

Artigo

O professor inclusivo existe?

Candice Marques de Lima

Resumo. O presente artigo busca tratar sobre o professor inclusivo como uma figura que surgiu com a constituição da educação inclusiva no Brasil. A partir de 1999 as escolas brasileiras passaram a receber alunos com deficiências, seguindo as orientações da Constituição Brasileira de 1988, da Declaração de Salamanca de 1994 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Com isso, os educadores tiveram de buscar formação para receberem os alunos não tão comuns em suas salas de aula. Neste texto, como o título já aponta, pretende-se questionar de qual existência se trata quando se fala sobre a figura do professor inclusivo. E a partir da premissa de que ele existe, busca-se compreender como se dá a sua existência. Para isso, foi realizado um estudo teórico com autores da educação e da psicanálise para tratar sobre as características que o discurso pedagógico enfatiza que um educador precisa ter; como as questões éticas e técnicas podem definir essas características; e quais questões e impasses podem tornar difícil a tarefa de incluir um aluno não tão comum. Além de apresentar uma proposta a partir do discurso psicanalítico para pensar sobre a possibilidade da existência desse educador. Dessa forma, como resultado desliza-se de certas imposições produzidas pelo discurso pedagógico, como características apriorísticas que esse educador deveria ter para existir como inclusivo, para a ideia de como o ato educativo possibilita que qualquer professor possa incluir seu aluno. A partir da conhecida frase de Freud sobre o impossível da educação, em conjunto com as ideias de outros autores, como Lacan e Voltolini, considera-se os paradoxos da inclusão e exclusão escolar como uma continuidade a partir da fita de Moebius. A inclusão escolar é moebiana e a existência do professor inclusivo se dá no ato, considerando-o como uma figura não-toda inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva; professor inclusivo; formação de professores; ato educativo; psicanálise.

¿El profesor inclusivo existe?

Resumen. Este artículo busca abordar la figura del profesor inclusivo como un personaje que surgió con la constitución de la educación inclusiva en Brasil. A partir de 1999, las escuelas brasileñas comenzaron a recibir alumnos con discapacidades, siguiendo las orientaciones de la Constitución Brasileña de 1988, la Declaración de Salamanca de 1994 y la Ley de Directrices y Bases de 1996. Con ello, los educadores tuvieron que buscar formación para recibir a alumnos no tan comunes en sus aulas. En este texto, como el título sugiere, se pretende cuestionar de qué existencia se trata cuando se habla de la figura del profesor inclusivo. Y, partiendo de la premisa

* Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil. E-mail : candice_marques@ufg.br

de que este existe, se busca comprender cómo es su existencia. Para ello, se realizó un estudio teórico con autores de la educación y el psicoanálisis para tratar las características que el discurso pedagógico enfatiza que un educador debe tener; cómo las cuestiones éticas y técnicas pueden definir estas características; y qué desafíos e impasses pueden dificultar la tarea de incluir a un alumno no tan común. Además, se presenta una propuesta basada en el discurso psicoanalítico para reflexionar sobre la posibilidad de la existencia de este educador. De esta forma, como resultado, se desliza de ciertas imposiciones producidas por el discurso pedagógico, como características a priori que este educador debería tener para existir como inclusivo, hacia la idea de que el acto educativo permite que cualquier profesor pueda incluir a su alumno. A partir de la conocida frase de Freud sobre lo imposible de la educación, junto con las ideas de otros autores como Lacan y Voltolini, se consideran las paradojas de la inclusión y exclusión escolar como una continuidad representada por la banda de Möbius. La inclusión escolar es moebiana, y la existencia del profesor inclusivo se da en el acto, considerándolo como una figura no-toda inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva; profesor inclusivo; formación de profesores; acto educativo; psicoanálisis.

Does the inclusive teacher exist?

Abstract. This article aims to address the inclusive teacher as a figure that emerged with the establishment of inclusive education in Brazil. Since 1999, Brazilian schools have been receiving students with disabilities, following the guidelines of the Brazilian Constitution of 1988, the Salamanca Statement of 1994, and the Law of Guidelines and Bases of 1996. Consequently, educators have had to seek training to accommodate students who were not so common in their classrooms. In this text, as the title suggests, we intend to question the nature of the existence of the inclusive teacher. Assuming that this figure exists, we seek to understand how this existence is constituted. To this end, a theoretical study was conducted with authors from the fields of education and psychoanalysis to address the characteristics that pedagogical discourse emphasizes an educator should possess; how ethical and technical issues may define these characteristics; and which challenges and impasses may complicate the task of including a not-so-common student. Additionally, we present a proposal based on psychoanalytic discourse to reflect on the possibility of the existence of such an educator. Thus, as a result, we move away from certain impositions produced by pedagogical discourse, such as a priori characteristics that this educator should have to exist as inclusive, toward the idea that the educational act enables any teacher to include their student. Drawing on Freud's well-known statement about the impossibility of education, alongside the ideas of other authors such as Lacan and Voltolini, we consider the paradoxes of school inclusion and exclusion as a continuity represented by the Möbius strip. School inclusion is Möbian, and the existence of the inclusive teacher is realized in the act, considering this figure as not-wholly inclusive.

Keywords: inclusive education; inclusive teacher; teacher training; educational act; psychoanalysis.

Le professeur inclusif existe?

Résumé. Cet article cherche à aborder la figure de l'enseignant inclusif en tant que personnage apparu avec la mise en place de l'éducation inclusive au Brésil. À partir de 1999, les écoles brésiliennes ont commencé à accueillir des élèves en situation de handicap, conformément aux orientations de la Constitution brésilienne de 1988, de la Déclaration de Salamanque de 1994 et de la Loi des Directives et Bases de 1996. Ainsi, les éducateurs ont dû se former pour recevoir des élèves peu communs dans leurs salles de classe. Dans ce texte, comme le titre l'indique, nous entendons interroger la nature de l'existence de l'enseignant inclusif. En partant du postulat que cette figure existe, nous cherchons à comprendre comment cette existence se constitue. Pour ce faire, une étude théorique a été menée avec des auteurs issus de l'éducation et de la psychanalyse pour traiter des caractéristiques que le discours pédagogique met en avant comme nécessaires à un éducateur; comment les questions éthiques et techniques peuvent définir ces caractéristiques; et quels défis et impasses peuvent rendre difficile la tâche d'inclure un élève peu commun. De plus, nous proposons une réflexion basée sur le discours psychanalytique pour penser la possibilité de l'existence de cet éducateur. Ainsi, en résultat, nous nous éloignons de certaines impositions produites par le discours pédagogique, telles que des caractéristiques a priori que cet éducateur devrait posséder pour exister en tant qu'inclusif, pour aller vers l'idée que l'acte éducatif permet à tout enseignant d'inclure son élève. En nous appuyant sur la célèbre phrase de Freud concernant l'impossible de l'éducation, ainsi que sur les idées d'autres auteurs tels que Lacan et Voltolini, nous considérons les paradoxes de l'inclusion et de l'exclusion

scolaire comme une continuité représentée par le ruban de Möbius. L'inclusion scolaire est möbienne, et l'existence de l'enseignant inclusif se réalise dans l'acte, en considérant cette figure comme non-toute inclusive.

Mots-clés: educação inclusive; educador inclusivo; formação dos educadores; ato educativo; psicanálise.

A educação inclusiva é uma realidade nas escolas brasileiras especialmente nos últimos 26 anos. Desde 1999, os alunos com condições psíquicas graves e com deficiências, que estudavam nas escolas especializadas, migraram para as escolas comuns. E os professores dessas escolas, que antes ensinavam preferencialmente alunos comuns, passaram a receber em suas salas de aulas os não tão comuns.

Se anteriormente os alunos com questões psíquicas, como dificuldades de aprendizagem e deficiências intelectuais leves chegavam às escolas comuns, a partir de 1999 a proposta de inclusão escolar passou a ser definidora primeiramente da integração e posteriormente da inclusão total. Na integração, estudantes das escolas especializadas que apresentavam condições de serem incluídos puderam ir para as escolas comuns. Enquanto aqueles com transtornos mais graves ainda permaneciam naquelas escolas. No paradigma da inclusão total, todas as escolas deveriam receber todo e qualquer aluno (Mídia e deficiência, 2003).

Embora a Declaração de Salamanca¹ (1994) indicasse que as escolas comuns deveriam receber estudantes com deficiência, a constituição da educação inclusiva no Brasil passou a ocorrer de fato a partir de 1999, com políticas educacionais que direcionaram para isso. Goiás foi um dos pioneiros na implementação da educação inclusiva, sobretudo em sua abrangência. Além de Goiânia, capital do Estado, 242 municípios foram beneficiados. Outros Estados que implementaram a inclusão à época foram Rio Grande do Sul, nas cidades de Porto Alegre e Caxias do Sul, São Carlos e Campinas em São Paulo e Três Corações em Minas Gerais. (Mídia e deficiência, 2003).

Embora seja necessário esse preâmbulo para contextualizar a educação inclusiva no Brasil, neste texto, como o título já adverte, pretendo enfatizar a figura do professor inclusivo e sua existência. Ele existe, mas como se dá a sua existência? É importante destacar que os docentes, que também eram comuns, isto é, não tinham formação específica para a inclusão, tiveram de se deslocar para uma outra nomeação: professor inclusivo. Além de não terem formação em educação inclusiva, a licenciatura nas universidades não era necessária. É fundamental recordar que até a Lei de Diretrizes de Bases de 1996, os docentes da educação básica precisavam ter apenas o magistério, fato que foi modificado após a promulgação dessa lei.

Esses profissionais, que não tinham uma formação que contemplasse o ensino de alunos com deficiências, exceto aqueles que lecionavam nas escolas especializadas e por isso tinham formação diferenciada, geralmente oferecida pela própria instituição, se sentiram incomodados, angustiados, sem saber como lidar com tal novidade. Era comum que dissessem que não estavam preparados para a inclusão, que não sabiam ensinar estudantes com determinadas especificidades e que a inclusão era boa na teoria, mas não funcionava na prática.²

¹ É importante destacar que a Declaração de Salamanca não tem força de lei e não pode determinar a inclusão. É uma declaração da Organização das Nações Unidas que reconhece a necessidade de educar todas as pessoas e propõe a educação inclusiva para todos.

² A autora fez sua pesquisa de mestrado sobre educação inclusiva entre os anos de 2002 e 2004. Ofereceu cursos e palestras a docentes das escolas básicas entre os anos de 2003 e 2005 na capital e em cidades do Estado de Goiás e por isso ouviu inúmeras queixas a respeito. Além disso, está desenvolvendo uma pesquisa sobre a constituição da educação inclusiva no Estado de Goiás e, ao entrevistar professoras que estavam na sala de aula àquela época,

Apesar dos mais de vinte anos que se passaram desde a instituição da educação inclusiva nas escolas brasileiras, frise-se que em cada Estado do Brasil ocorreu em momentos diferentes, ela ainda afeta os professores. Os impasses que os docentes vivenciam cotidianamente ainda podem ser escutados e não foram apaziguados. Nesse tempo, houve um deslocamento da figura do professor regente, que deveria ser responsável por toda a turma, conforme orientava Mantoan (2006), para os profissionais de apoio e/ou acompanhantes terapêuticos, que atualmente acompanham alunos não tão comuns nas salas de aulas.

Neste artigo, a partir da minha pesquisa de doutorado³, busco considerar sobre a existência do professor inclusivo. Durante o doutorado parti de uma certeza, que era identificar as características de um professor inclusivo, isto é, o que o constituiria subjetivamente e o tornaria um professor engajado com a educação inclusiva, para uma pergunta sobre sua existência. Tanto a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa de campo, com entrevistas com docentes que trabalhavam com a inclusão, deslocaram a minha questão de pesquisa, e possibilitaram trazer as considerações que apresento neste texto.

Características do professor inclusivo

No discurso pedagógico/educacional, quando o professor inclusivo existe é um ser de qualidades. Tem características e competências que lhe forjam uma identidade docente. Para isso, existem a graduação e a formação continuada com cursos, disciplinas, aulas teóricas e práticas, leituras e uma infinidade de propostas que possibilitam que desenvolva uma experiência docente. Geralmente a experiência em série, a da técnica e do experimento, acumulada ao longo dos anos.

Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier (2001) escrevem que a formação de professores deve “formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem.” (p. 11). Esta seria a abordagem central nos programas de formação, que possibilitariam a constituição de um profissional que, além de prático, realizaria sua atividade com autonomia e responsabilidade. Isso significa que um professor profissional deveria ser capaz de analisar situações complexas a partir de várias formas de leitura; escolher estratégias de maneira rápida e reflexiva; adaptar rapidamente seus projetos a partir da experiência; ser capaz de analisar criticamente suas ações e os resultados dessas; e aprender com essa forma de avaliação por toda sua carreira (Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier, 2001, p. 11).

Tais autores enfatizam que a lista resumida de competências de um professor profissional não seria suficiente, mas permitiria definir características de um docente. Além disso, esse profissional deveria apresentar “esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros (...) posturas necessárias ao ofício, tais como a convicção na educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações, o domínio

entre os anos 2000 e 2005, tem colhido narrativas a esse respeito. Nelas, as docentes contam que passaram a receber alunos com deficiência sem qualquer apoio educacional ou orientação específica. A formação era precária – alguns docentes eram escolhidos para fazer formação continuada, que ocorriam por meio de palestras –, e depois deveriam transmitir as informações aos outros educadores. Tais informações geralmente eram fornecidas nos intervalos, no recreio, de maneira aligeirada. Uma docente conta que tinha um aluno com deficiência e que o deixava na sala de aula sem nenhuma atividade, pois não sabia o que fazer.

³ Lima, C.M. (2023). *O professor inclusivo (não) existe*. [Tese de doutoramento, Universidade Federal de São Paulo]. RUN – Repositório da Universidade Federal de São Paulo. <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/67986>

das emoções, a abertura à colaboração, o engajamento profissional.” (Perrenoud et. al, 2001, p. 12).

Nas proposições acima observa-se o adjetivo rápida e o advérbio rapidamente como característicos de ações que o professor profissional tem de executar. Sua escolha de estratégias e a adaptação de projetos têm de acontecer segundo um tempo determinado a priori – embora não se especifique o que significa e quanto tempo dure essa rapidez, com as especificidades da reflexão e da experiência. Tais atitudes docentes devem, portanto, ser decorrentes de um trabalho contínuo que forje uma racionalidade a partir da experimentação e da repetição.

Altet (2001) explicita o trabalho com as competências docentes definindo-as como um “conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias” (p. 28). Para a autora, o ensino serve para fazer o aluno aprender e sem essa finalidade não existe. Dessa forma, os saberes que irão constituir a formação que forjará tais competências são: teóricos – como as disciplinas, os saberes científicos, e aqueles que o professor deve saber ensinar; e os saberes práticos – aqueles que vêm das experiências profissionais cotidianas, incluindo sua formalização, especialmente a partir de práticas exitosas.

As práticas são valorizadas na formação de competências profissionais, pois os saberes práticos advêm da experiência docente e têm como finalidade serem eficazes. Seriam saberes contextualizados e adaptados à situação, com o auxílio de percepções e interpretações referentes às experiências vividas anteriormente (Altet, 2001). Nesse sentido, as competências forjam a identidade docente. O professor deve desenvolver características que possibilitem ser um intérprete das situações passadas para criar e compreender o que lhe passa no momento da execução da atividade de ensino.

Plaisance (2021) destaca que, segundo definição da Unesco, a partir da proposta de educação inclusiva como um processo de mudança e de um sistema que trabalhe com as diversidades dos alunos, seria possível pensar em papéis, atitudes e competências do professor inclusivo. A formação docente reconceitualizaria tais atribuições e prepararia o professor para criar métodos de ensino diversos, redefinir as relações com os outros docentes e com seus alunos e com isso “capacitá-los a serem co-desenvolvedores do currículo.” (Plaisance, 2021, p. 11). Tais condições definiriam um perfil que abrange quatro eixos: 1. Valorização da diversidade dos alunos; 2. Os professores devem ter ambições em relação ao sucesso dos estudantes; 3. Colaboração e trabalho em equipe com os docentes; 4. Formação contínua.

O autor destaca que o novo perfil do docente preparado para a inclusão incitou análises de especialistas, que propuseram práticas educativas em que os professores trabalhariam de maneira inovadora, e, “em alguns casos, esses profissionais devem ter humildade suficiente para reconhecer sua ignorância diante do desconhecido.” (Plaisance, 2021, p. 11).

Outras propostas, de acordo com Plaisance (2021), demandariam um professor pesquisador, que formularia hipóteses a respeito do aluno e que seria capaz de flexibilizar o currículo, com o objetivo de planejar as situações escolares. Portanto, ter-se-ia um docente capaz de inovação, com práticas criativas e ao mesmo tempo que visem a diversidade; capaz de compreender as condições do seu aluno e com autocrítica.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) é proclamado no capítulo I:

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das

metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. (Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020)

Segundo o trecho acima, cabe ao professor “propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos” e promover “situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes”. Tais considerações vão de encontro às teorias psicológicas de aprendizagem, para as quais a aprendizagem é um processo que não depende diretamente nem do ensino do professor nem da vontade do aluno (Piaget, 1964/2005; Vigotski, 1998).

Ao sobrecarregar o professor, sua formação passa a ser essencial para que dê conta de todas as competências que lhe são atribuídas. Voltolini (2018) sustenta que não há como se tratar dessa questão “sem considerar a construção sintomática em que ela se encontra. Fora disso, cairíamos no risco tentador de debater no interior da discussão técnica a formação docente.” (ps. 50 e 51).

O caráter interminável da formação não significa o atestado de sua incapacidade, alerta Voltolini (2018), “mas porque a natureza do saber que sustenta seu ofício é interminável.” (p. 51). O autor desvela o caráter sintomático do discurso pedagógico em torno da formação docente, que a meu ver se apresenta como uma repetição infinita de informações que o professor teria de agregar para dar conta de sua labuta. Como um saber interminável, quer dizer, que põe o sujeito para trabalhar, mas não o imobiliza, inibindo-o, Voltolini (2018) aponta o caráter sempre insuficiente da formação e enfatiza que “deve permitir uma elaboração, uma lapidação, um ganho de experiência.” (Voltolini, 2018, p.51). Ao contrário do discurso pedagógico que rege a formação continuada e seus efeitos de mal-estar, que provocam no professor uma sensação de nunca estar preparado.

O professor inclusivo: entre a ética e a técnica

Criar categorias, propor qualidades, determinar comportamentos é tudo aquilo que certas propostas teóricas e científicas fazem e que constituem um discurso em que se supõe saber do que o outro precisa. Estabelecer características ao professor inclusivo seria colocá-lo no lugar de virtuoso, daquele, e somente daquele que, apresentando determinadas qualidades, seria capaz de incluir. Buscar-se-ia, dessa forma, além de normatizar um lugar para o professor, normalizar e adaptar todo aquele que ali precisa se enquadrar e, por outro lado, excluir aqueles que não se sentem preparados para a odisseia de ensinar um aluno não tão comum. Seria estabelecer uma divisão entre os que têm competências e qualidades para serem professores inclusivos e aqueles que não servem para esse ofício.

A criação de normas e o estabelecimento de uma normalidade para melhor se adaptar estão a serviço de um programa de inclusão que procura reger toda a conduta humana, conforme afirmou Foucault (2002). Cria-se uma padronização a partir da qual é possível replicar modelos e controlá-los. Busca-se uma excelência colocando-se as condições de inclusão dependentes de situações ideais e vistas por muitos como inalcançáveis. Assim, trabalhar com inclusão, isto é,

ser um professor inclusivo, seria característico de certas pessoas com formação específica, com todos os atributos descritos acima e, não apenas, como define Lajonquière (2010), “*gente comum* disposta a falar *com as crianças*” (p. 123 – grifos do autor).

Pode-se dizer que a técnica é um dos grandes fetiches da ciência contemporânea, e o campo da educação não passa incólume por isso. Acredita-se que, quanto mais o professor percorrer um caminho já conhecido, pesquisado e repetido – isto é, a experimentação –, mais terá êxito em seu ensino. Não se está a negar que alguma técnica tenha de ser transmitida e que possa servir como base de conhecimento para o docente. Conhecer experiências dos colegas, compartilhar as suas, ter feito uma boa formação são condições que auxiliam o docente. Mas é, sobretudo, o saber que se produz na relação com seu aluno que tornará possível a transmissão de algo.

É necessário interrogar onde a técnica se situa. Toda ciência traz a ética como pressuposto para a sua produção de conhecimento. Entretanto, quando se trata de ética na ciência – e na educação – do que se está a falar? Ao diferenciar ética e moral, Imbert (2001) escreve que a ética interroga a respeito de princípios diferentes “das “necessidades” ou “pseudonecessidades” enfatizadas pela moral.” (p. 14 – aspas do autor). Estar engajado eticamente não significa obedecer estritamente às regras. A ética desfaz hábitos e tira aquele que se fascina com as boas formas que a moral dita, pois ela “permanece estranha à inquietação imaginária” (Imbert, 2001, p. 16). A moral constitui as certezas do registro imaginário, lhe dá as bases para a existência de condutas consideradas corretas e imprescindíveis para o bom funcionamento, sem que se questione qual efeito podem ter.

Nesse sentido, entende-se que, quando se propõe competências e qualidades ao professor, se está atuando no registro imaginário da moral. Aquilo que tem de ser feito, que tem de constituir uma identidade docente, mesmo que se desconheça a alteridade de quem ocupa aquele lugar. No campo discursivo da moral – e da técnica – não há abertura para questionamento nem para que a contingência ocorra. Não há espaço para a experiência, aquela em que se é afetado por algo. A única experiência relevante é a do experimento.

Imbert (2001) discorre que é próprio do discurso pedagógico dar à moral o lugar de essência da empreitada educacional. A escola socializa uma perspectiva de regularização e moralização tanto do aluno quanto do professor. Se o aluno precisa ser controlado, pois supostamente teria uma disposição para a irregularidade e a indisciplina, o docente precisa ter uma identidade técnica para que não se perca nas contingências que ocorrem durante o ato educativo.

A moral propõe a ordem e a coerência imaginária na construção de um Eu docente. E esta moral precisa de uma técnica a lhe dar mais consistência para o caminho que se deve percorrer. No avesso da moral e da técnica está a ética. “O engajamento ético diverge de qualquer tentativa que visa moldar, de qualquer empreitada de “civilização”; com efeito, a singularidade da produção praxista consiste em desfazer as identificações imaginárias que garantem o lugar do Sábio, o do Civilizador ou, ainda, o do Mestre;” (Imbert, 2001, p. 32). No lugar da ética não há garantias nem certezas de que o que será feito terá um efeito. Há apenas a tentativa e a aposta de que possa acontecer algo ali – seu efeito é contingencial. A garantia de sucesso que a técnica traz não existe a priori. Entretanto, o discurso científico, que confere conhecimento ao discurso pedagógico, aponta que o educador certamente terá êxito caso siga à risca os preceitos apontados.

Educação, ensino e aprendizagem na relação entre o professor e seu aluno

Meirieu (2003) aponta que a educação precisa orientar-se na relação do aluno com o mundo. A tarefa educacional é se utilizar de tudo o que for necessário para que aquele a quem se educa entre no mundo e se aproprie daquilo que constitui a cultura. Seguindo nessa direção, pode-se pensar na relação transferencial que se estabelece entre o professor e seu aluno, na qual tem de haver um terceiro elemento que, no caso educacional, seria o ensino de algo. O ensino se interpõe na relação entre os seres humanos e os objetos da cultura.

Principalmente quando se refere à educação especial inclusiva, parece haver a crença de que os alunos não tão comuns não teriam condições de se apropriar das questões do mundo e, a partir daí, retornar com algo novo. Aliás, a negação da primeira premissa, não se apropriar do mundo, já desqualifica a possibilidade da segunda. Entretanto, há que se considerar não apenas o que o aluno pode aprender ou apreender do mundo, mas o que há para ensinar a um aluno não tão comum.

Diferentemente do que se preconiza atualmente, que o alvo da educação tem de ser a aprendizagem do aluno, é importante relançar o olhar ao objeto perdido do que o professor pode fazer por seu aluno – ensinar. A aprendizagem é fundamental para o processo educacional, contudo, é bom salientar que não há como obrigar alguém a aprender algo. O ensino e a aprendizagem são acontecimentos distintos, embora possam ocorrer concomitantemente. Se o professor ensina, é possível que o aluno aprenda. Se ele aprende, o que aprende? Aquilo que o mestre disse em alto e bom som, com todas as letras, ou aquilo que ele não disse, aquilo que faz mais sentido ao aluno? Aquilo que o aluno compreendeu da sua fala?

Meirieu (2003) traz a figura do Dr. Frankenstein para pensar na relação do professor com seu aluno e nos processos educacionais que constituem esse campo linguageiro. Lembremos que, no romance de Mary Shelley (2015), o cientista é um jovem que fica tomado pela ideia de criar um humano e, ao utilizar-se de partes de corpos humanos, traz ao mundo uma criatura *Unheimlich*⁴. No entanto, ao perceber sua criação, se afasta desse ser e o deixa entregue a um mundo novo, no qual ele mesmo é uma novidade. Tanto o ser é um estranho, embora com uma certa familiaridade, da categoria de estranho familiar – pertence ou não ao mundo como ser humano? –, quanto o novo mundo para ele também é *Unheimlich*, no sentido do novo assustador.

A partir de dr. Frankenstein, Meirieu (2003) postula a respeito de uma distância ótima entre a renúncia em mostrar o mundo àquele que chega e a obsessão em querer que o outro aprenda a qualquer custo. Há, para o autor, uma disparidade entre a fabricação de um objeto, conforme pretendeu o dr. Frankenstein – quando seu objeto ganhou vida não soube o que fazer com ele –, e a formação de uma pessoa. Implicada nessa formação, há uma resistência do aluno em aderir totalmente ao que o outro demanda. Haveria uma luta de forças entre aquele que ensina e aquele que sofre desse ensinamento. A educação não é um campo onde as coisas acontecem de maneira pacífica e sem conflitos. O normal é que as coisas não funcionem, segundo Meirieu (2003). Assim, o aluno que ali está se opõe, segue suas atividades num ritmo diferente ao esperado, possivelmente para lembrar que não é um objeto em construção.

O aluno está sempre a lembrar a seu professor que não há especularidade no processo educacional, por mais que possa estar enredado nisso. Nem intersubjetividade. Mesmo que seja

⁴ *Unheimlich* é uma palavra de língua alemã que Freud (2019) utilizou em seu texto “O Infamiliar” (*Das Unheimliche*) para tratar do que é estranho e ao mesmo tempo familiar.

por meio de uma relação narcísica que se ensine e que se aprenda, há algo mais que se insere e que é fundamental para que a educação ocorra. O princípio narcísico, de reconhecer aquele a quem se transmite algo como um outro capaz de aprender porque há nele uma humanidade, é necessário para que o ensino aconteça. Contudo, pode-se dizer que o paradoxal do narcisismo é que o outro rejeite ser tomado à imagem e semelhança do seu tutor. Não ficar num lugar cristalizado de objeto daquele que ensina é um processo necessário para a alteridade da relação educacional.

Há que se considerar, portanto, que sempre há algo do real que comparece nas relações. E, *disso*, a escola não está alheia. As teorias educacionais tentam dar conta das inúmeras situações do campo educacional e sustentam que é possível ter controle do que ali ocorre. Talvez por isso elas nunca parem de ser fabricadas, pois não dão conta de abarcar o real e acreditam que podem fazê-lo, nomeando-o, ou melhor, tentando nomear o indizível. A fabricação do novo na educação não é mais que a repetição de tentar escrever o que não para de não se escrever.

O ensinar e o educar, embora façam parte do trabalho cotidiano do professor, baseados em teorias pedagógicas e psicológicas, além do conhecimento da disciplina que ministra, são da ordem do imponderável. O que o professor ensina somente ele pode ensinar daquela maneira. Mesmo que o conhecimento que pretenda transmitir seja universal. Ali estão restos de si, como o olhar, a voz, (seu) saber. Há também todas as contingências que constituem a sala de aula e os alunos que lá estão. Portanto, embora haja nas escolas uma organização dos espaços físicos, normas de convivência etc., e a formação do professor, não deixo de insistir que é o contingencial que possibilita que a educação ocorra.

Ao educador, como lembra Meirieu (2003), cabe aceitar seu não-poder e reconhecer que não dispõe de um meio direto para acessar o outro. Possivelmente, o mal-estar do professor não seja esse não reconhecimento, ele o sabe. Mas todas as teorias e legislações e avaliações e pressões escolares que estão a lhe dizer que o aluno deve aprender a qualquer custo. E que a responsabilidade é sua.

Reconhecer o real, o contingencial, o imponderável, o impossível da educação não é o mesmo que compreender que nada se pode fazer. Esse reconhecimento não pode apontar para uma impotência do educador. Pelo contrário, pode auxiliá-lo a entender que a transmissão se dá não diretamente entre ele e seu aluno, numa relação especular. Mas por meio da linguagem. Endereçar a palavra ao aluno, por mais simples e óbvio que pareça, é um ato revolucionário. É uma aposta de que ele está no campo da linguagem, se constituiu ali e que é possível transmitir-lhe os conhecimentos de que partilhamos no laço social. Lajonquière (2002) escreve: “Uma educação torna-se possível, precisamente, à medida que o adulto desdobra a *diferença* que medeia entre a criança que foi uma vez para outros e essa outra criança real junto à qual deve sustentar uma palavra educadora.” (p. 18 – grifo do autor). Falar a uma criança, sustentar uma autoridade que faz do adulto alguém que conhece do mundo e que está apto a transmitir-lhe coisas do dizível e do indizível possibilitam o ato educativo.

O adulto, e o professor conseqüentemente, fala de um passado que não passou. A educação só pode ser para o futuro se não renuncia ao passado, isto é, à série histórica daquilo que constitui o humano. Não dar as costas ao que passou é transmitir um dever simbólico e inserir a criança, ou o aluno, em uma tradição filiatória, conforme aponta Lajonquière (2002). A transmissão da história – familiar ou do mundo – inclui a criança nessa série de gerações que possibilitam o advento do desejo. “Para que um *sujeito do desejo* opere na criança, ela deve entrar numa história paterna. É aí que mora o *desejo* do qual a criança quer se apoderar.” (Lajonquière, 2002, p. 42 – grifo do autor).

A educação (inclusiva) possibilita que se trafegue entre o legado de um passado e o devir de um futuro. A célebre frase de Hannah Arendt (2016) “o mundo no qual são introduzidas as crianças (...) é um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos” (p. 226) aponta que é no laço social, que sempre está discursivamente nos três tempos – passado, presente e futuro – que há a possibilidade de uma educação. O passado está na língua que se fala e carrega os significantes ditos pelos vivos e pelos que já se foram, mas que continuam a existir como significantes.

Educar está no impossível equilíbrio entre o narcisismo, que torna reconhecível um outro entre outros humanos capaz de ser educável, e a função educativa, que rompe o narcisismo para se instalar como condição para o ensino. É ao mesmo tempo que se reconhece um outro como tão igual a si mesmo, e por isso capaz de investimento narcísico, e ao mesmo tempo tão diferente, não o diferente do incômodo, do *Unheimlich*, mas aquele passível de alteridade.

Nas palavras de Arendt:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, como tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso convívio e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (Arendt, 2016, p. 247).

Apesar do impossível e de como ele está enodado na educação, é possível uma costura que dê conta de inserir o outro no laço social. Amar o mundo e amar as crianças são formas de dizer que essa costura pode ser realizada. O amor nos liga às coisas do mundo. É aquilo que possibilita que se sente à mesa e se faça um banquete falando sobre o próprio amor. Amor é a palavra que se escolhe culturalmente para fazer parte do laço social e com ele compor o que nos amarra ao passado e enlaça o futuro. O amor é a síntese do que ocorre na relação transferencial do professor com seu aluno. Um amor que vem de antanho e que se atualiza numa situação na qual o educador se autoriza a mostrar os objetos do mundo àquele novo ser. Será por meio deste amor, que foi transmitido a esse que chega, e que com ele vieram o saber e o conhecimento de quem lhe ensinou, que é possível que haja uma possibilidade de criação.

O professor não-todo inclusivo: entre a existência e o ato

Quando o professor inclusivo existe é um profissional sem qualidades. Sua existência não é pautada por competências, gênero, idade, formação ou qualquer outra identidade que sirva para lhe dar autoridade para incluir. A inclusão de qualquer aluno por qualquer professor é efeito de um ato em um encontro contingencial. Assim, quanto menos se considerar inclusivo, mais poderá fazer algo que tenha como efeito a inclusão, pois se sentirá menos alienado a uma identidade que lhe impõe certos comportamentos, posturas, modos de ser etc.

O professor inclusivo existe no entre – entre um significante e outro; entre a formação e a experiência; entre a existência e o ato; entre o aluno e o saber/conhecimento; entre a inclusão e a exclusão. Se houvesse uma figura para representá-lo, seria a de um dáimon. Em “O Banquete” de Platão (2010), Sócrates adverte que Eros seria um dáimon, por não ser bom nem belo, tampouco disforme e mau, estaria no meio entre o divino e o mortal.

Não tendo definição identitária, e não sendo nem belo nem bom, Eros está sempre em busca de algo, como o belo, e da sabedoria, que também não a detém. Sua origem já revela parte de

sua sina, é filho de Penia, a deusa da penúria. É um ser em falta. “Nenhum deus ama a sabedoria ou deseja ser tornado sábio. Já o é. E ninguém mais que já é sábio ama a sabedoria. Tampouco o ignorante ama a sabedoria ou deseja ser tornado sábio”. (Platão, 2010). Eros é um amante, aquele que está sempre em busca daquilo que não tem para oferecer.

Seguindo nessa linha, cabe a pergunta: se existisse um professor inclusivo, ele desejaria a inclusão? Para que desejar aquilo que se tem? É por não ser propriamente inclusivo que se pode desejar sê-lo. O professor amante da inclusão está sempre em busca dela, que é fugidia, apenas suficiente, nunca toda inclusão. É não-toda. Além disso, ser amante de algo não quer dizer ter sentimentos que definirão o ato educativo.

Voltolini (2022a) alerta que tomar uma fórmula identitária pode trazer segurança própria do narcisismo. A partir disso, pode-se pensar que ser inclusivo coloca o docente num lugar confortável de modelo para os outros e de ser detentor de determinado conhecimento. A psicanálise está sempre a alertar sobre os riscos de uma especularidade que dê consistência àquilo que é da ordem do semblante. Assim como o psicanalista faz semblante de objeto a para que o analisante fale, o professor é apenas um semblante de algo mais que o aluno possa almejar. Por isso, a identidade que forja um profissional com qualidades pode servir mais para atrapalhar alguém de executar uma tarefa do que para auxiliar.

Dias (2022) trata de uma frase de Lacan – “de preferência não ser” (p. 105) – para discorrer sobre a questão do psicanalista se colocar como uma existência.

Não somente não se é psicanalista, devido a flacidez da auto nomeação, sempre derrisória, mas porque o psicanalista, só o é, no momento de seu não ser, ou seja, no momento em que, de dentro do laço transferencial com o analisante, promove a separação, enquanto experiência com o desejo. (Dias, 2022, p. 106).

A experiência do psicanalista é não corresponder a uma presença. Nem tudo o que ele fizer será advindo de ser psicanalista. “Não ser o que ele era em determinado momento da transferência. Não ser como aposta ética possível para ser sustentada por aquele que aposta na perda de ser, pela queda das identificações que sustentam o gozar de ser o mesmo.” (Dias, 2022, p.106). É por esse caminho que pode se dar a direção do tratamento, conforme afiança Lacan.

A formação docente legitima a profissão, no sentido de estar habilitado para a tarefa do ensino, mas não pode imprimir o ser professor como constitutivo do sujeito. Este somente comparece entre um significante e outro. A formação e a lida do dia a dia na sala de aula são formas de experiência, não somente aquela acumulada ao longo dos anos ou pela técnica. Larrosa (2021) disserta que a ciência moderna trata a experiência como “objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida em experimento.” (p. 40). Entretanto, não é sobre essa experiência que se está a tratar. É a respeito da experiência que toca, que afeta.

O professor inclusivo seria poroso em relação às possibilidades de tomar seu aluno como um enigma – ou como um desafio. Seu lugar discursivo é aquele que interroga e que o coloca para funcionar. Larrosa (2021) trata do sujeito da experiência como “um espaço onde têm lugar os acontecimentos.” (p. 25). Tal sujeito se definiria mais pela passividade do que pela atividade, “por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.” (Larrosa, 2021, p.25). Nesse sentido, compreendo diferentemente do discurso pedagógico/educacional apresentado acima que ser docente não é uma identidade, não possui qualidades pré-determinadas. Nessa compreensão, o docente é um ser sem qualidades previamente definidas. Ele vivencia uma experiência que, como Larrosa (2021) define, “é a passagem da existência, a passagem de um

ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.” (p. 27 – grifo do autor).

O encontro contingencial tem o toque da tiquê, que pode representar um choque, mas também possibilita experienciar algo que não permanece necessariamente como signo do traumático, antes pode deslizar para outros significantes. Assim, se por um lado trabalhar com inclusão atualmente deva constituir um professor, qualquer professor, será o ato aquilo que possibilita que ele compareça. Voltolini (2022b, p.105) destaca que “um educador só o é quando se confirma em ato e não por uma identidade prévia a qual ele aderiu”. Ser inclusivo é efeito de um ato e, portanto, não tem consistência. Todavia, um ato não define a inclusão do aluno para sempre na sala de aula nem na escola. É preciso que ela seja reeditada cotidianamente.

A identidade do professor inclusivo que se tenta traçar por meio de características, competências etc. se inscreve em um princípio lógico que visa o todo, aquilo que é universal e necessário e que, portanto, servirá para todos. Todos os professores inclusivos teriam de pertencer a um conjunto fechado. No entanto, tal proposição, que pretende a excelência, causa nos docentes efeitos como: busca infinita por formações, angústia de nunca alcançar um modelo ideal, pobreza nas experiências, pois tem-se a percepção de que o que fazem nunca é satisfatório, conforme foi apresentado em minha pesquisa de doutorado com professoras que narraram tais impasses e experiências (LIMA, 2023). Por outro lado, se concordarmos com Freud que o tratar e o educar têm a determinação lógica de impossibilidade, pode-se sustentar uma condição de suficiência na inclusão e que o professor inclusivo seja apenas suficientemente bom. Dessa forma, é possível que a educação inclusiva seja suficientemente produtiva, o que já delinea um horizonte para uma aposta nos alunos não tão comuns.

Lidar com o impossível da educação inclusiva, não-toda, é entender que sempre há aquilo que escapa. Sempre existirão alunos que não fazem conjunto, que escapam ao conhecimento instituído. Mesmo que todos façam parte da mesma escola, da mesma sala de aula, conforme assinala Plaisance (2014), isso não implica o fim de sua segregação. “As crianças podem se situar no interior de uma escola regular ou de uma classe regular e, ao mesmo tempo, ser objeto de rejeições sutis, de marginalização, por exemplo, não participar das atividades” (p. 37). O que demonstra que se pode estar num mesmo espaço e ao mesmo tempo estar excluído dele. Como na expressão “os excluídos do interior”, cunhada por Bourdieu e Champagne. Esses autores mostraram que, apesar de as escolas francesas terem começado, a partir dos anos 1950, a incluir os filhos de pequenos comerciantes, de artesãos, agricultores e operários da indústria, continuaram a excluí-los dentro de seus muros ao oferecer-lhes um diploma desvalorizado, instaurando assim uma exclusão branda. “Como sempre, a escola exclui; mas, a partir de agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis do *cursus* (...), e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados.” (Bourdieu & Champagne, 2015, p. 250 – grifo dos autores).

A instituição escolar porosa à inclusão não é aquela em que o ideal de incluir esteja posto como obrigação constante, pois lidar com ideais é exatamente lidar com as questões superegóicas, o que parece aprofundar o mal-estar que os professores sentem em relação à inclusão. A porosidade pode implicar uma estrutura moebiana em que a inclusão e a exclusão não sejam opostas, mas cada uma o avesso da outra. Seriam dois significantes que seguem uma lógica na qual duas inscrições aparentemente opostas podem ter uma continuidade, como na fita de Moebius. Essa fita:

[...] se constrói a partir de uma meia torção em uma fita retangular na qual suas extremidades se encontram. Essa figura apresenta um tipo de estrutura que subverte o espaço comum das

representações, pois as noções de direito e avesso passam a se conter uma na outra, na qual a fita tem somente um lado e uma borda. Dessa forma, representa as coisas que são colocadas em relação de oposição. (Lima & Masson, 2018, p. 57).

Embora inclusão e exclusão sejam dois extremos, são extremos que se tocam. Uma é o avesso da outra. Quando se trata de educação inclusiva se está a pensar na existência da exclusão, pois uma só existe a partir da outra. Se a escola não excluísse, não seria preciso propor a inclusão. Na escola e nas relações que ali se estabelecem existem sempre esses opostos que estão unificados e separados ao mesmo tempo. Da mesma maneira que na fita de Moebius não existe um dentro e um fora, mas uma passagem de um espaço a outro, a inclusão é possibilitar uma continuidade que tenha espaços de abertura para as diferenças de cada um. E mesmo que o real das deficiências permaneça, apesar das tentativas da ciência em negá-lo e do imaginário em criar eufemismos para com elas lidar, a inclusão também é deixar que o outro permaneça como outro em suas diferenças – as mínimas diferenças. O impossível da educação inclusiva estaria nessa lógica moebiana que opera com duas referências que estão juntas e separadas ao mesmo tempo, sempre referidas uma à outra. Há que se incluir lembrando que a mínima diferença entre os seres humanos não deixará de existir e que, mesmo incluindo-os, a exclusão está a operar por essas mesmas diferenças.

O professor, inserido nesta lógica moebiana da inclusão/exclusão, só pode ser não-todo inclusivo. Pela radicalidade da diferença com a qual trabalha, não é possível que exista um conjunto fechado que o defina. Se é no ato educativo que ele comparece e o ato escapa ao conhecimento, à previsibilidade e aponta para um saber que é sempre parcial, o lugar que ele ocupa é como o do X na matemática. Depende de vários fatores para se atribuir seu valor. Nesse sentido, não é possível que se estabeleçam suas características, pois ele está sempre no avesso dos atributos de uma identidade. Seu lugar é o vazio de um professor qualquer, que não esteja encarnado por nenhum modelo. O professor não-todo inclusivo está no avesso do modelo do professor inclusivo e por isso (não) existe.

Neste artigo, busquei explicitar uma compreensão de professor inclusivo que não é da ordem da consistência. Ao partir da concepção do impossível do educar, conforme proposta por Freud (1925), percebe-se que seria impossível que um docente fosse inclusivo durante todo o tempo em sala de aula. E sobretudo que fosse inclusivo em sua existência plena e que isso lhe forjasse uma identidade. Se a própria ideia de inclusão é moebiana, na qual inclusão e exclusão são continuidade uma da outra, como pensar que um docente não o seja não-todo inclusivo?

Neste sentido, não se está a dizer que a formação não seja importante a um docente. Ela o é suficientemente importante. Embora não dê conta de toda a formação docente, pois isso estaria na ordem do impossível. Por isso, o paradigma educacional está muito além do que o discurso pedagógico busca apresentar. É nesse sentido que a psicanálise se inscreve no campo da educação, pois traz contribuições daquilo que é possível de ser realizado sem dar consistência a uma ideia de totalidade.

Referências

- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In P. Perrenoud; L. Paquay; M. Altet & E. Charlier. (Orgs.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 23-35). Porto Alegre: Artmed.
- Arendt, H. (2016). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.

- Bourdieu, P. & Champagne, P. (2015). Os excluídos do interior. In M. A. Nogueira & A. Catani. (Orgs.), *Pierre Bourdieu: Escritos da educação*. (pp. 245-255). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Lei 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- 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 de setembro de 2001. Seção 1E.
- Dias, M.M. (2022). De preferência não ser. In E.A.S. Filho. (Org.), *O que é ser lacaniano?* (pp.105-108). Porto Alegre: Editora Fi.
- Foucault, M. (2002). *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freud, S. (1925/2011). *Prólogo a Juventude Abandonada, de August Aichhorn*. In: Obras completas, volume 16. São Paulo: Companhia das Letras.
- Imbert, F. (2001). *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Lajonquière, L. (2002). *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. Escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Editora Vozes.
- Lajonquière, L. (2010). *Figuras do infantil: A psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis: Vozes.
- Larrosa, J. (2021). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lima, C.M. & Masson, L.O.A. (2018). O mal-estar na educação inclusiva no país da cordialidade. In P.R. Carloni; A.C. Freire & T.C.O. Andrade. (Orgs.), *Inclusão, educação e sociedade*. (pp. 53-68). Goiânia: Mundial Gráfica.
- Lima, C.M. (2023). *O professor inclusivo (não) existe*. [Tese de doutoramento, Universidade Federal de São Paulo]. RUN – Repositório da Universidade Federal de São Paulo. <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/67986>
- Mantoan, M. T. E. (2006). Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Alertes S.A. de Ediciones.
- Mídia e deficiência. (2003). Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil. Série Diversidade.
- Piaget, J. (1964/2005). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro : Forense Universitária.
- Plaisance, E. (2014). Os desafios na educação inclusiva e o mal-estar na educação. In R. Voltolini. (Org.), *Retratos do mal-estar contemporâneo na educação*. (pp.23-42). São Paulo: Escuta/Fapesp.
- Plaisance, E. (2021). Um currículo inclusivo é possível? *Revista Espaço do Currículo*, 14(1), 1-16. Doi : <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.58096>
- Platão. *O banquete*. (2010). Críticas. Bauru/SP: EDIPRO.
- Perrenoud, P.; Paquay, L.; Altet, M. & Charlier, É. Introdução. (2001). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp.11-22). Porto Alegre: Artmed.
- Shelley, M. (2015). *Frankenstein: as melhores ideias podem ser perigosas*. Alfragide (Portugal): Edições ASA II.
- Vigotski, L.S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes.

Voltolini, R. e cols. (2018). *Psicanálise e formação de professores: Antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni.

Voltolini, R. (2022a). O psicanalista: do semblante de discurso ao discurso do semblante. In E.A.S. Filho. (Org.), *O que é ser lacaniano?* (pp. 50-69). Porto Alegre: Editora Fi.

Voltolini, R. (2022b). *Crianças fora-de-série: psicanálise e educação inclusiva*. São Paulo: Benjamin Editorial.

Revisão gramatical: Euler de França Belém

E-mail: eulerdefrancabelem@gmail.com

Recebido em maio de 2024 – Aceito em abril de 2025.