



Artigo Periódico publicado em: Escola Brasileira de Psicanálise Freudiana - EBPF

Estudos de Psicanálise | Limeira-SP | N. 66 | p. 14 | outubro/2026

RESUMO: Este artigo analisa os desafios e as perspectivas da inclusão escolar de estudantes com deficiência, com ênfase no transtorno do espectro autista, articulando os campos da clínica, da pedagogia e da psicanálise. Parte-se da compreensão de que a matrícula em classe comum, embora represente uma conquista histórica, não assegura, isoladamente, participação, aprendizagem, pertencimento e reconhecimento subjetivo. A pesquisa possui natureza qualitativa, teórico-bibliográfica e documental, fundamentando-se na Lei Brasileira de Inclusão, na legislação educacional vigente, em dados recentes do Censo Escolar e em documentos de organismos internacionais. A fundamentação teórica dialoga com Freud, Winnicott, Kupfer e pesquisadores brasileiros dedicados à interface entre psicanálise e educação. São examinadas barreiras pedagógicas, institucionais, atitudinais e psíquicas que podem produzir formas de exclusão dentro da própria escola, como a rigidez curricular, as baixas expectativas, a medicalização das dificuldades escolares e a redução do estudante ao diagnóstico. Defende-se que a clínica pode contribuir com a escuta da singularidade, sem substituir ou colonizar o trabalho pedagógico. Conclui-se que a inclusão efetiva exige práticas acessíveis, planejamento compartilhado, formação continuada, suporte institucional e reconhecimento do estudante como sujeito do desejo, da aprendizagem e do laço social. A escola inclusiva não deve apenas adaptar a criança às normas existentes, mas também transformar suas práticas para acolher diferentes modos de aprender, comunicar-se e relacionar-se.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Educação Inclusiva; Autismo; Psicanálise e Educação; Subjetivação.

Aprovado pelo comitê de ensino-pesquisa em: 27 de setembro de 2026

INCLUSÃO ESCOLAR: Desafios e Perspectivas Entre Clínica e Pedagogia

Dr. Richard Munhoz

Publicado em: EBPF

07 de outubro de 2026



INTRODUÇÃO

A expansão das matrículas de estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista em classes comuns representa uma conquista histórica, mas não autoriza concluir que a inclusão esteja plenamente realizada. Estar matriculado, ocupar uma carteira e circular pelos mesmos corredores são condições necessárias, porém insuficientes. A inclusão se concretiza quando o estudante pode participar, aprender, estabelecer vínculos, ser reconhecido em sua singularidade e influenciar a vida coletiva da escola. Quando sua presença é tolerada, mas suas formas de comunicação, seus ritmos e seus interesses permanecem desconsiderados, produz-se uma inclusão apenas administrativa, capaz de conservar a exclusão no interior da própria sala de aula.

O debate ganha especial relevância diante do aumento das matrículas. O Censo Escolar de 2025 registrou aproximadamente 2,5 milhões de matrículas na educação especial, crescimento de 82% em relação a 2021. Cerca de 93,5% dessas matrículas encontravam-se em classes comuns, e 1,2 milhão, ou 45,5% do total, correspondia a estudantes autistas. Ao mesmo tempo, menos da metade dos estudantes de 4 a 17 anos matriculados em classes comuns recebia atendimento educacional especializado, e somente 29,8% das escolas dispunham de sala de recursos multifuncionais (INEP, 2026). Os números revelam avanço no acesso, mas também indicam que o suporte institucional não cresce necessariamente no mesmo ritmo da demanda.

No cenário mundial, o UNICEF¹ estima que existam quase 240 milhões de crianças com deficiência, aproximadamente uma em cada dez. Essas crianças apresentam maior risco de exclusão escolar e de desvantagens em indicadores de bem-estar (UNICEF, 2021). A Organização Mundial da Saúde estima que, em 2021, cerca de uma em cada 127 pessoas era autista, destacando ampla diversidade de necessidades, habilidades e níveis de apoio (WHO, 2025). A UNESCO², por sua vez,

¹ **UNICEF** é a sigla, em inglês, de *United Nations Children's Fund*, denominado, em português, Fundo das Nações Unidas para a Infância. Criado em 1946 e vinculado à Organização das Nações Unidas, atua internacionalmente na promoção e na defesa dos direitos de crianças e adolescentes, especialmente nas áreas de educação, saúde, nutrição, proteção social, inclusão e enfrentamento das desigualdades.

² **UNESCO** é a sigla, em inglês, de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, denominada, em português, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Criada em 1945 e vinculada à Organização das Nações Unidas, atua na promoção da educação, da ciência, da cultura, da comunicação e da proteção do patrimônio,



registra que crianças com deficiência continuam desproporcionalmente expostas à não escolarização e a desempenhos inferiores, fenômeno relacionado menos ao impedimento individual do que às barreiras sociais, pedagógicas e institucionais (UNESCO, 2020).

Este artigo discute a inclusão escolar a partir da interface entre clínica e pedagogia, com ênfase no lugar do estudante autista no laço social e na função da escola como espaço de subjetivação. A questão norteadora é: ***quais barreiras psíquicas e pedagógicas ainda dificultam a inclusão e como pensar a escola como lugar de acolhimento, aprendizagem e pertencimento, e não apenas de adaptação unilateral do estudante?*** Sustenta-se que uma escola inclusiva não é aquela que normaliza a diferença, mas aquela que transforma suas práticas para acolher diferentes modos de aprender, comunicar-se e relacionar-se.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica e documental. Foram examinados marcos normativos brasileiros, especialmente a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 12.764/2012, a Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva instituída em 2025. Também foram considerados dados do Censo Escolar de 2025 e documentos da UNESCO, do UNICEF³ e da Organização Mundial da Saúde.

A revisão teórica reuniu produções sobre educação inclusiva, escolarização de estudantes autistas, práticas pedagógicas acessíveis e articulação entre psicanálise e educação. Na dimensão psicanalítica, o argumento apoia-se principalmente em Freud, Winnicott, Kupfer e pesquisas brasileiras sobre o aluno-sujeito e a Educação Terapêutica. A leitura adotada não pretende utilizar a psicanálise como técnica pedagógica nem oferecer uma explicação totalizante do autismo. Busca-se interrogar

além de desenvolver estudos e diretrizes internacionais voltados à equidade e à inclusão educacional.

³ **UNICEF** é a sigla, em inglês, de *United Nations Children's Fund*, denominado, em português, Fundo das Nações Unidas para a Infância. Criado em 1946 e vinculado à Organização das Nações Unidas, atua na proteção e na promoção dos direitos de crianças e adolescentes, desenvolvendo ações nas áreas de educação, saúde, nutrição, inclusão, proteção social e enfrentamento das desigualdades.



os lugares discursivos atribuídos ao estudante, as fantasias e angústias mobilizadas pela diferença e as condições relacionais que favorecem sua participação no laço escolar.

JUSTIFICATIVA

A relevância do tema decorre da distância ainda existente entre a garantia jurídica e a experiência cotidiana. A escola pode cumprir formalmente a matrícula e, simultaneamente, produzir isolamento, infantilização, baixa expectativa de aprendizagem ou delegação integral do estudante ao profissional de apoio. Também pode adotar adaptações que simplificam excessivamente o currículo, retirando do aluno o direito ao conhecimento. Nesses casos, a inclusão converte-se em permanência física sem filiação simbólica ao grupo e sem efetiva participação pedagógica.

A presença crescente de estudantes autistas desafia modelos escolares organizados pela homogeneidade. Diferenças sensoriais, comunicacionais, relacionais e executivas exigem planejamento, previsibilidade, mediação e flexibilização responsável. Exigem, igualmente, que a equipe suporte não saber antecipadamente tudo sobre o aluno. O diagnóstico informa necessidades possíveis, mas não prediz, sozinho, o modo de aprender, o potencial intelectual ou as formas de vínculo de uma pessoa. Investigar a interface entre clínica e pedagogia é, portanto, necessário para evitar tanto o abandono do professor quanto a medicalização das dificuldades escolares.

OBJETIVO GERAL

Analisar os desafios e as perspectivas da inclusão escolar de estudantes com deficiência, com ênfase no autismo, articulando o direito à educação, as práticas pedagógicas inclusivas e a contribuição da escuta psicanalítica para o reconhecimento do aluno como sujeito.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Examinar os principais fundamentos legais da educação inclusiva no Brasil;



- Apresentar dados atuais sobre matrículas, atendimento educacional especializado e presença de estudantes autistas na educação básica;
- Identificar barreiras pedagógicas, atitudinais, institucionais e psíquicas que limitam acesso, permanência, participação e aprendizagem;
- Discutir o lugar do estudante autista no laço social e a função subjetivante da escola;
- Propor princípios para uma articulação ética entre clínica, família e pedagogia, preservando a especificidade de cada campo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão como direito e transformação institucional

A Lei Brasileira de Inclusão desloca a deficiência de uma concepção exclusivamente individual para uma perspectiva relacional. A restrição de participação não decorre apenas de impedimentos corporais, sensoriais, intelectuais ou mentais; resulta da interação entre esses impedimentos e barreiras existentes no ambiente. Esse modelo impede que o fracasso da inclusão seja atribuído automaticamente à criança ou à família e obriga a instituição a examinar sua arquitetura, sua comunicação, seu currículo, suas avaliações, suas atitudes e sua organização do trabalho.

No campo educacional, o art. 27 da Lei nº 13.146/2015 formula o direito em termos amplos:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, art. 27).



A passagem é decisiva porque associa inclusão a desenvolvimento, características, interesses e necessidades de aprendizagem. O art. 28 acrescenta quatro dimensões indissociáveis: acesso, permanência, participação e aprendizagem. A matrícula resolve apenas a primeira. A permanência exige condições materiais e relacionais; a participação exige voz, comunicação e pertencimento; a aprendizagem exige currículo acessível, ensino intencional e avaliação capaz de demonstrar progressos sem rebaixar expectativas.

A Lei nº 12.764/2012 reconhece a pessoa autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e assegura, em caso de comprovada necessidade, acompanhante especializado. Tal garantia, entretanto, não deve produzir terceirização do aluno. O profissional de apoio não pode funcionar como uma escola paralela nem romper a relação entre professor e estudante. O docente da classe comum permanece responsável pelo ensino, em colaboração com o AEE, a gestão, a família e os demais profissionais.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e atualizada pelo Decreto nº 12.773/2025, reafirma o direito às classes e escolas comuns com os apoios necessários à participação, permanência e aprendizagem. Também define o AEE como atividade pedagógica complementar para estudantes com deficiência e autismo, e suplementar para estudantes com altas habilidades ou superdotação. Complementar não significa substitutivo: o AEE identifica barreiras, organiza recursos de acessibilidade e amplia condições de acesso ao currículo; não deve converter-se em lugar de retirada permanente do aluno da experiência comum.

Os dados recentes expressam uma transição importante. O crescimento para 2,5 milhões de matrículas em 2025 e a concentração de 93,5% em classes comuns demonstram que o sistema brasileiro abandonou, ao menos normativamente, a segregação como resposta principal. Todavia, a presença de AEE para uma parcela inferior à metade dos estudantes incluídos e as lacunas de infraestrutura demonstram que a expansão quantitativa precisa ser acompanhada por qualidade, financiamento, formação e reorganização institucional (INEP, 2026). Em âmbito global, a UNESCO (2020) adverte que inclusão não se reduz à inserção de grupos anteriormente excluídos em estruturas que permanecem inalteradas; requer que o próprio sistema seja pensado a partir da diversidade.



Barreiras pedagógicas e práticas adaptadas

As barreiras pedagógicas aparecem quando o ensino pressupõe um aluno ideal: capaz de permanecer sentado por longos períodos, compreender linguagem implícita, tolerar ruídos, alternar tarefas rapidamente, copiar do quadro, responder oralmente e demonstrar conhecimento de uma única maneira. A dificuldade emerge, então, na relação entre as exigências do ambiente e o modo de funcionamento do estudante. A pergunta deixa de ser apenas 'o que há de errado com ele?' e passa a incluir 'o que, nesta tarefa, neste espaço e nesta mediação, impede sua participação?'.

Entre as barreiras recorrentes estão a ausência de previsibilidade; instruções extensas ou ambíguas; excesso de estímulos sensoriais; atividades sem finalidade compreensível; avaliações rígidas; pouca mediação entre pares; currículo empobrecido; dependência excessiva do adulto; e comunicação insuficiente entre professor regente, AEE e família. Há ainda barreiras atitudinais: medo, pena, descrença, capacitismo, interpretação moral de comportamentos e expectativa de que a criança demonstre prontidão social antes de ter acesso à convivência.

Práticas adaptadas não equivalem a produzir tarefas infantis ou permanentemente distintas. Adaptar significa preservar o objetivo pedagógico e diversificar os caminhos de acesso, participação e expressão. Recursos visuais, rotinas antecipadas, segmentação de instruções, comunicação alternativa, tempo adicional, redução de sobrecarga sensorial, pares mediadores, interesses específicos utilizados como ponte e diferentes formas de demonstrar aprendizagem podem beneficiar o estudante sem separá-lo do currículo comum. O Desenho Universal para a Aprendizagem recomenda oferecer múltiplos meios de engajamento, representação e ação ou expressão, reduzindo a necessidade de adaptações tardias e individualizadas (CAST, 2024).

O Plano Educacional Individualizado deve traduzir a avaliação pedagógica em prioridades observáveis, estratégias, responsabilidades e critérios de acompanhamento. Não é laudo clínico, lista de déficits nem promessa de normalização. Seu ponto de partida é o currículo, articulado às barreiras e potencialidades singulares. Metas como comunicar uma escolha, participar de atividade coletiva, ampliar autonomia, compreender um conceito ou utilizar determinado recurso precisam ser avaliadas em contexto e revistas periodicamente.



A revisão sistemática de Cabral e Marin (2017) mostrou que a produção sobre inclusão de crianças autistas se concentra em intervenções, formação docente, avaliação, relações família-escola e desenvolvimento social. Os estudos reforçam que a capacitação isolada não basta quando o professor trabalha sem tempo, apoio, planejamento coletivo e condições institucionais. Formação inclusiva é processo continuado de análise da prática, não simples transmissão de características diagnósticas.

Psicanálise, autismo e o lugar de sujeito

A contribuição psicanalítica à inclusão não consiste em transformar a sala de aula em consultório. Seu valor está em lembrar que nenhum diagnóstico esgota uma pessoa e que toda relação educativa envolve desejo, expectativas, identificações, angústias e fantasias. Diante de um aluno cuja comunicação ou conduta não corresponde ao esperado, o adulto pode sentir impotência, rejeição, fascínio, medo ou urgência de controle. Quando esses afetos não encontram espaço de elaboração, podem converter-se em práticas de afastamento, tutela excessiva ou exigência de adaptação total.

Freud demonstrou que educar não é uma operação inteiramente controlável: há sempre um resto que escapa à técnica e ao ideal. Essa impossibilidade não autoriza desistência; introduz humildade epistemológica. O professor precisa de conhecimento e planejamento, mas também de abertura para observar como aquele estudante responde, o que o convoca, o que o desorganiza e quais mediações tornam possível o encontro. A renúncia ao saber total protege o aluno de ser aprisionado tanto pelo diagnóstico quanto pela expectativa idealizada de inclusão.

Kupfer (2001) propõe reconhecer, no aluno, um sujeito, isto é, alguém cuja relação com o saber, com o outro e com a linguagem possui uma história singular. Valente (2017) mostra que a noção de aluno-sujeito modifica o ato educativo porque desloca o professor de uma posição de domínio absoluto e favorece a invenção. Nas palavras citadas pela autora, o educador precisa 'renunciar ao saber-todo' (SALGADO, 2012 apud VALENTE, 2017, p. 145). Essa renúncia não significa improvisação sem critérios, mas disponibilidade para construir hipóteses e revisá-las diante das respostas do estudante.



No autismo, certas formas de retraimento, repetição, interesse circunscrito, ecolalia ou recusa podem exercer funções de organização e proteção. Interpretá-las imediatamente como oposição ou ausência de intenção elimina a possibilidade de escuta. A escola pode atribuir valor comunicativo a manifestações ainda pouco compartilhadas e oferecer mediações que ampliem, sem violência, a circulação social. Isso exige reconhecer sinais discretos de iniciativa e não condicionar o pertencimento ao domínio prévio dos códigos sociais majoritários.

Munimos (2023) observa que estudantes autistas podem ser excluídos dentro da própria escola e sustenta que a escolarização precisa articular aprendizagem e enlaçamento social. O caso a caso não elimina princípios gerais, mas impede protocolos cegos. Duas crianças com o mesmo diagnóstico podem necessitar de diferentes suportes, apresentar perfis cognitivos distintos e responder de maneiras opostas à mesma estratégia. A singularidade, portanto, não se opõe ao planejamento; ela qualifica o planejamento.

A função subjetivante da escola também se relaciona à experiência de brincar, criar e compartilhar cultura. Winnicott afirma que 'é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo [...] pode ser criativo' (WINNICOTT, 1975, p. 80). O espaço escolar pode funcionar como área intermediária na qual objetos, palavras, regras e relações adquirem sentidos compartilháveis. Para a criança autista, brincadeiras paralelas, interesses específicos, ritmos de aproximação e formas não convencionais de participação podem constituir pontos de partida legítimos. O acolhimento não consiste em deixar a criança isolada em sua repetição, mas em aproximar-se dela sem destruir os recursos que sustentam sua organização.

O laço social escolar não se reduz à amizade espontânea. Ele é construído por rituais, endereçamentos, convites, responsabilidades e reconhecimento público. Chamar o estudante pelo nome, esperar sua resposta, incluir sua produção no trabalho coletivo, oferecer-lhe uma função real e tornar compreensíveis as regras são atos pedagógicos e simbólicos. A escola produz subjetivação quando o aluno deixa de ser apenas objeto de cuidados e passa a ocupar lugar de interlocutor, aprendiz e participante da cultura.

Barreiras psíquicas à inclusão



As barreiras psíquicas não pertencem somente ao estudante. Elas atravessam adultos, grupos e instituições. A diferença pode ferir o ideal de turma homogênea, de professor eficiente e de aprendizagem previsível. O aluno que não responde segundo o roteiro esperado confronta a escola com seus limites e pode ser transformado em depositário do mal-estar coletivo. A queixa 'ele não acompanha' às vezes descreve uma dificuldade real; em outras ocasiões, encerra prematuramente a investigação sobre o que poderia tornar a aprendizagem possível.

Há também o risco da compaixão incapacitante. Quando a proteção substitui o ensino, o estudante recebe menos perguntas, menos responsabilidades e tarefas sem complexidade. Essa exclusão benevolente preserva a aparência de acolhimento, mas comunica que o adulto não acredita em sua capacidade. No polo oposto, exigir desempenho idêntico sem oferecer acessibilidade confunde igualdade com uniformidade. A equidade sustenta objetivos intelectualmente dignos e disponibiliza apoios diferenciados para alcançá-los.

O diagnóstico pode operar como instrumento de acesso a direitos e compreensão, mas também como significante totalizante. Expressões como 'ele é TEA' condensam a criança em uma classificação e favorecem previsões rígidas. A clínica contribui quando devolve complexidade, descreve condições de comunicação, regulação e aprendizagem e evita prognósticos fechados. A pedagogia contribui quando observa o estudante em situações reais de ensino e produz conhecimento que a avaliação clínica, fora da escola, não alcança.

Bastos e Kupfer (2010) destacam a importância de espaços de escuta dos professores. A circulação da palavra permite que queixas sejam interrogadas e que o professor se reconheça implicado na relação, sem ser culpabilizado. Em vez de receber uma receita clínica, ele pode construir novas significações para comportamentos que antes apareciam apenas como obstáculo. Cuidar de quem ensina é condição de sustentabilidade da inclusão, sobretudo quando o cotidiano envolve crises, demandas múltiplas e sensação de insuficiência.

Entre clínica e pedagogia: cooperação sem confusão de funções

A articulação entre clínica e pedagogia é fecunda quando cada campo preserva sua função. À escola cabe ensinar, organizar convivência, assegurar acesso ao



conhecimento e avaliar processos de aprendizagem. À clínica cabe compreender sofrimento, desenvolvimento, comunicação, regulação e modos singulares de relação, quando houver indicação. A família oferece conhecimento longitudinal sobre a criança e participa das decisões. Nenhum desses atores, isoladamente, detém a verdade completa do estudante.

O diálogo interprofissional deve traduzir informações em ações educacionais. Relatórios úteis descrevem facilitadores, barreiras, recursos de comunicação, sinais de sobrecarga e estratégias de apoio, respeitando confidencialidade e autonomia. Recomendações vagas, como 'adaptar as atividades', ou prescrições que determinam métodos sem conhecer o currículo pouco ajudam. Da mesma forma, a escola não deve esperar que a terapia produza uma criança pronta para ser ensinada. Aprender a participar da escola acontece, em grande medida, dentro da própria escola.

Uma cooperação ética pode ser organizada em torno de perguntas comuns: o que o estudante já consegue fazer com e sem apoio? Em quais contextos participa melhor? Como comunica recusa, interesse, dor ou cansaço? Quais estímulos favorecem ou dificultam sua regulação? Que objetivo curricular está em jogo? Qual apoio pode ser gradualmente retirado para ampliar autonomia? Como os pares podem participar sem serem transformados em cuidadores? Essas perguntas deslocam a equipe da classificação para a intervenção contextualizada.

A escola como espaço de acolhimento não é uma escola sem limites. Acolher significa oferecer limites compreensíveis, previsíveis e não humilhantes. Significa diferenciar uma crise de sobrecarga de um ato deliberado, sem abandonar a responsabilidade educativa. Significa preparar transições, ensinar modos de pedir ajuda, construir alternativas de comunicação e reparar relações depois de conflitos. O limite torna-se inclusivo quando organiza o mundo e preserva a dignidade, em vez de funcionar como punição pela diferença.

Por fim, a inclusão exige gestão. Horários de planejamento conjunto, formação em serviço, protocolos de transição, acesso a recursos, apoio ao professor, participação da família e monitoramento do PEI não podem depender apenas da boa vontade individual. Uma política escolar inclusiva precisa constar do projeto político-pedagógico, do orçamento e da avaliação institucional. A responsabilidade é coletiva, embora as intervenções devam permanecer singulares.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar brasileira avançou de forma expressiva no plano jurídico e no acesso às classes comuns. Entretanto, os dados atuais demonstram que a ampliação das matrículas convive com insuficiência de AEE, lacunas de infraestrutura, dificuldades de formação e práticas que ainda confundem inclusão com presença física. A efetivação do direito requer avaliar continuamente quatro dimensões: acesso, permanência, participação e aprendizagem.

As barreiras pedagógicas decorrem de currículos rígidos, comunicação inacessível, ambientes sensorialmente hostis, avaliações uniformes, planejamento fragmentado e baixas expectativas. As barreiras psíquicas aparecem no medo da diferença, no desejo de normalização, na impotência não elaborada, no saber total atribuído ao diagnóstico e na tendência de localizar todo o problema na criança. Ambas se reforçam: uma instituição que não oferece recursos intensifica a angústia dos profissionais, e uma equipe tomada por angústia tende a reduzir a capacidade de inventar recursos.

A psicanálise oferece contribuição relevante ao sustentar que há um sujeito para além do diagnóstico, sem pretender substituir a pedagogia ou explicar todo o autismo. Sua ética convida a escutar manifestações singulares, reconhecer o não saber e interrogar os lugares discursivos atribuídos ao estudante. A pedagogia, por sua vez, transforma esse reconhecimento em ensino planejado, currículo acessível, mediações e avaliação. A clínica pode apoiar o percurso, mas a experiência escolar não deve ficar condicionada a uma adaptação prévia produzida fora dela.

Pensar a escola como espaço de subjetivação é reconhecer que nela a criança não apenas adquire conteúdos: recebe um nome no coletivo, encontra regras, participa de narrativas, produz marcas e descobre formas de estar com os outros. A verdadeira inclusão não pergunta somente quanto o estudante conseguiu adaptar-se à escola. Pergunta também quanto a escola foi capaz de aprender com sua presença e transformar-se sem abandonar sua função de ensinar.



REFERÊNCIAS

- BASTOS, Marise Bartolozzi; KUPFER, Maria Cristina Machado.** *A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 116-125, 2010.
- BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** *Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.* Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 set. 2026.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.* Brasília, DF: Presidência da República, 2012.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.* Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 set. 2026.
- CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena.** *Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura.* Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, e142079, 2017.
- CAST.** *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0.* Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 27 set. 2026.
- FREUD, Sigmund.** *O mal-estar na civilização.* In: FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936).* Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 13-122. (Obras completas, v. 18).
- INEP.** *Censo Escolar da Educação Básica 2025: apresentação coletiva.* Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2026. Disponível em: <https://inep.gov.br>. Acesso em: 27 set. 2026.
- KUPFER, Maria Cristina Machado.** *Educação para o futuro: psicanálise e educação.* 2. ed. São Paulo: Escuta, 2001.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér.** *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.



MUNIMOS, Silvia Szterling. *O aluno que desconcerta: autistas no ensino regular.*

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 49, e257162, 2023.

UNESCO. *Global education monitoring report 2020: inclusion and education: all means all.* Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 27 set. 2026.

UNICEF. *Seen, counted, included: using data to shed light on the well-being of children with disabilities.* New York: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://data.unicef.org>. Acesso em: 27 set. 2026.

VALENTE, Tamara da Silveira. *Contribuições do Núcleo de Estudos em Psicanálise e Educação: a articulação psicanálise e educação e o significado de aluno-sujeito.*

Educar em Revista, Curitiba, n. 64, p. 137-154, abr./jun. 2017.

WHO. *Autism.* Geneva: World Health Organization, 17 Sept. 2025. Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em: 27 set. 2026.

WINNICOTT, Donald W. *O brincar e a realidade.* Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

SOBRE O AUTOR:

Dr. Richard Munhoz é Psicanalista Clínico, Infantil e Didata, Especialista em Análise e Interpretação do Desenho, Especialista em Sandplay Thérapy, Psicopedagogo Clínico e Institucional, Neuropsicopedagogo Clínico e Hospitalar, Mestre e Doutor em Ciências Médicas. Autor de duas obras ambas publicadas pela (Wak Editora). Atualmente exerce a função de Psicanalista empresarial.

ENDEREÇO POR CORRESPONDÊNCIA:

Rua: Tatuíbi, 285 – Vila Paulista, Limeira - São Paulo-SP
Cep: 13.484-050
E-mail: salvessac26@gmail.com