniciados nas décadas anteriores que firmam o paradigma inclusivo para os sistemas educativos. As justificativas para sua elaboração são tecidas destacando-se dois pontos: internacionalização do movimento pela Educação Inclusiva e a necessidade de transformação dos processos de ensino-aprendizagem, para que possam ser capazes de atender às diferenças dos estudantes. Desse modo, inspirada no princípio constitucional do direito de todos à educação, a PNEEPEI afirma-se alinhada à defesa pelo acesso e permanência de todos os alunos nas escolas, o que se apresenta em consonância com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo (2006).

Em seu texto, a educação inclusiva é apresentada como um paradigma educacional apoiado na noção de direitos humanos e alinhado à construção de sistemas educacionais inclusivos, onde caberiam mudanças substanciais na cultura da escola e na sua estrutura, secularmente estabelecidas, de modo que todos os alunos tivessem suas especificidades atendidas. O texto ainda assinala que este processo demanda: práticas orientadas pela igualdade e diferença como valores indissociáveis capazes de promover a superação da lógica da exclusão; de confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las; de atender às necessidades específicas de todos os alunos e alunas. Assim, busca-se a eliminação da lógica da exclusão, de modo a garantir uma educação de qualidade para todos num espaço comum e diverso.

A Política focaliza o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes identificados como público alvo da Educação Especial nas escolas regulares, as quais devem garantir:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbana, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articu-

lação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008b, p. 14).

Desse modo, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, a partir da identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos<sup>6</sup>. Assim, passa a ser necessária a presença de alguns atores na escola: um intérprete de LIBRAS nas ações do AEE, além de um guia intérprete; o monitor ou cuidador (para higiene, alimentação e locomoção)<sup>7</sup> no acompanhamento aos alunos PAEE que necessitam desse recurso; professores com conhecimentos gerais adquiridos na formação inicial e/ou continuada, com saberes específicos em relação às deficiências e demais aspectos que envolvem as características dos alunos identificados como público alvo, além de conhecimentos em gestão de sistemas educacionais inclusivos. Dessa maneira, a Política prevê a construção de sistemas educacionais que absorvam a demanda da *especialidade*, articulando tempos, espaços, recursos e profissionais, de modo a atingir a todos e a cada um com base no ordenamento jurídico.

Carvalho (2013) reconhece avanços no ordenamento proposto pela PNEEPEI, embora destaque contradições e conflitos normativos que afetam a própria organização dos sistemas de ensino e a implementação de uma Educação Inclusiva que integre a Educação Especial em sua proposta pedagógica. É inegável, nesse sentido, que a PNEEPEI alterou a discussão da Educação Especial no país, intensificando a circulação do discurso inclusivo nos espaços escolares e situando o AEE como dispositivo de efetivação da perspectiva inclusiva, o que evidencia sua distinção em relação às atribuições que lhe eram conferidas em momentos anteriores, vinculadas à criação de escolas especializadas e de classes especiais em escolas públicas (Batista, 2006). Considerando-se que o objetivo do presente texto consiste em discutir a PNEEPEI e destacar o AEE como elemento de organização pedagógica que envolve ações designadas como complementares e/ou suplementares ao ensino comum, passar-se-á a abordá-lo a seguir.

## O AEE como Aposta na Perspectiva Inclusiva

Pode-se dizer que o Atendimento Educacional Especializado diz respeito a uma modalidade de ensino que configura a Educação Especial, sofrendo transformações ao longo da história da educação brasileira, na medida em que se apresenta como instituição, escola, serviço, recursos, apoio complementar ou suplementar realizado em espaços dentro ou fora da escola regular, e como oferta transversal aos níveis, etapas e modalidades de ensino. Cabe retomar, seu reconhecimento oficial se contextualiza na segunda metade do século XIX, voltado para as pessoas com deficiência. No Brasil, sua institucionalização se evidencia, primeiramente, para o atendimento de um número restrito de sujeitos cegos e, logo em seguida, para as pessoas surdas (Jannuzzi,



2006)<sup>8</sup>, compondo ambos a estrutura administrativa do Império na área de instrução pública.

No início do século XX, movimentos da sociedade civil inauguraram instituições que organizam a Educação Especializada de sujeitos com deficiência intelectual<sup>9</sup>. Ao longo desse mesmo século, esta modalidade de atendimento educacional se organiza basicamente por meio da criação de escolas especializadas, sendo sua maioria de cunho privado, e apenas algumas públicas, bem como na existência de classes especiais em escolas públicas (Batista, 2006), como citado anteriormente.

Entre a última década do século XX e a primeira do século XXI, o Atendimento Educacional Especializado se efetiva como recurso didático especializado, diluído na prática adaptada do professor do ensino regular; e como serviço a se recorrer em ambientes específicos – as Salas de Recursos Multifuncionais (SEM's)<sup>10</sup>, ou em instituições não escolares, especializadas e conveniadas ao sistema público de ensino, com fins de complementação ou suplementação ao ensino regular.

Com o reordenamento da Educação Especial na perspectiva inclusiva, previsto na PNEEPEI (2008), o AEE passa a ter o caráter de apoio suplementar e/ou complementar aos processos educativos realizados no âmbito da escola comum, passando a configurar-se como um dos principais dispositivos institucionalizados para dar suporte ao percurso escolar dos alunos PAEE matriculados nas escolas comuns. Esse reordenamento acaba por colocar o AEE no centro da Política, condicionando a implementação da mesma à operacionalização desse serviço. Fato que certamente vem problematizar seu funcionamento e sua função, como pontua Cláudio Baptista (2011, p. 72):

Apesar de reconhecer que há mudanças importantes em curso e que as diretrizes reinventadas por cada um dos núcleos gestores relativos aos sistemas de ensino têm condições de construir propostas que possam alterar o futuro da educação das pessoas com deficiência no Brasil, admito que temos um longo percurso a ser cumprido. Restam questionamentos muito importantes relativos: aos processos de identificação dos alunos que devem ter acesso a esses serviços; à etapa escolar considerada prioritária, pois temos presenciado uma ênfase no primeiro ciclo do ensino fundamental como o espaço de concentração das salas de recursos; à tendência de negação da complexidade dos fenômenos que caracterizam a vida escolar e valorização de uma premissa de 'ajuste' de 'correção' de um sujeito/aluno [...]. Nossas dificuldades primeiras, e possivelmente mais significativas, encontram-se no plano do cotidiano, de nossa capacidade de agir em modo sintônico com os atuais desafios que caracterizam a vida de cada professor.

Certamente as mudanças advindas na legislação impulsionam transformações que atingem modos de se pensar e realizar a educação das pessoas com deficiência, estabelecidos historicamente, culturalmente e até economicamente. Cada estado da Federação, município e

instituição, a partir da legislação nacional, passa a estabelecer ações que visam reconfigurar inúmeros elementos na transformação da Educação Especial – de substitutiva a complementar e/ou suplementar.

Baptista (2016) ainda chama a atenção para o fato de que estas mudanças vêm acompanhadas de disputas, entraves, reflexões, dúvidas e resistências dos atores envolvidos, sejam professores, gestores, pais ou alunos. Destacando-se que o AEE pode ser oferecido “[...] pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o Poder Executivo” (Brasil, 2011, art. 8), por meio dos recursos advindos da dupla matrícula do aluno PAEE – na escola regular e no AEE. Instituições estas até então especializadas no ensino substitutivo.

Para a efetivação da perspectiva inclusiva, propõe-se um ponto concreto de articulação entre o professor da sala comum e o professor especializado – o Plano de Ensino Individualizado (PEI), um registro a ser elaborado conjuntamente pelos professores, propondo uma mesma linha de ação pedagógica, tanto no ensino regular como no AEE. De acordo com Neves (2017), o PEI pode ser pensado como um estudo de caso, uma vez que se configura como um instrumento que permite um olhar individualizado sobre o estudante, seu percurso, suas demandas e possibilidades no processo de aprendizagem, levando-se em conta suas necessidades específicas.

Cabe aqui refletir em que consiste o AEE: um serviço, *locus* ou público? A quem se destina o AEE: ao diferente, insuficiente, deficiente?

O que é e onde deve estar o atendimento especializado? Na prática docente de todo e qualquer professor? No apoio de um professor especializado? Num espaço físico distinto da sala de aula regular, no contra-turno desta, com caráter complementar e suplementar? Ou substitutivo? O esforço do poder público, por meio da implementação de políticas que visam romper com a segregação consegue produzir movimentos não segregadores?

Independentemente das regulamentações e projetos pedagógicos, o AEE encarna um significante que parece demarcar de modo recorrente a dimensão da segregação. Pelosi e Sousa (2012, p. 216) manifestam essa inquietação, ao questionarem se a “[...] forma de funcionamento atual da Sala de Recursos Multifuncionais contribui para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais ou se ela se legitima como um espaço segregador”. Tendo como referência os dados de uma pesquisa sobre o perfil dos professores das salas de recursos multifuncionais do município do Rio de Janeiro, as autoras indicam impasses presentes na atuação desses profissionais, decorrentes do excesso de demandas dirigidas ao professor das SEM’s, que se evidenciam no número elevado de estudantes atendidos pelas salas, muitas vezes com questões muito distintas; no tempo restrito para planejamento, produção e implementação de recursos e estratégias para o trabalho com os alunos e no contato esporádico com o professor de turma.

Machado e Pan (2012) somam-se a esse debate, ao discutirem os sentidos atribuídos à pessoa com deficiência e às práticas a ela direcionadas, os quais se modificaram ao longo da história, definindo modos de subjetivação e transformando identidades. Para os autores, as identidades desses sujeitos vêm transitando pela segregação por diversas vias – da anulação culturalmente naturalizada; da caridade pela situação de inferioridade; do *asilamento* com fins de proteção ao deficiente e à sociedade; da integração pela normalização prometida pelo discurso científico e pedagógico; da igualdade a partir dos direitos e oportunidades, e da extinção de barreiras e preconceitos.

Para o combate à discriminação e como forma de garantia de direitos fundamentais, a PNEEPEI propõe a inclusão de todos na escola regular, buscando ressignificar a identidade dos alunos da Educação Especial. Machado e Pan (2012) interrogam se a busca pela garantia de direitos pode apagar as diferenças humanas quando a questão da deficiência é simplificada na definição de práticas pedagógicas diferenciadas. Quando isso ocorre, as questões metodológicas passam a se sobrepor às dimensões da subjetividade e da alteridade, negando-se, de certa forma, o direito à diferença e, conseqüentemente, à identidade. Tal movimento comporta o risco de produzir a indiferença, na medida em que se anula um traço que identifica o sujeito.

A recorrente dificuldade em se operacionalizar a inclusão escolar tem sido abordada em trabalhos de pesquisa sobre o tema (Costa, 2016; Lima; Laplane, 2016; Aguiar, 2015; Moscardini, 2011), e podemos indagar se esses desafios podem ser atribuídos apenas aos limites da materialidade, ao despreparo docente ou à ausência de pessoal especializado, como fazem autores que discutem em suas pesquisas a dimensão cotidiana das escolas consideradas inclusivas destacando sentidos e opiniões de alunos e professores (Ferreira; Lopes, 2016). Kassir (2011a) assinala que, no que se refere ao AEE, mesmo em instituições escolares mais equipadas ou que contam com este suporte, é possível perceber distâncias entre a existência dos recursos e sua inserção na implementação de práticas pedagógicas ditas inclusivas.

A aposta educativa inclusiva, amparada em um documento oficial norteador possui furos que a caracterizam como não toda, já que seria insuficiente considerar que medidas administrativo-legais dariam conta de toda a complexidade envolvida nessa proposta, como nos adverte Voltolini (2005). Na busca por oferecer uma educação para todos, por combater incisivamente a desigualdade, enseja-se o risco de apagar a identidade e produzir a indiferença, capaz de configurar como uma nova forma de segregação. Partindo-se dos aportes teóricos que a psicanálise nos disponibiliza, torna-se possível pensar a segregação, como mecanismo ou efeito, capaz (ou não) de persistir nos processos de inclusão escolar.

## A Segregação ou o que nos Escapa do Fraternal

A PNEEPEI surge no Brasil como decorrente do debate democrático, preocupado em corrigir desigualdades de acesso aos bens culturais por grande parte da população. Entretanto, passados dez anos de vigência, constatam-se críticas a alguns aspectos do processo de implementação e à caracterização do público alvo. Destaca-se aqui o fato de haver críticas em relação às dificuldades em se colocar em prática os princípios inclusivos previstos, mesmo quando contando com recursos e materiais adequados.

A proposição de uma educação dita inclusiva é uma afirmação das mais desafiadoras para a sociedade e para as instituições de ensino, quando consideramos o longo percurso de estigmatização social experimentado pelas pessoas com deficiência e a constituição dos espaços segregados. Romper com essa lógica e trabalhar na construção de princípios democráticos que efetivem os direitos sociais dessa população, considerando, para tanto, seu protagonismo, torna esse processo ainda mais desafiador, dada a longa experiência de *tutelamento* ao qual as pessoas com deficiência se encontravam tradicionalmente subordinadas.

Focalizando na educação escolar, é preciso pensar nas construções que foram produzidas nesses períodos e, também, nos impasses que persistem no percurso. Diante disso, passar-se-á a seguir à abordagem de elementos que evidenciam o desafio do projeto inclusivo em seu propósito de coletivizar o reconhecimento do outro como semelhante, os impasses estruturais dessa afirmativa, bem como a persistência da segregação nesse contexto.

Rinaldo Voltolini (2015) comenta que o significativo inclusão nos chega pela via da política pública e, desta forma, ao tratarmos de algo *Para Todos*, como uma expressão que busca assinalar o direito comum, também estamos tratando do seu avesso, uma vez que “[...] a própria existência da necessidade de incluir demonstra a tendência segregativa presente na sociedade contra a qual o esforço inclusivo se coloca” (Voltolini, 2015, p. 225). Com base na teoria psicanalítica, o autor aponta a tendência à segregação como condição estrutural na existência humana. É através do mito do assassinato do pai da horda primitiva, crime cometido pelos próprios filhos com objetivo de deter a exclusividade do acesso deste às fêmeas, que Freud descreve em *Totem e Tabu* (1913) o nascimento da cultura, demarcando “[...] o princípio de equidade no acesso aos bens, fundado sobre uma restrição de gozo” (Voltolini, 2015, p. 225). Considera-se então que a partir deste acontecimento tem-se a criação do totem, marcando a veneração ao pai morto e dando origem ao sentimento de pertença e de identificação que possibilita a formação do grupo.

Importa-nos, neste texto, ainda com base na reflexão trazida por Voltolini (2015), destacar que nesta dinâmica característica dos processos identificatórios, não há inclusão *espontaneamente*, pois a possibilidade de estar com o outro fundamenta-se no laço social, onde “[...] o familiar vem antes do social” (Voltolini, 2015, p. 225). Com isso, pode-se

inferir que os processos inclusivos suscitam dinâmicas paradoxais em contextos de convivência humana. A presença de demarcações, de fronteiras e de limites emerge como condição intrínseca nas ações que, por princípio, seriam inclusivas. A possibilidade para lidar com esta condição estrutural estaria na dimensão da linguagem, na nossa capacidade política (ação dos homens sobre os homens).

Embora o conceito de segregação não seja psicanalítico, vários autores abordam o tema sob esta perspectiva (Batista, 2012; Rahme, 2014; Pereira; Ferrari, 2016), remetendo-se a passagens da obra de Freud, como a citada por Voltolini (2015), e também de Lacan. A partir desses autores, é possível compreender a segregação como elemento constituinte da vida em civilização, partindo da concepção de que a identificação ao semelhante somente seria possível pela exclusão do não semelhante. Ou seja, a constituição de um coletivo, grupo, conjunto fraterno não se efetivaria sem a rejeição dos estrangeiros, o que exige da civilização um trabalho a mais, no sentido de produzir relações que permitam o reconhecimento do outro. Nesse aspecto, Lacan (1992) afirma que a fraternidade surge de um ato de segregação.

Referindo-se ao Seminário 7, de Lacan, intitulado *A ética da psicanálise (1959-1960)*, Pereira e Ferrari (2016) apontam que o laço com o Outro engendra o elemento agressivo na singularidade, aquilo de mais íntimo, próximo, interior, embora exterior – êtimo (Lacan, 2008a). Trata-se de um impossível que constitui o coletivo, tendo em vista a inexistência de uma modalidade de gozo social unificado.

Nesse ponto persiste um mal-estar nos discursos capitalista e da ciência, incidindo sobre o campo social, com a promessa da universalização de um gozo acessível igualmente a todos. O discurso da ciência, organizado pela hiperespecialização dos saberes, persegue a produção de conhecimentos sobre seus objetos, a partir da decomposição, da separação, da classificação, incluindo aí os sujeitos então submetidos à objetivação, o que pode provocar efeitos de segregação.

A partir desta lógica, podemos refletir se a especialização, contida no AEE reservado às pessoas que compõem o público alvo da Educação Especial, funciona como um saber científico pedagógico endereçado especificamente aos sujeitos com deficiência, TGD e AH/SD, os quais, não estando mais submetidos à lei selvagem da eliminação, são tecnicamente classificados, reparados ou incluídos, pela via do especializado – dentro ou fora da sala de aula *para todos*.

A igualdade não está imune à segregação. Lacan (2008a) nos permite afirmar que a possibilidade de laço entre o sujeito e o Outro se vincula à preservação de uma *diferença* entre eles. De modo que o *apagamento dessa diferenciação, no extremo, faria a ordem simbólica entrar em colapso* uma vez que é próprio do simbólico estabelecer uma rede de oposições que organiza o mundo em diferenças. A angústia aí participa como um protesto contra a abolição das distinções entre o sujeito e o Outro. Nessa perspectiva, quanto mais se recalca e se tenta homogeneizar, mais aparecerá a rejeição, mais pesados e violentos serão os atos e expressões de intolerância e segregação.

Lacan (1978) menciona tal relação a partir do conceito de identificação, bem como da teoria referente ao estádio do espelho, que perpassam uma leitura da tese freudiana acerca do estranho familiar, presente no texto *O Estranho*, publicado por Freud em 1919. Nesse trabalho, Freud apresenta aquilo que nos causa estranhamento não como algo desconhecido, mas, exatamente, como familiar.

De acordo com Freud (2006 [1919]), o estranho emerge quando o mais íntimo do nosso corpo, com suas fontes de estímulos pulsionais, vê-se em um objeto, exercendo um efeito de exterioridade em relação à unidade narcísica – o Eu; ou a partir do retorno das pulsões recalçadas no Id, causando sentimentos de repulsa, de medo, de compaixão ou outros que podemos condensar em estranhamento.

O sentimento de estranhamento “[...] ocorre quando os complexos infantis que haviam sido reprimidos revivem uma vez mais por meio de alguma impressão” (Freud, 2006, p. 310), aquilo que deveria permanecer escondido e se manifesta, aquilo que deveria permanecer invisível e se torna visível, remetendo-nos a um momento entre a alienação e a separação do processo de estruturação da subjetividade cindida.

Para Lacan (2008b), o estranho traz à tona um conhecido, sob a forma de um Outro primordial que nos interpela como objetos de gozo, cuja resposta, a angústia, vem significar uma reação ao perigo representado pela interpelação como força motriz do recalçamento, ou de acordo com Freud (2006) como defesa contra a pulsão de morte. Desse modo a segregação pode ser o efeito de *não querer saber* ou *não querer ver* aquilo que, ligado à ameaça da castração e à compulsão à repetição, em última análise, remete ao sem sentido da morte. Algo com o qual somos confrontados quando diante daquilo que provoca questões e fura o projeto de um sistema social harmônico – o intruso, estranho, estrangeiro.

Referente ao campo da educação, o estranho, pela via do direito ao acesso, vem transitando historicamente entre a segregação – explícita ou velada pelos semblantes.

Esse ideal universalizante e uniformizante, encontrado nos ‘impasses da época’ – época de ‘todos iguais’, e/ou ‘para todos’ – tem, como contrapartida, um efeito crescente de segregação. Ou seja, existe uma estrutura pela qual, quanto mais se encaminha para o universal, mais se segrega o particular. O particular refere-se ao que resta denegado, recalçado, à função estruturante da falta do Outro; é a castração, o mal-entendido que porta cada um dos falantes que somos, desde o nascimento. (Pereira; Ferrari, 2016, p. 208-209, grifos dos autores).

Como elemento estruturante na vida em civilização, como resposta ao efeito homogeneizante do discurso da ciência, ao encontro com a interpelação do Outro devastador, ou ao encontro com a castração, a segregação se mostra aqui como defesa ou condição. Nesse sentido, permite-nos pensá-la como repetição que acompanha as pessoas

com deficiência ao longo dos diversos modelos que visam, para esses sujeitos, um lugar de direito. Desse modo, após 10 anos de promulgação da última grande Política brasileira de inclusão, deparamo-nos com os novos e velhos desafios do *para todos*, entre eles, a dimensão impossível presente na persistência da segregação que insiste em se inscrever.

## A Perspectiva Inclusiva

A PNEEPEI (2008) propõe um reordenamento que acaba por condicionar sua concretização à operacionalização do AEE. Dessa forma, aposta-se numa educação para todos, a partir da transversalidade da Educação Especial, para aqueles que compõem o PAEE, a ser oferecida em caráter complementar e/ou suplementar.

Nesse sentido, pode-se compreender o AEE como um dispositivo (lugar ou serviço), que vem possibilitar a perspectiva inclusiva, a qual não se vê concretizada apenas em função de uma Política que regularmente, oriente e garanta sua função e funcionamento. Aspectos de toda ordem, os quais envolvem, por exemplo, a cultura local de onde tanto as escolas, quanto os espaços especializados historicamente substitutivos à escolarização, coexistem, torna-se fator suficiente para que tal perspectiva reproduza um *status quo*, legitimando ofertas segregadoras que em nada modifiquem a situação de estigmatização social.

Silva (2010) chama a atenção para o paradoxo que se estabelece nesta Política, uma vez que a educação para todos acaba por fundar um espaço especializado para cada um, colocando o âmbito do especial no lugar da inclusão. Tal perspectiva pode contribuir para que a aposta nos estudantes com deficiência esteja ancorada sobretudo no saber de um professor especialista, que encarna a função a partir dos recursos tecnocientíficos, orientados por algo a priori em relação a estes alunos. Conseqüentemente, inviabilizando uma possível abertura para a interrogação e o inusitado, aspectos (não raro) impossibilitados nas classes comuns.

A autora cita a experiência de Maud Mannoni com a Escola Experimental *Bonneuil-sur-Marne*, na França, onde se privilegia a alternância do trabalho na instituição e fora dela, em outros espaços educativos. Assim, constituindo-se como uma instituição incompleta (estourada), a qual não determina a priori o percurso dos alunos PAEE a partir de seus diagnósticos. “Na contramão da escola inclusiva especializada, *Bonneuil* parece apontar para a possibilidade de uma educação para todos, sem transformá-la em uma educação especial para cada um” (Silva, 2010, p. 176).

A ideia de *perspectiva* nos remete a algo de um *vir a ser*, algo em processo que nos convida a mirar o horizonte, apontando novas formas de olhar, de antever, de imaginar cenários e territórios educativos onde pessoas com deficiência sejam, de fato, enlaçadas no processo de aquisição de conhecimentos. Esta parece ser a aposta em *Bonneuil*. E esta pode ser uma aposta para o trabalho no AEE, aberto à colaboração, ao inusitado e, principalmente ao saber que advém do sujeito.

Desse modo, o AEE pode viabilizar que tal perspectiva se efetive, propiciando a diminuição de barreiras para que os sujeitos PAEE possam estar na escola regular, compartilhando espaços e tempos de aprendizagem – por meio do acesso a recursos capazes de colocá-los no circuito da transmissão; por meio de um plano de estudo, colaborativamente executado na escola regular, a partir da complementação e/ou suplementação possível.

Trata-se de pensar o AEE como oportunidade de atenção àquilo que de especial constitui cada demanda, ao singular, ao acaso e à invenção. Nessa perspectiva, para onde vai a segregação? Talvez venha diluída nas brechas do discurso que permita o laço; naquilo que favorece a transmissão do desejo de saber numa proposta inclusiva perpassada pela Educação Especial.

### Considerações Finais

As ideias aqui discutidas corroboram com a afirmação de que a PNEEPEI se configura como um marco destacável na história brasileira da educação das pessoas com deficiência. Apresentar a Educação Especial como uma modalidade educativa transversal ao ensino comum, não enquadrada num reducionismo tecnicista, bem como propor o AEE como um dispositivo articulador demonstra sua aposta numa inovação.

Todavia, o documento não se apresenta livre de contradições apesar do seu discurso, em perspectiva, provocar-nos a ilusão de eliminar a exclusão educacional. A efetivação de uma política pública não escapa às raízes históricas que marcam a constituição de uma nação, e assim sendo, os traços de exclusão insistem na possibilidade de se (re)inscreverem, provocando tensões, equívocos e ambivalências que acabam por dar visibilidade aos aspectos segregativos que ameaçam a dignidade humana.

Faz-se necessária a afirmação da Política Nacional de Educação Especial, legitimada por leis, efetivada por decretos que garantem princípios democráticos no que tange aos direitos sociais dessa população. Faz-se necessária uma perspectiva que, ao considerar aquilo que insiste em reaparecer, possa fomentar espaços para invenções cotidianas, movimentos e discussões que busquem inibir atitudes segregativas. De modo que esta política possa fazer valer um princípio inclusivo, comprometido com o laço social e a ética cotidiana, elementos essenciais à configuração da função educativa e ao direito a experiências educativas singulares.

Recebido em 16 de julho de 2018  
Aprovado em 08 de novembro de 2018

### Notas

- 1 O termo *necessidades educacionais especiais* foi introduzido pelo Relatório Warnock (1979). A terminologia foi empregada em vários documentos nacionais antes das expressões *pessoas com deficiência e público alvo da educação especial* tornarem-se mais usuais no contexto social e educacional brasileiro.



- 2 Decreto nº 186/2008, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 (Brasil, 2008a).
- 3 Decreto nº 6949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (Brasil, 2009).
- 4 Pessoas com deficiência, para essa Convenção, são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.
- 5 Arthur Ramos se correspondia com diversas personalidades do campo da ciência, das artes e populares. Para maior conhecimento, podem ser consultados manuscritos (cartas) no arquivo de Arthur Ramos disponível na Biblioteca Nacional (RJ), seção manuscritos.
- 6 Cabe ressaltar o destaque às especificidades da educação dos Surdos, que prevê o atendimento à demanda de uma educação bilíngue (Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e Língua Portuguesa), bem como a permanência dos alunos Surdos juntos em turmas comuns na escola regular, fundamentada na diferença linguística que configura este grupo.
- 7 Segundo a Nota Técnica n. 9/2010 (MEC/SEESP/GAB), a função desse profissional se endereça a alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino, em qualquer nível, modalidade ou etapa do percurso educacional. A nota técnica prevê que os profissionais de apoio devem auxiliar o aluno nas atividades de locomoção, higiene e alimentação, de modo individualizado e quando necessário, visando sua funcionalidade e não a deficiência. Orienta, ainda, que esses profissionais devem atuar de modo articulado com os professores regentes da sala de aula comum, com os professores do AEE e outros profissionais que atuam na escola, sem realizar atividades educacionais diferenciadas ou se responsabilizar pela atividade de ensino dirigida a esse aluno.
- 8 Referência ao Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854, que passa a ser chamado Instituto Benjamim Constant (IBC) em 1891; e ao Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, fundado em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).
- 9 O primeiro Instituto Pestalozzi, criado em Canoas, no Rio Grande do Sul, em 1926 e primeira Associação de Pais e Amigos dos excepcionais (APAE), criada no Rio de Janeiro, em 1954, como citado acima.
- 10 As salas de recursos multifuncionais foram instituídas pela Portaria de n. 13/2007 (Brasil, 2007).

## Referências

- ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. **A História da Psicanálise de Crianças no Brasil**. São Paulo: Escuta, 2001.
- AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. **Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar**. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 17, p. 59-76, maio/ago. 2011.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto; VIEGAS, Luciene Torezan. Reconfiguração da Educação Especial: análise da constituição de um centro de atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 429-442, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0429.pdf>> Acesso em: 27 jun. 2018.
- BASTOS, Marise Bartolozzi. Tratamento e Escolarização de Crianças e Adolescentes com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). In: KAMERS, Michele; MARIOTTO, Rosa Maria; VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). **Por uma (Nova) Psicopatologia da Infância e da Adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015. P. 209-228.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC; SEESP, 2006.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Inclusão Escolar**: equívocos e resistência: uma história de reis, príncipes, monstros, cachorros, leões, meninos e meninas. 2012. 282 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 2008a.
- BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 out. 2001a.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 ago. 2009.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 27 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.
- BRASIL. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001b.
- CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Dez na Vida, Zero na Escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 79-86, ago. 1982.

- CARVALHO, Eunice Natália Soares de. Educação Especial e Inclusiva no Ordenamento Jurídico Brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 261-267, maio/ago. 2013.
- COSTA, Raquel Almeida. **A Prática Pedagógica de Professoras de uma Aluna com Deficiência Intelectual**: desafios e possibilidades no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação como Desafio na Ordem Jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000. P. 566-585.
- EBERSOLD, Serge. Inclusion, Recherche et Formation pour les Professions de l'Education : former à accueillir les élèves en situation de handicap. **INRP**, Lyon, n. 61, p. 71-83, 2009.
- FERREIRA, Carla Mercês R. J.; LOPES, Tatiane Felipe. A Escola e a Educação Inclusiva: professoras e alunos em cena. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 441-456, 2016.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. 5. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1984.
- FREUD, Sigmund. O Estranho. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. (volume XVII). RJ: Imago, 2006.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011a.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011b.
- KUPFER, Maria Cristina M. **Educação para o Futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.
- LACAN, Jacques. **Os Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LACAN, Jacques. **O Seminário, Livro 17**: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992. [1969-1970].
- LACAN, Jacques. **O Seminário, livro VII**: a ética da psicanálise, 1959-1960. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008a.
- LACAN, Jacques. **O Seminário, livro X**: a angústia, 1962-1963. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008b.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. Duas Notas Psicanalíticas sobre as Crianças “com Necessidades Educativas Especiais”. **Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 47-59, jul./nov. 2001.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do Infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- LERNER, Ana Beatriz Coutinho; VOLTOLINI, Rinaldo. Psicanálise, Ética e Inclusão Escolar. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 74-92, maio/ago. 2015.

- LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr./jun. 2016.
- MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Do Nada ao Tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, 2012.
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MENDES, Eniceia. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, n. 57, v. 22, p. 93-109, mayo/ago. 2010.
- MENEZES, Maria Odete de Siqueira. Arthur Ramos e a Psicanálise na Bahia. **Analytica**, São João del-Rei, v. 3, n. 4, p. 88-116, 2014.
- MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual em Classes Comuns e em Salas de Recursos Multifuncionais**. 2011. 194 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.
- NEVES, Libéria. Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 4, p. 489-504. out./dez. 2017.
- PATTO, Maria Helena Souza. **Privação Cultural e Educação Pré-Primária**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiróz, 1991.
- PELOSI, Miryam Bonadiu; SOUSA, Vera Lúcia Vieira de. O Funcionamento das Salas Multifuncionais e o Perfil de seus Professores. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). **A Pesquisa sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012. P. 197-218.
- PEREIRA, Carlos Eduardo; FERRARI, Ilka Franco. A Identificação e os Processos de Segregação na Contemporaneidade. **Cadernos CESPUC**, Belo Horizonte, n. 28, p. 2006-2010, 2016.
- PLAISANCE, Éric. Educação Especial. In: VAN ZANTEN, Agnés (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. P. 267-272.
- PRIOSTE, Cláudia D. **Diversidade e Adversidades na Escola: queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva**. 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- RAHME, Mônica Maria F. **Laço Social e Educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.
- SALIM, Sebastião Abrão. A História da Psicanálise no Brasil e em Minas Gerais. **Mental**, Barbacena, v. 8, n. 14, p. 1-13, 2010.
- SILVA, Kelly Cristina Brandão. Educação Inclusiva: para todos ou para cada um? alguns paradoxos (in)convenientes. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 163-178, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a11.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2018.
- VOLTOLINI, Rinaldo. A Inclusão é não Toda. In: COLLI, Fernando Anthero Galvão; KUPFER, Maria Cristina Machado. **Travessias Inclusão Escolar: a experi-**

ência do Grupo Ponte – Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. P. 149-155.

VOLTOLINI, Rinaldo. Miséria Ética na Educação Inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 222-229, maio/ago. 2015.

**Libéria Rodrigues Neves** é doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde atua como professora da graduação e pós-graduação (PROMESTRE). É integrante da Rede Internacional de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Política (RIPPEP); do Núcleo Interdisciplinar de pesquisa em Psicanálise e Educação (NIPSE); e do Grupo de Trabalho de Psicanálise e Educação da Anpepp.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7818-4434>

E-mail: [liberianeves@gmail.com](mailto:liberianeves@gmail.com)

**Mônica Maria Farid Rahme** é doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP), professora da graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG. Integrante da Rede Internacional de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Política (RIPPEP); do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais (Lepsi-Minas); e do Grupo de Trabalho de Psicanálise e Educação da Anpepp.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2123-2989>

E-mail: [monicarahme@hotmail.com](mailto:monicarahme@hotmail.com)

**Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira** é doutora pela Universidade de São Paulo (USP), professora associada da UFOP e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (ICHS-UFOP). Integrante da Rede Internacional de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Política (RIPPEP), do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais (Lepsi-Minas) e do Grupo Caleidoscópico (UFOP).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9888-7743>

E-mail: [carlajatobaferreira@gmail.com](mailto:carlajatobaferreira@gmail.com)

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.