v7.n9.2026

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E OS DESAFIOS DO COTIDIANO

SCHOOL INCLUSION OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AND EVERYDAY CHALLENGES

INCLUSIÓN ESCOLAR DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y DESAFÍOS COTIDIANOS

Rizandra Barros de Souza Soares[1], Keisiane Siderval Farias[2], Francesca Aimée Oda da Silva[3]

e798852
https://doi.org/10.47820/recima21.v7i9.8852

PUBLICADO: 09/2026

RESUMO

A inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual exige participação ativa, aprendizagem significativa e reconhecimento da individualidade, indo além da mera matrícula institucional. Embora envolva limitações no funcionamento intelectual e nas habilidades adaptativas, essas restrições não definem o sujeito, que possui história e ritmos próprios. No Brasil, a inclusão é assegurada por marcos legais, mas sua efetivação esbarra em barreiras atitudinais, profissionais despreparados e materiais sem adaptação adequada. A psicanálise contribui profundamente ao distinguir o déficit orgânico da inibição psíquica, mostrando que dificuldades de aprendizagem podem ser ressignificadas. Conceitos como pulsão epistemofílica, *holding*, transferência e estranho iluminam a importância de um ambiente que sustente o desejo de saber e acolha as angústias subjetivas. A relação colaborativa entre família, escola e profissionais da saúde consolida-se como pilar indispensável para o sucesso desse processo. A superação da rigidez curricular e a flexibilização avaliativa mostram-se essenciais para que a escola se adapte às necessidades do aluno. Portanto, a verdadeira inclusão fundamenta-se em um compromisso ético e na corresponsabilidade de toda a comunidade educacional, reafirmando o direito de cada sujeito a aprender em seu próprio tempo e com os apoios necessários.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual. Inclusão Escolar. Psicanálise e Educação. Holding.

ABSTRACT

School inclusion of people with intellectual disabilities demands active participation, meaningful learning, and recognition of individuality, going far beyond mere enrollment. Although involving limitations in intellectual functioning and adaptive skills, these restrictions do not define the subject, who has unique history and rhythms. In Brazil, inclusion is legally guaranteed, yet its realization faces attitudinal barriers, unprepared professionals, and unadapted materials. Psychoanalysis offers fundamental contributions by distinguishing organic deficits from psychic inhibition, showing that learning difficulties can be resignified. Concepts like epistemophilic drive, holding, transference, and the uncanny illuminate the importance of an environment that sustains the desire to know and welcomes subjective anxieties. The collaborative relationship between family, school, and health professionals stands as an indispensable pillar for success. Overcoming curricular rigidity and evaluation flexibility are essential so the school adapts to the student. Thus, true inclusion is grounded in ethical commitment and shared responsibility across the educational community.

[1] Graduanda em Psicologia pela Faculdade Metropolitana de Manaus – Fametro – Polo Parintins-AM, Brasil.
[2] Graduanda em Psicologia pela Faculdade Metropolitana de Manaus – Fametro – Polo Parintins-AM, Brasil.
[3] Especialista em Psicologia Forense e Jurídica - Professora do Fametro – Polo Parintins-AM, Brasil.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

KEYWORDS: *Intellectual Disability. School Inclusion. Psychoanalysis and Education. Holding.*

RESUMEN
La inclusión escolar de la persona con discapacidad intelectual exige participación activa, aprendizaje significativo y reconocimiento de la individualidad, yendo más allá de la matrícula. Aunque implica limitaciones en el funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas, dichas restricciones no definen al sujeto, que posee historia y ritmos propios. En Brasil, la inclusión está garantizada legalmente, pero su efectividad tropieza con barreras actitudinales, profesionales poco preparados y materiales no adaptados. El psicoanálisis aporta fundamentalmente al distinguir el déficit orgánico de la inhibición psíquica, evidenciando que las dificultades de aprendizaje pueden ser resignificadas. Conceptos como pulsión epistemofílica, holding, transferencia y lo siniestro iluminan la importancia de un entorno que sostenga el deseo de saber y acoja las angustias. La relación colaborativa entre familia, escuela y profesionales de la salud es un pilar indispensable para el éxito. Superar la rigidez curricular y flexibilizar la evaluación resulta esencial para que la escuela se adapte al alumno. Así, la verdadera inclusión se fundamenta en un compromiso ético y en la corresponsabilidad de la comunidad educativa.

PALABRAS-CLAVE: *Discapacidad intelectual. Inclusión escolar. Psicoanálisis y educación. Holding.*

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual constitui um tema que exige reflexão profunda sobre as vivências concretas e a necessidade de transformar a escola em um espaço verdadeiramente acessível a todos. A inclusão não se limita à presença física do aluno, mas envolve participação ativa, aprendizagem significativa, interação social e sentimento de pertencimento, elementos que demandam uma mudança de postura por parte da instituição e da sociedade. A deficiência intelectual, embora caracterizada por limitações no funcionamento intelectual e em habilidades adaptativas, não define o sujeito por completo, pois cada pessoa possui potencialidades e formas singulares de aprender.

No cotidiano escolar, as barreiras se manifestam na adaptação de conteúdos, na avaliação e na mediação das relações sociais, além das barreiras atitudinais marcadas pelo preconceito, que afetam profundamente a autoestima e a motivação do aluno. Embora a legislação brasileira assegure o direito à educação inclusiva, ainda há um distanciamento entre o garantido no papel e o que é vivenciado na prática, sendo necessária uma atuação conjunta entre formação de professores, apoio pedagógico e diálogo com a família. Como afirma Baptista (2019), "a consolidação da educação inclusiva representa um dos principais avanços ético-políticos das políticas educacionais brasileiras", deslocando o foco do déficit do aluno para as barreiras estruturais da escola.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar como ocorre a inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual no cotidiano educacional, identificando as principais dificuldades enfrentadas nesse processo. Os objetivos específicos buscam compreender o conceito de inclusão escolar, identificar dificuldades pedagógicas, sociais e emocionais, investigar como as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas influenciam o processo, e refletir sobre a importância da parceria entre escola, família e profissionais. A pesquisa fundamenta-se na premissa de que a inclusão verdadeira acontece quando há compromisso, sensibilidade e responsabilidade coletiva, reconhecendo que cada sujeito tem direito de aprender no seu tempo e com os apoios necessários.

A discussão sobre a inclusão escolar é, portanto, uma discussão sobre dignidade e sobre o reconhecimento de que a escola precisa se adaptar ao aluno, e não o contrário. Conforme Orrú (2017), "a inclusão incomoda, pois não é homo ou anômala, porém híbrida", o que exige da escola a capacidade de lidar com a diversidade em sua essência. A efetivação desse direito depende de um compromisso coletivo que valorize as diferenças e reconheça as potencialidades de cada sujeito, superando a mera presença física para garantir o pertencimento e o desenvolvimento pleno.

1.1. Deficiência intelectual: delimitações conceituais, perspectivas clínicas e contribuições psicanalíticas

A deficiência intelectual é definida por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, manifestando-se durante o desenvolvimento, com déficits em raciocínio, solução de problemas, planejamento e aprendizagem, conforme a American Psychiatric Association (2023). Essas limitações impactam a autonomia e a participação social, mas a perspectiva psicanalítica convida a olhar para além das métricas funcionais, considerando a existência de um sujeito psíquico que se constitui para além do déficit cognitivo mensurável. O diagnóstico, quando utilizado como rótulo aprisionador, pode fixar a criança em um lugar de impossibilidade, e, como adverte Pimenta (2019), "as políticas públicas para o autismo no Brasil, quando analisadas sob a ótica da psicanálise, revelam a importância de não reduzir o sujeito à sua condição diagnóstica", lição que se estende à deficiência intelectual.

Historicamente, a deficiência foi concebida sob diferentes paradigmas, desde o modelo organicista até o modelo social, e a psicanálise aponta para uma dimensão inconsciente que escapa à classificação totalizante, sendo fundamental recuperar a genealogia desse encontro entre medicina e educação para compreender as práticas contemporâneas. Gomes e Lima

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

(2016) mostram como "é em 1826, com a publicação de Jean-Marc Gaspard Itard a respeito de sua tentativa de educação do jovem Victor, que podemos situar a invenção da educação especial", destacando que "é nessa ocupação dos médicos com a educabilidade do idiota que Foucault identificou o início do processo de psiquiatrização da infância".

A psicanálise propõe uma distinção crucial entre o déficit orgânico, que impõe limites reais, e a inibição psíquica, que pode ser revertida quando a criança encontra um ambiente que a escuta. O conceito de inibição intelectual, formulado por Freud, designa uma restrição das funções do ego que ocorre sem causa orgânica primária aparente, podendo ser confundida com deficiência estrutural. Alves (2014) afirma que "foi possível identificar se os seus entraves na aprendizagem eram de ordem conceitual-pedagógica ou subjetiva", demonstrando que o olhar analítico permite diferenciar o que é limitação biológica do que é bloqueio emocional passível de ressignificação.

Legnani (2011) contribui ao pontuar que "a dicotomia entre normalidade/anormalidade, dentro dos parâmetros da psiquiatria biológica, é pensada como resultante de equilíbrio/desequilíbrio de neurotransmissores, o que exige uma crítica psicanalítica que redimensione o ideário do déficit". O conceito de pulsão epistemofílica, desenvolvido por Melanie Klein, é relevante para pensar a relação da criança com o saber, pois a curiosidade infantil pode encontrar barreiras internas e externas. A posição que o sujeito ocupa no discurso familiar é determinante para sua constituição psíquica e para suas possibilidades de inserção escolar, e Mesquita, Toledo e Melgaço (2013) afirmam que "o analista e o lugar do saber na inclusão escolar devem estar atentos às dinâmicas familiares que podem cristalizar ou liberar o sujeito para o aprendizado".

O corpo, para a psicanálise, não é apenas organismo biológico, mas também corpo erógeno marcado pelas inscrições do desejo, e crianças que passaram por muitas intervenções médicas precoces podem desenvolver uma imagem corporal fragilizada. Dolto (1984) assinala que "a imagem do corpo é a síntese viva de nossas experiências emocionais", funcionando como base para a segurança necessária ao processo de simbolização. O diagnóstico diferencial entre a deficiência intelectual e outras estruturas clínicas é fundamental para orientar intervenções eficazes, e Santos e Barros (2021) afirmam que "a EI centraliza a diferença e a diversidade na escola, campo fértil para analisar o encontro do sujeito com o grupo", permitindo que a singularidade clínica seja integrada ao coletivo.

Barroso (2020) ressalta que "a nosologia lacaniana oferece elementos precisos para distinguir as diferentes estruturas clínicas, evitando intervenções padronizadas que desconsideram a lógica singular de cada sujeito". O conceito de holding, de Winnicott, é útil para

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

pensar a escola como um ambiente que oferece contorno seguro, e Klein (1946) afirma que "a análise da situação total é fundamental para compreender as dificuldades", sugerindo que não se pode olhar apenas para o aluno isolado, mas para toda a rede de sustentação que o envolve. Baptista (2019) reforça que a consolidação da educação inclusiva desloca o foco do déficit para as barreiras atitudinais, e a questão do tempo na aprendizagem é central, pois o tempo do inconsciente não é linear, exigindo paciência e flexibilidade por parte da escola.

1.2. A educação inclusiva: fundamentos e concepções

A educação inclusiva representa uma mudança paradigmática em relação ao modelo anterior de integração, pois enquanto a integração pressupunha que o aluno deveria adaptar-se à estrutura vigente, a inclusão exige que a própria escola se transforme para acolhê-lo em sua singularidade. No entanto, Santos e Barros (2021) advertem que "apostamos na importância de uma análise que não minimize as questões práticas, mas, para além, questione o próprio discurso da EI", indicando que a mudança legal não garante a transformação subjetiva necessária para o acolhimento da diferença.

A dimensão pulsional que atravessa as relações escolares é frequentemente negligenciada, e o aluno com deficiência intelectual pode despertar no outro sentimentos de estranhamento e angústia que remetem à própria fragilidade narcísica. Quagliatto *et al.* (2020) afirmam que "a escola poderá se constituir como um espaço de subjetivação, à medida que desenvolver um invólucro psíquico, frente aos excessos pulsionais das tramas relacionais", e Klein (1946) contribui ao afirmar que "a introjeção de objetos bons é a base da estabilidade mental", sugerindo que a qualidade das relações na escola influencia a saúde psíquica dos alunos.

A noção de "estranho" (Unheimliche), desenvolvida por Freud, é particularmente fecunda para analisar os impasses da inclusão escolar, pois o aluno com deficiência pode despertar uma inquietante estranheza que remete ao que confronta o grupo com sua própria vulnerabilidade. As resistências à inclusão são, muitas vezes, defesas contra essa angústia, manifestando-se como tentativas de afastar o que desestabiliza a norma. Para transpor essa barreira, a escola precisa criar espaços de fala onde professores possam expressar suas dificuldades, permitindo que o grupo funcione como continente para as angústias individuais.

O desafio da inclusão situa-se na tensão constante entre o universal – o direito de todos à educação – e o singular – a particularidade irredutível de cada sujeito, sendo essa tensão análoga àquela enfrentada na clínica psicanalítica. Conforme Ribeiro e Bastos (2007), "o desafio que se desenha é o de sustentar uma prática com essas crianças na tensão do paradoxo entre

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

o universal e o singular", e atualmente, o discurso da inclusão corre o risco de ser capturado pela lógica capitalista, reduzindo a diferença a protocolos gerenciais. Mantoan (2015) complementa que a inclusão escolar implica uma mudança de perspectiva educacional, exigindo transformações profundas nas concepções de ensino e aprendizagem.

A psicanálise lacaniana, ao retomar os três "ofícios impossíveis" de Freud – governar, educar e analisar –, aponta para a dimensão estruturalmente inacabada da educação, e a inclusão escolar não deve aspirar a uma harmonia perfeita, mas sustentar-se na ética do possível. Santos e Barros (2021) destacam que "partimos dos três ofícios impossíveis de Freud para, posteriormente, retomá-los em Lacan na teoria dos discursos", e o paradoxo entre incluir e excluir é constitutivo, pois a escola inclusiva é aquela que se mantém vigilante contra suas próprias práticas excludentes. A transferência na relação professor-aluno é um fenômeno central, pois o aluno com deficiência pode despertar no docente fantasias de reparação ou sentimento de impotência.

Quando a transferência é adequadamente manejada, ela pode se tornar aliada no processo de ensino-aprendizagem, mas quando não há espaço para elaboração dos afetos, pode se converter em obstáculo. A formação continuada dos professores deve contemplar espaços de reflexão sobre as angústias que emergem no encontro com a diferença, e Mitsumori (2008) pontua que "a escuta do desejo, ainda que velado, torna-se ferramenta indispensável para que a aprendizagem possa ocorrer como experiência de significação". A formação que ignora essa crítica corre o risco de perpetuar a lógica classificatória, em vez de promover uma efetiva transformação das práticas.

1.3. Deficiência intelectual e suas implicações no processo de aprendizagem

O processo de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual é atravessado por complexas dinâmicas que envolvem tanto aspectos cognitivos quanto emocionais, sendo fundamental compreender que as dificuldades enfrentadas nem sempre são de ordem estritamente biológica. A aprendizagem, na perspectiva psicanalítica, não deve ser reduzida a um simples processo cognitivo de processamento de informações, mas compreendida como um processo subjetivo que envolve o desejo, pois a criança aprende porque deseja saber, movida por uma curiosidade pulsional que remonta às suas primeiras indagações existenciais. Klein (1930) já apontava que "a inibição do impulso epistemofílico leva a perturbação no desenvolvimento intelectual", sugerindo que a rigidez curricular e a falta de acolhimento podem funcionar como barreiras adicionais para crianças que já enfrentam dificuldades.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

A questão do tempo na aprendizagem merece reflexão profunda, pois o tempo do inconsciente não é linear nem cronológico como o tempo burocrático imposto pela escola, e uma criança com deficiência intelectual pode precisar de muito mais tempo para elaborar simbolicamente certas noções, sem que isso signifique ausência de progresso ou capacidade. Quagliatto *et al.* (2020) destacam que, no trabalho com esses alunos, "os modelos estéticos construídos se apresentaram como tentativa de realizar a tessitura representacional", o que demanda paciência e sustentação contínua do olhar atento do educador, e Freud (1926) define a angústia como sinal de perigo diante de uma situação de desamparo, sendo o papel do professor justamente oferecer sustentação para que a criança não se sinta desamparada diante do saber.

A aprendizagem da leitura e da escrita envolve muito mais do que aquisição técnica de código fonético, representando a entrada definitiva do sujeito no universo simbólico, e esse processo carrega ressonâncias inconscientes profundas, pois a letra e a palavra escrita remetem, simbolicamente, às perdas e separações fundamentais que o sujeito precisou atravessar para aceder à linguagem. Alves (2014) relata que "as intervenções tornaram possível aprender com os alunos acerca da relação entre os seus impasses e a sua subjetividade", mostrando que escrever é, antes de tudo, ato de inscrição do próprio desejo.

Santos e Barros (2021) destacam que a educação inclusiva centraliza a diferença, permitindo que a escrita seja também expressão da singularidade. A angústia frente ao desconhecido, inerente a todo processo de aprendizagem, pode manifestar-se de forma muito intensa na criança com deficiência intelectual, e a escola precisa oferecer mediações constantes que ajudem o aluno a tolerar essa angústia, transformando o "desconhecido ameaçador" em "desafio possível".

1.4. Políticas públicas e a legislação sobre a inclusão escolar

O arcabouço legal brasileiro voltado à inclusão escolar representa um avanço significativo, com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolidando o modelo social da deficiência, definindo-a como resultado da interação entre impedimentos e barreiras ambientais. O Art. 27 estabelece que "é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência" (Brasil, 2015), mas a psicanálise nos convida a interrogar os efeitos subjetivos desse discurso quando ele se transmuta em mero cumprimento burocrático. O Decreto nº 12.686/2025 institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e estabelece o estudo de caso como metodologia para

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

o Plano de Atendimento Educacional Especializado, considerando o estudante em sua integralidade e singularidade.

Baptista (2019) reforça que essa mudança desloca o foco do déficit para as barreiras atitudinais, e Mendes e Cia (2020) complementa que essa perspectiva favorece uma visão integrada do desenvolvimento, onde o olhar do educador ganha relevância clínica e pedagógica. A formação de professores não pode limitar-se a técnicas assistivas, sendo imperativo que existam espaços de reflexão sobre as concepções e preconceitos que tocam a subjetividade do educador. Freud (1913/1976) já antecipava que "quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da Psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil".

A intersetorialidade entre educação e saúde encontra na psicanálise um ponto de articulação para o cuidado integral, e Gomes e Lima (2016) recuperam a genealogia desse encontro, mostrando como a educação especial foi marcada pela presença médica desde sua origem, sendo preciso evitar que a lógica clínica de normalização se sobreponha à lógica educacional de emancipação. A análise do discurso da Educação Inclusiva revela sua captura pela lógica capitalista, que transforma a diferença em mercadoria a ser gerida, e Santos e Barros (2021) afirmam que "realizamos leitura da inclusão na contemporaneidade, evidenciando impasses e efeitos de mal-estar", apontando que o excesso de burocratização pode gerar novas formas de exclusão.

A crítica psicanalítica às políticas de inclusão não visa negar sua importância, mas apontar seus limites estruturais para que não se caia em um otimismo ingênuo, pois a lei é necessária, mas não suficiente para produzir o laço social que acolhe o sujeito em sua diferença. Alves (2014) destaca que a escuta analítica permite diferenciar o que é limitação biológica do que é bloqueio emocional, e essa distinção é fundamental para que as políticas não se tornem meros instrumentos de classificação. Baptista (2019) reafirma que a sustentabilidade da inclusão depende da valorização do humano e do tempo necessário para os processos de subjetivação.

A participação social na formulação de políticas é fundamental, e a psicanálise, com sua escuta clínica, pode contribuir lembrando que a verdade do sujeito também se expressa em seus atos e silêncios. O estudo de caso, agora regulamentado, possui proximidade com a construção do caso clínico psicanalítico, buscando articular os elementos fragmentados da história do sujeito em uma narrativa coerente. A dimensão transferencial também se manifesta na relação das famílias com as instituições, e Mendes e Cia (2020) destaca que "a escola deve ser um ambiente suficientemente bom", funcionando como suporte para as angústias familiares. A formação continuada dos profissionais do AEE deve contemplar a análise das relações interpessoais e o

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

manejo da transferência, e Mitsumori (2008) pontua que a escuta do desejo é ferramenta indispensável para que a aprendizagem ocorra como experiência de significação.

1.5. Desafios da inclusão escolar no cotidiano

Os desafios da inclusão escolar vão muito além do aspecto técnico, estando enraizados em dinâmicas inconscientes que geram resistências nas relações escolares. Conforme Quagliatto *et al.* (2020), "os fenômenos de maior impacto reveladores de sofrimento psíquico tendem a ocorrer em situações nas quais os alunos tornam-se protagonistas", mostrando que a visibilidade da deficiência convoca o coletivo a lidar com afetos silenciados pela escola tradicional, que historicamente prioriza a padronização de condutas.

A formação docente precisa ir além das tecnologias assistivas, exigindo do professor condições internas para elaborar angústias perante o estranhamento que a diferença provoca. Como destaca Mendes e Cia (2020), "o núcleo de qualquer relação psicanalítica é a escuta", sendo essa capacidade essencial para superar barreiras atitudinais – frequentemente ancoradas em projeções e preconceitos inconscientes – e construir um vínculo pedagógico transformador que ultrapasse o déficit biológico.

As barreiras atitudinais e o currículo tradicional rígido dificultam a convivência com a hibridização de tempos e ritmos que desestabiliza a homogeneidade da sala de aula. Conforme Orrú (2017), "a inclusão incomoda, pois não é homo ou anômala, porém híbrida", o que se reflete na avaliação padronizada e classificatória, a qual entra em choque com os princípios da educação inclusiva ao ignorar os percursos singulares de inscrição psíquica do aprendizado.

Por fim, comportamentos disruptivos e resistências docentes devem ser compreendidos não como má índole, mas como defesas contra ansiedades institucionais. Como afirma Klein (1952), "a resistência é sempre um sinal de defesa contra a ansiedade", tornando fundamental que a gestão escolar garanta espaços de escuta e supervisão para que as angústias sejam elaboradas coletivamente, transformando atitudes defensivas em novos laços sociais e pedagógicos.

1.6. A importância da relação entre família e escola no processo de inclusão

A relação entre família e escola é o pilar da inclusão, sendo profundamente atravessada por dinâmicas transferenciais e projetivas que moldam o vínculo pedagógico. Conforme Mendes e Cia (2020), "a criança transporta consigo o seu mundo interno", o que exige da instituição uma sensibilidade para acolher tanto o aluno quanto seu núcleo familiar, compreendendo que a

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

chegada de um filho com deficiência intelectual mobiliza lutos intensos e a necessidade de abandonar o "filho idealizado" para investir no "filho real".

O conceito winnicottiano de *holding* auxilia a pensar essa parceria, mostrando que a escola deve atuar como sustentação psíquica para os pais. Como afirma Mendes e Cia (2020), "a escola deve ser um ambiente suficientemente bom", oferecendo um espaço de escuta sem julgamentos para que a família elabore suas angústias, evitando que falhas nessa sustentação gerem desconfiança e prejudiquem o desenvolvimento e a autonomia da criança.

A comunicação pode ser afetada por mal-entendidos e posições transferenciais em que o professor é visto como "salvador" ou "perseguidor". Para superar essas barreiras e transformar conflitos em colaboração, Quagliatto *et al.* (2020) destacam a importância da "busca da constituição de espaço grupal para o pensar", permitindo que a escola funcione como um ordenador simbólico que ajuda a criança a se diferenciar das expectativas parentais excessivas.

Por fim, os grupos de pais nas escolas representam espaços fundamentais de troca, fortalecendo a resiliência coletiva e o alívio narcísico. Como aponta Freud (1921), "a identificação com o outro é forma originária de laço emocional", e essa articulação entre psicanálise, família e escola garante uma postura ética que aposta no sujeito para além de seus déficits, promovendo uma inclusão verdadeiramente transformadora.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou o método de revisão integrativa da literatura para investigar a inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual, estruturando-se em torno das contribuições psicanalíticas como eixo central para compreender os desafios cotidianos do processo inclusivo. O delineamento permitiu integrar estudos teóricos, clínicos e empíricos em diálogo com políticas públicas e práticas pedagógicas, estruturando-se em cinco etapas rigorosas: identificação do tema e da questão norteadora, estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão, triagem e categorização dos estudos, interpretação dos resultados e síntese do conhecimento.

Para a coleta de dados, realizaram-se buscas sistemáticas em bases científicas entre 2015 e 2026, sendo também incorporadas obras clássicas de autores como Freud, Winnicott, Bowlby, Bion e Klein para garantir um embasamento robusto aos conceitos psicanalíticos fundamentais. Os procedimentos analíticos envolveram leitura flutuante, codificação temática e triangulação teórica para confrontar dados empíricos com esses referenciais psicanalíticos

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

clássicos e as teorias críticas da educação, assegurando rigor ético, imparcialidade na seleção das fontes e fidedignidade na análise das evidências científicas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento bibliográfico realizado nas bases científicas evidenciou uma convergência marcante acerca dos desafios estruturais e atitudinais que atravessam a inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual no cotidiano. Os dados demonstraram que a exclusão velada e o preconceito continuam operando de forma sutil, manifestando-se por meio de barreiras que frequentemente subestimam as reais potencialidades do estudante na sala de aula. A psicanálise interpreta esse cenário complexo como sintoma de dinâmicas inconscientes e de fenômenos transferenciais intensos que marcam a relação entre educadores e alunos, oscilando entre fantasias de onipotência e sentimentos de impotência docente.

Conforme apontado por Quagliatto *et al.* (2020), os fenômenos de maior impacto reveladores de sofrimento psíquico tendem a ocorrer justamente nas situações em que os alunos tornam-se protagonistas, evidenciando o peso afetivo da cena pedagógica. Nesse contexto, a pesquisa de Alves (2014) demonstrou de forma clara que muitos dos entraves enfrentados na aprendizagem não são exclusivamente de ordem biológica, mas carregam forte componente subjetivo. A análise intertextual com a literatura permitiu aprofundar a compreensão teórica ao demonstrar como o conceito de inibição intelectual pode ser equivocadamente confundido com um déficit cognitivo estrutural na ausência de uma escuta sensível.

A discussão pautada em Klein (1930) revelou que a inibição do impulso epistemofílico – entendido como a curiosidade inerente que move o desejo humano de saber – pode ser severamente agravada por um ambiente escolar rígido que não acolhe as manifestações da criança. Os resultados também indicaram que a formação continuada dos professores, quando restrita a aspectos meramente técnicos, mostra-se insuficiente para promover transformações efetivas nas práticas inclusivas, exigindo espaços coletivos de elaboração das angústias.

A literatura revisada aponta que a criação de grupos de discussão e supervisão institucional reduz significativamente os sintomas de ansiedade e o sentimento de impotência, permitindo que o mal-estar seja compartilhado coletivamente. Além disso, evidenciou-se que a rigidez curricular e a padronização avaliativa constituem barreiras simbólicas potentes que acabam por excluir aqueles que não acompanham o tempo linear da norma escolar. Nesse sentido, a análise confirmou que a escola tende a reproduzir a exclusão simbólica quando não

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

está devidamente preparada, conforme amplamente discutido por Orrú (2017) e Baptista (2019) em suas contribuições críticas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, é possível reiterar que a inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual constitui um dos maiores desafios contemporâneos, esbarrando em barreiras atitudinais profundamente enraizadas em dinâmicas inconscientes. Ao articular os conceitos clássicos da psicanálise, tais como a pulsão epistemofílica (Klein, 1930), a inibição intelectual (Freud, 1926), a função de holding (Winnicott, 1965) e a categoria do estranho (Freud, 1919), foi possível ilustrar como o fracasso escolar decorre muitas vezes de ambientes inóspitos. Tais ambientes falham em sustentar o desejo de saber do aluno, demonstrando que a teoria psicanalítica oferece uma contribuição inestimável ao unir-se às políticas públicas de inclusão.

Uma das principais contribuições desta revisão reside na desconstrução da ideia de que a deficiência intelectual representa um destino inelutável de incapacidade absoluta, visto que as evidências levantadas por Alves (2014), Mendes e Cia (2020) e Quagliatto *et al.* (2020) confirmam que o ambiente impacta profundamente a subjetividade. Esse impacto pode tanto cristalizar posições de passividade quanto impulsionar o desenvolvimento de novas competências, revelando que a exclusão velada possui um custo existencial elevado para a saúde emocional do estudante. Conforme Pimenta (2019) adverte com propriedade, as políticas públicas e educacionais não podem de forma alguma reduzir o sujeito à sua mera condição diagnóstica. Torna-se imprescindível escutar o desejo ainda que velado, reconhecendo as barreiras atitudinais para buscar práticas que valorizem aquilo que cada aluno é capaz de aprender.

Reconhecem-se as limitações metodológicas deste estudo devido à sua natureza bibliográfica, o que impede a observação direta das práticas cotidianas, bem como a restrição temporal e a predominância de produções nacionais. Contudo, tais limitações servem como um importante convite para a continuidade das investigações científicas, sugerindo futuras pesquisas de campo que acompanhem longitudinalmente a trajetória desses alunos e examinem recortes interseccionais. No âmbito da atuação profissional, destaca-se a necessidade imperiosa de que a psicologia atue como mediadora articulando a família, a escola e os serviços especializados de saúde. Conforme Mitsumori (2008), a escuta do desejo, ainda que velado, torna-se uma ferramenta indispensável para que o processo de aprendizagem ocorra genuinamente como uma experiência profunda de significação e saúde mental.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Conclui-se, portanto, que a articulação teórica e prática entre a psicanálise, a família e a escola configura-se como uma postura ética fundamental que sustenta a aposta incondicional no sujeito para além de seus déficits. Apoiando-se na perspectiva de Mendes e Cia (2020), reafirma-se que o sucesso escolar e a superação das barreiras resultam de uma construção coletiva onde os saberes se somam e os afetos se integram em prol da cidadania e da dignidade humana. A subversão das expectativas normativas de desempenho padronizado atua como um verdadeiro ato de afirmação da vida contra a reificação do diagnóstico médico excludente.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. O. **Impasses na aprendizagem e inclusão escolar: estudos de caso sob a ótica da Psicanálise**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION**. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BAPTISTA, C. R. **Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

BION, W. R. **Experiências com grupos**. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 10 de janeiro de 2025. Institui a **Política Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

DOLTO, F. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

FREUD, S. (1913). **O interesse educacional da psicanálise**. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 13.
FREUD, S. (1919). **O estranho**. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 17.

FREUD, S. (1921). **Psicologia das massas e análise do eu**. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 18.

FREUD, S. (1926). **Inibição, sintoma e angústia**. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 20.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

GOMES, M. L. A.; LIMA, L. C. **Políticas de inclusão escolar: medicalização e psiquiatrização da infância**. Estilos da Clínica, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 37-54, 2016.

KLEIN, M. (1930). **A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do ego**. In: Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KLEIN, M. (1946). **Notas sobre alguns mecanismos esquizoides**. In: Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963). Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KLEIN, M. (1952). **Algumas conclusões teóricas sobre a vida emocional do bebê**. In: Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963). Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LEGNANI, V. N. **A dicotomia normalidade/anormalidade na psiquiatria biológica: contribuições da psicanálise**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 4, p. 625-633, 2011.

MANTOAN, M. T. E**. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, E. G.; CIA, F. **O cenário das pesquisas internacionais sobre a inclusão e escolarização do aluno com deficiência intelectual**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). Educação especial: temas atuais. São Carlos: Edufscar, 2020.

MESQUITA, M.; TOLEDO, M. S.; MELGAÇO, M. **O analista e o lugar do saber na inclusão escolar**. A Peste: Revista de Psicanálise e Sociedade, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 121-136, 2013.

MITSUMORI, A. **O imperativo da inclusão escolar e a psicanálise**. Estilos da Clínica, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 70-83, 2008.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender.** Petrópolis: Vozes, 2017.

PIMENTA, P. P. **As políticas públicas para o autismo no Brasil sob a ótica da psicanálise**. Curitiba: Appris, 2019.

QUAGLIATTO, H. S. M. *et al.* **Incluir a inclusão: psicanálise na escola**. Jornal de Psicanálise, São Paulo, v. 53, n. 99, p. 1-12, 2020.

RIBEIRO, M. J.; BASTOS, M. B. **Inclusão escolar: desafios para a psicanálise**. Estilos da Clínica, São Paulo, v. 12, n. 22, p. 28-41, 2007.

SANTOS, V. C. S. P.; BARROS, R. A**. Educação inclusiva: (im)passes contemporâneos a partir da óptica psicanalítica**. Analytica: Revista de Psicanálise, São João del Rei, v. 10, n. 19, p. 1-15, 2021.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artmed, 1965.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.