



INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC

**Abril 2026**

v. 6 n. 58

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675-520





INTERNATIONAL  
INTEGRALIZE  
SCIENTIFIC

**Abril 2026**

v. 6 n. 58

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675-520



## APRESENTAÇÃO

A International Integralize Scientific configura-se como um periódico científico mensal dedicado à difusão rigorosa e qualificada do conhecimento acadêmico. Com publicações predominantemente em língua portuguesa e contribuições consistentes em inglês e espanhol, a revista consolida-se como um espaço editorial multicultural, orientado ao diálogo científico internacional e ao fortalecimento da produção intelectual brasileira no cenário global.

Alinhada a elevados critérios de avaliação acadêmica, a revista privilegia a publicação de artigos inéditos de discentes e docentes provenientes de distintas áreas do saber, reconhecendo a ciência como campo plural e interdisciplinar. Cada manuscrito submetido passa por criteriosa análise técnico-científica em regime de avaliação por pares, assegurando integridade metodológica, consistência teórica e relevância social dos resultados apresentados. Dessa forma, a International Integralize Scientific reafirma seu compromisso institucional com a circulação responsável do conhecimento e com o fortalecimento da cultura de pesquisa.

Sua missão institucional consiste em promover a publicação e a disseminação de pesquisas inovadoras que contribuam efetivamente para o avanço científico e tecnológico, estimulando a reflexão crítica e o desenvolvimento de novas abordagens investigativas. A revista persegue a visão de consolidar-se como referência de credibilidade e excelência acadêmica no contexto internacional, valorizando a produção científica que se ancora em evidências sólidas, metodologias reconhecidas e padrões éticos elevados.

A governança editorial do periódico opera em plataforma Open Journal Systems (OJS), garantindo transparência processual, rastreabilidade, interoperabilidade com bases internacionais e aderência às melhores práticas em editoração científica. A revista possui registro ISSN nas versões impressa e digital e atribui Digital Object Identifier (DOI) a todas as publicações, mediante associação ativa à Crossref, assegurando autenticidade, persistência e ampla citabilidade internacional. Sua atuação editorial mantém alinhamento às boas práticas recomendadas por organizações científicas de referência e aos princípios éticos, técnicos e normativos que orientam a gestão de periódicos acadêmicos qualificados, incluindo diretrizes consolidadas no âmbito da normalização internacional.



Os valores que regem sua atuação editorial fundamentam-se no rigor científico, na ética acadêmica e na promoção de um ecossistema plural de saberes. A diversidade disciplinar, a integridade intelectual, a inovação, o impacto social da ciência e a construção de redes colaborativas entre pesquisadores de diferentes nacionalidades constituem pilares estruturantes do periódico. Ao incentivar a interlocução entre centros de pesquisa, universidades e comunidades científicas, a International Integralize Scientific contribui para o desenvolvimento de uma ciência aberta ao diálogo, orientada à melhoria contínua e sensível às demandas contemporâneas.

Sua periodicidade regular, o compromisso com padrões editoriais elevados e a interlocução permanente com autores e avaliadores qualificados reforçam a credibilidade da revista como veículo legítimo de disseminação científica. Trata-se, assim, de um espaço editorial que acolhe a investigação acadêmica com seriedade, estimulando trajetórias de produção intelectual consistente, ética e socialmente relevante.

Ao posicionar-se como ponte entre diferentes culturas, idiomas e tradições científicas, a International Integralize Scientific reafirma o papel estratégico dos periódicos acadêmicos no fortalecimento da ciência global e na promoção de um conhecimento capaz de transformar realidades, ampliar horizontes e projetar pesquisadores brasileiros e internacionais em um ambiente científico de excelência.



## Expediente Editorial

A Revista International Integralize Scientific é um periódico científico mensal dedicado à promoção e disseminação de conhecimento acadêmico de alta qualidade, orientado por rigor metodológico e compromisso ético. Seu propósito central consiste em oferecer um espaço de visibilidade qualificada para pesquisas inéditas, contribuindo para o fortalecimento do debate científico e para o desenvolvimento contínuo das diversas áreas do saber. Ao assegurar processos criteriosos de avaliação e seleção editorial, o periódico reafirma sua vocação institucional de fomentar o pensamento crítico, incentivar o intercâmbio intelectual e apoiar a formação de novas gerações de pesquisadores.

### Diretor Geral

#### Dr. Luan Trindade

Responsável pela direção estratégica do periódico, conduz a governança institucional da revista, assegurando o alinhamento entre política editorial, expansão científica e fortalecimento das relações acadêmicas nacionais e internacionais.

### Diretora Administrativa

#### Profa. PhD Vanessa Sales

Docente e pesquisadora, com trajetória consolidada na área acadêmica, coordena os processos organizacionais e de gestão editorial, contribuindo diretamente para a qualidade científica, ética e institucional das publicações.

### Editor de Design Gráfico e Diagramação

#### Balbino Júnior

Profissional responsável pela curadoria visual, normatização gráfica e composição editorial, assegurando harmonia estética, legibilidade acadêmica e conformidade técnica das edições.

### Características do Periódico

#### Periodicidade:

Mensal

#### Idiomas de Publicação:

Português, Inglês e Espanhol

#### Plataforma Editorial:

Open Journal Systems (OJS)

#### Registro Internacional:

SSN 3085-654X

#### Identificação Digital:

DOI registrado e associado à Crossref

### Contato Editorial

Para esclarecimentos, submissões, parcerias institucionais ou orientações relacionadas ao processo editorial, a equipe técnica encontra-se à disposição através do e-mail:

**publicacao@iiscientific.com**

### Endereço Institucional

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil  
Rodovia SC-401, Bairro Saco Grande  
CEP 88032-005

*A International Integralize Scientific mantém atuação editorial orientada pelas boas práticas científicas internacionais, alinhada aos princípios de integridade acadêmica, transparência editorial e responsabilidade social do conhecimento. Seu corpo diretivo e técnico atua de maneira integrada para assegurar excelência, continuidade e relevância científica em cada edição publicada.*



## Corpo Editorial e Conselho de Revisores por Pares

A revista adota um rigoroso processo de avaliação científica por pares (peer review), conduzido preferencialmente no modelo doubleblind, garantindo anonimato entre autores e revisores durante o processo avaliativo, imparcialidade na emissão dos pareceres e excelência acadêmica na seleção dos manuscritos publicados.

A divulgação institucional do corpo editorial e dos revisores por pares não estabelece qualquer vinculação entre avaliadores e artigos específicos, preservando integralmente a confidencialidade e a integridade ética do processo de revisão.

### Editora-Chefe

Profa. PhD Vanessa Sales

### Equipe Editorial

Prof. PhD Hélio Sales Rios  
Prof. Dr. Rafael Ferreira da Silva  
Prof. Dr. Francisco Rogério Gomes da Silva  
Prof. PhD Manoel Coracy Dias Saboia  
Prof. Dr. Daniel LaiberBonadiman

### Declaração de Transparência Editorial

O periódico mantém registro formal de todas as etapas do processo de avaliação científica, assegurando confidencialidade, ética, independência acadêmica e conformidade com o modelo doubleblindpeer review, no qual autores e revisores permanecem mutuamente anônimos durante o processo avaliativo.

## Conselho de Revisores por Pares (Peer Review Board)

O Conselho de Revisores por Pares é composto por pesquisadores com sólida formação acadêmica e reconhecida atuação científica. Os pareceres técnicos emitidos avaliam critérios de relevância científica, originalidade, consistência metodológica, contribuição teórica e adequação ética, fortalecendo o rigor e a credibilidade do periódico.

### Pareceristas

#### **Ciências da Educação**

Dr. Carlos Mendonça  
Dr. Marcelo Pertussatti  
Dr. Ederson Renan Pacheco de Farias

#### **Ciência da Saúde**

Dr. Daniel Laiber  
Dra. Luisa Bonadiman

#### **Ciências Jurídicas**

Dr. Avelino Thiago  
Dr. James Melo de Sousa  
Dr. Manoel Coracy

#### **Educação Inclusiva**

Dra. Fábila Roseana Souza Oliveira da Silva  
Dra. Karla Roberta Melo de Vasconcellos

#### **Tecnologia**

Dr. Flávio Lopes  
Dr. Geraldo Lúcio

#### **Editor Gerente**

**Rayane Priscila Santos de Souza**

#### **Editores de Seção**

**Karolayne Luana de Oliveira Silva**  
Eloisa Bárbara Rodrigues Lima

#### **Equipe de Produção Editorial**

**Reviane Francy Silva da Silveira**  
Priscila de Fátima Lima Schio  
Lucas Teotônio Vieira

#### **Editor Técnico**

**Balbino Júnior**

#### **Administrador do Sistema OJS**

**Vitor Santos**

## EDUCAÇÃO ESPECIAL: TRANSFERÊNCIA NAS RELAÇÕES ENTRE EDUCADOR E EDUCANDO NO CONTEXTO ESCOLAR, EM POLÍTICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS

SPECIAL EDUCATION: TRANSFER IN THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATOR AND LEARNER IN THE SCHOOL CONTEXT, IN EDUCATIONAL POLICIES AND REFORMS

EDUCACIÓN ESPECIAL: TRANSFERENCIA EN LA RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y ALUMNO EN EL CONTEXTO ESCOLAR, EN POLÍTICAS Y REFORMAS EDUCATIVAS

### RESUMO

Este artigo discute a relação de transferência entre educador e educando na educação básica, com foco na educação especial e nas políticas educacionais brasileiras pós-Constituição de 1988. Parte-se do problema de como as reformas orientadas por racionalidade gerencial e avaliações em larga escala afetam a possibilidade de o professor sustentar um vínculo transferencial que favoreça processos de ensino e aprendizagem, especialmente com alunos neurodivergentes. O objetivo geral é analisar, à luz da Psicanálise, de que modo a transferência se configura na relação pedagógica em contexto de reformas e de regulação das políticas educacionais, problematizando seus efeitos sobre a educação especial e inclusiva. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, que analisa legislação (CF/1988, LDB, FUNDEF/FUNDEB, PNEs, políticas de educação especial) e literatura científica nacional e internacional, incluindo produções recentes (2020-2025) sobre inclusão, trabalho docente e saúde mental. Os resultados indicam tensões entre a lógica de responsabilização por desempenho e a dimensão subjetiva da escolarização, evidenciando a precarização do trabalho docente, a sobrecarga emocional e a fragilidade das condições institucionais necessárias à constituição de um laço transferencial fecundo. Conclui-se que a educação especial, pensada na perspectiva inclusiva e orientada pela Psicanálise, pode ressignificar o lugar do aluno como sujeito de desejo, desde que políticas públicas, condições de trabalho e formação docente considerem a centralidade dos vínculos afetivos e simbólicos na experiência escolar.

**Palavras-chave:** Psicanálise; educador; educando; ensino e aprendizagem; políticas educacionais.

### ABSTRACT

The article discusses the transference relationship between educator and student in basic education, with an emphasis on special education and Brazilian educational policies after the 1988 Federal Constitution. It addresses the problem of how reforms guided by managerial rationality and large-scale assessments affect teachers' ability to sustain a transference bond that supports teaching and learning processes, especially with neurodivergent students. The general objective is to analyze, in the light of Psychoanalysis, how transference is configured in the pedagogical relationship within the context of educational reforms and regulatory policies, and how this configuration affects special and inclusive education. Methodologically, this is a qualitative study based on bibliographical and documentary research, examining legislation (Constitution/1988, LDB, FUNDEF/FUNDEB, National Education Plans, and special education policies) and national and international scientific literature, including recent works (2020–2025) on inclusion, teachers' work and mental health. The findings highlight tensions between accountability and performance-based policies and the subjective dimension of schooling, revealing the precarization of teachers' work, emotional overload and weak institutional conditions to sustain a productive transference bond. The article concludes that special education, understood from an inclusive perspective and grounded in Psychoanalysis, can reframe the place of the learner as a subject of desire, provided that public policies, working conditions and teacher education acknowledge the centrality of affective and symbolic bonds in school experience.

**Keywords:** Psychoanalysis; educator; student; teaching and learning; educational policies.

## RESUMEN

Este artículo analiza la relación transferencial entre educador y estudiante en la educación básica, con énfasis en la educación especial y en las políticas educativas brasileñas posteriores a la Constitución Federal de 1988. Se parte del problema de cómo las reformas orientadas por una racionalidad gerencial y por evaluaciones a gran escala afectan la posibilidad de que el profesor sostenga un vínculo transferencial que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente con estudiantes neurodivergentes. El objetivo general es analizar, a la luz del Psicoanálisis, cómo se configura la transferencia en la relación pedagógica en un contexto de reformas y regulación de las políticas educativas, problematizando sus efectos sobre la educación especial e inclusiva. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, de carácter bibliográfico y documental, que analiza la legislación (CF/1988, LDB, FUNDEF/FUNDEB, Planes Nacionales de Educación, políticas de educación especial) y la literatura científica nacional e internacional, incluyendo producciones recientes (2020-2025) sobre inclusión, trabajo docente y salud mental. Los resultados señalan tensiones entre la lógica de responsabilización por resultados y la dimensión subjetiva de la escolarización, evidenciando la precarización del trabajo docente, la sobrecarga emocional y la fragilidad de las condiciones institucionales necesarias para la constitución de un lazo transferencial fecundo. Se concluye que la educación especial, pensada desde una perspectiva inclusiva y orientada por el Psicoanálisis, puede resignificar el lugar del alumno como sujeto de deseo, siempre que las políticas públicas, las condiciones de trabajo y la formación docente consideren la centralidad de los vínculos afectivos y simbólicos en la experiencia escolar.

**Palabras clave:** Psicoanálisis; educador; estudiante; enseñanza y aprendizaje; políticas educativas.

## 1 INTRODUÇÃO

A relação entre educador e educando constitui eixo estruturante do processo educativo e não pode ser reduzida a uma simples transmissão de conteúdos. A Psicanálise, desde Freud, destaca que toda relação marcada pela assimetria de saber e poder é atravessada pela transferência, isto é, pela atualização, no vínculo presente, de experiências afetivas e representações inconscientes oriundas de laços primários (Freud, 2010a). Na escola, essa dinâmica aparece de modo privilegiado na relação professor-aluno, em que o docente frequentemente ocupa o lugar de “sujeito suposto saber” e torna-se destinatário de expectativas, idealizações, angústias e demandas que excedem o plano consciente (Freud, 2010a, 2010b).

Freud concebe a transferência como motor e, ao mesmo tempo, resistência do processo analítico, por meio do qual afetos anteriormente dirigidos a figuras parentais são deslocados para o analista (Freud, 2010a). Em texto dirigido ao campo escolar, ao refletir sobre a “psicologia do escolar”, indica que a autoridade do professor e o clima emocional da sala de aula influenciam profundamente o desejo de saber e a relação dos estudantes com o conhecimento (Freud, 2010b). Klein, ao enfatizar o papel das fantasias inconscientes e das relações objetais precoces, mostra que o

encontro com o outro – inclusive com o professor – reatualiza modos singulares de lidar com angústias, defesas e possibilidades de simbolização (Klein, 1997).

No contexto educacional, autores como Becker, ao articular Piaget e Paulo Freire, enfatizam que a aprendizagem supõe a passagem da ação à operação, mediada por interações significativas com o outro e com o meio (Becker, 1997). Kupfer, por sua vez, sustenta que a escola é um espaço privilegiado para a constituição subjetiva, sobretudo quando se reconhece o aluno como sujeito do inconsciente e se considera a transferência como operador clínico e pedagógico (Kupfer, 2000). Nessa perspectiva, o professor não é apenas transmissor de conteúdos, mas também figura de investimento afetivo e simbólico, cuja posição favorece ou dificulta processos de simbolização, especialmente em alunos com transtornos graves do desenvolvimento (Kupfer, 2000; Fernández, 1991).

A educação especial, situada hoje no horizonte da educação inclusiva, amplia e complexifica esse cenário. Políticas nacionais (Dourado, 2020; Gatti; Barreto; André, 2011; Guilherme, 2019; Miranda, 2019) e internacionais afirmam o direito de todas as pessoas à educação de qualidade, em contextos inclusivos e não segregados (Brasil, 2008b; UNESCO, 2016; WHO; WB, 2011). A perspectiva inclusiva exige repensar práticas escolares e relações pedagógicas, sobretudo quando se trata de crianças com psicoses, autismo e outras formas de neurodivergência. Nesses casos, a forma como o professor lê o sintoma, o diagnóstico e a diferença repercute diretamente na possibilidade de o aluno inscrever-se simbolicamente no espaço escolar (Glat; Fernandes, 2005; Kupfer, 2000; Mantoan, 2003).

Ao mesmo tempo, a partir da Constituição Federal de 1988, sucessivas reformas educacionais no Brasil reorganizaram a gestão dos sistemas de ensino, o financiamento (FUNDEF, FUNDEB, novo FUNDEB) (Brasil, 1996b, 2007, 2020b), as formas de regulação por resultados e as políticas de avaliação em larga escala (SAEB, ENEM, ENADE), conformando um cenário de forte pressão por desempenho e *accountability* (Dourado, 2011; Oliveira, 2004; Oliveira; Araújo, 2005). Essas mudanças são frequentemente associadas à lógica neoliberal e à mundialização de referências produzidas por organismos multilaterais (Dreifuss, 1996; OECD, 2015; UNESCO, 2016).

Relatórios recentes, como o *Global Monitoring Report Education 2020*, enfatizam que “*inclusion and education: all means all*” e alertam que políticas de inclusão não podem se limitar ao acesso físico, devendo abranger dimensões

curriculares, culturais e relacionais da vida escolar (UNESCO, 2020). A mesma preocupação aparece em documentos que propõem um “novo contrato social para a educação”, defendendo que os sistemas educativos devem articular justiça social, diversidade e cuidado com os sujeitos (UNESCO, 2022). Nesse cenário, torna-se crucial interrogar como a intensificação do controle, a precarização do trabalho docente e a ampliação das demandas inclusivas impactam a qualidade da relação transferencial entre professor e aluno, especialmente na educação especial.

Diante disso, o problema que orienta este artigo pode ser formulado nos seguintes termos: de que maneira as políticas e reformas educacionais brasileiras pós-1988, ao reorganizarem financiamento, gestão e avaliação, tensionam ou potencializam a possibilidade de estabelecimento de relações de transferência entre educadores e educandos, particularmente na educação especial e inclusiva? O objetivo geral é analisar essa relação, articulando o referencial psicanalítico com a análise de políticas educacionais, de modo a compreender seus efeitos sobre o trabalho docente, a constituição subjetiva dos estudantes e as práticas de escolarização.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Políticas educacionais

A Constituição Federal de 1988 consolidou o direito à educação como dever do Estado e da família, assegurando atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) regulamentou esse princípio, definindo a educação básica como direito subjetivo público e prevendo a educação especial como modalidade transversal em todos os níveis, etapas e modalidades (Brasil, 1996a).

Nas décadas seguintes, sucessivas normas e programas configuraram uma nova regulação das políticas educacionais, marcada pela centralidade do financiamento, da avaliação e da gestão. A criação do FUNDEF (Lei nº 9.424/1996) e, posteriormente, do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007) instituiu mecanismos de redistribuição de recursos com base no número de matrículas, conferindo à matrícula

escolar – inclusive de estudantes da educação especial – um valor monetário per capita (Brasil, 1996b, 2007). A regulamentação do novo FUNDEB, pela Lei nº 14.113/2020, aprofunda essa lógica, ao ampliar a participação da União no fundo e vincular parte dos recursos a indicadores de melhoria de resultados de aprendizagem e de redução de desigualdades (Brasil, 2020b).

Os Planos Nacionais de Educação (PNEs) também expressam esse movimento. O PNE 2001-2010, instituído pela Lei nº 10.172/2001, enfatizou a expansão do acesso, a redução do analfabetismo e a melhoria da qualidade, mas sofreu com a ausência de financiamento compatível (Brasil, 2001; Dourado, 2011). O PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) aprofundou a ênfase em metas quantificáveis, incluindo indicadores de qualidade, projeções de investimento e metas específicas para a educação especial e inclusiva (Brasil, 2014). Dourado destaca que, embora o PNE busque articular políticas de Estado, sua implementação tem sido tensionada por descontinuidades, disputas federativas e limites orçamentários (Dourado, 2011, 2020).

No campo curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, publicados a partir da segunda metade da década de 1990, procuraram orientar a prática pedagógica em direção a competências, temas transversais e trabalho interdisciplinar (Brasil, 2000). Ao mesmo tempo, reformas curriculares recentes, como a implantação da Base Nacional Comum Curricular e do “novo” ensino médio, reforçam a centralidade de competências e habilidades articuladas a demandas do mercado de trabalho, intensificando a perspectiva de empregabilidade e flexibilidade (Saviani, 2008).

Autores críticos, como Oliveira e Araújo (2005), interpretam esse conjunto de medidas como parte de uma nova fase de regulação educacional, em que avaliações em larga escala e indicadores de desempenho se tornam dispositivos de controle e responsabilização das escolas e professores. Saviani argumenta que a história das políticas educacionais brasileiras pós-1988 revela um embate entre projetos de democratização da escola pública e estratégias de ajuste às exigências do capitalismo global, com forte influência de organismos multilaterais (Dreifuss, 1996; Saviani, 2008).

Nesse contexto, as políticas de educação profissional técnica de nível médio, incluídas na LDB e posteriormente reformuladas, indicam um esforço de articulação entre formação geral, qualificação para o trabalho e educação continuada,

reconhecendo a necessidade de trajetórias formativas flexíveis ao longo da vida (Brasil, 1996a, 2000)

Entretanto, a literatura aponta que tais políticas, quando implementadas sob a lógica de racionalização de custos e fragmentação curricular, podem reforçar desigualdades, sobretudo para estudantes de camadas populares e para aqueles com deficiências ou transtornos de desenvolvimento (Mantoan, 2003; Oliveira; Araújo, 2005).

Relatórios contemporâneos reforçam essa ambivalência. O relatório da OCDE sobre competências socioemocionais destaca que crianças necessitam de um “conjunto equilibrado de capacidades cognitivas e socioemocionais” para se adaptar a um mundo marcado por exigências crescentes e imprevisibilidade (OECD, 2015). O *Global Education Monitoring Report 2020*, ao tratar da inclusão, ressalta que políticas baseadas exclusivamente em resultados numéricos podem invisibilizar barreiras estruturais, culturais e atitudinais à participação plena de grupos historicamente excluídos (UNESCO, 2020).

Tais políticas incidem diretamente sobre a organização do trabalho docente e sobre o cotidiano das escolas. As metas de avaliação, a vinculação de parte do financiamento a indicadores e a adoção de políticas de incentivos financeiros por desempenho redesenham a cultura escolar e redefinem prioridades pedagógicas, muitas vezes em detrimento de tempos e espaços necessários à escuta, ao cuidado e à construção de vínculos significativos com os estudantes (Dourado, 2011; Gatti, 2011; Oliveira, 2004).

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de Educação: reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC). (Oliveira, 2004, p. 1130).

No mesmo ano que a LDB foi criada, foi aprovada a Lei Federal nº 9.424/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), uma política voltada especificamente para uma das fases da educação básica, prejudicando o acesso e o avanço da educação infantil, do ensino médio e da educação de jovens e adultos. Essas ações resultaram em uma

nova regulação das políticas educacionais no nível básico ao longo da década de 1990, com repercussões significativas sobre os sistemas de ensino e sobre a carreira dos profissionais da educação.

## **2.2 As repercussões nas instituições educacionais e nos sistemas de ensino**

As reformas educacionais das últimas décadas produziram efeitos concretos nas instituições escolares e nos sistemas de ensino. Uma das repercussões centrais refere-se às condições de trabalho docente: ampliação do número de alunos por turma, acúmulo de vínculos empregatícios, salários pouco atrativos e intensificação burocrática voltada ao cumprimento de metas e preenchimento de instrumentos de monitoramento (Gatti, 2011; Oliveira, 2004). A Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008) representou um avanço ao estabelecer um valor mínimo nacional para o magistério da educação básica, vinculado à carga horária e à formação, e ao reservar um terço da jornada para atividades extraclasse (Brasil, 2008a). Contudo, o valor inicial definido e as dificuldades de implementação em diversos entes federados limitaram seu impacto na valorização efetiva da carreira (Dourado, 2011).

Oliveira analisa que a reestruturação do trabalho docente no Brasil envolve processos de precarização e flexibilização, com expansão de contratos temporários, jornadas fragmentadas e sobrecarga de tarefas não diretamente relacionadas ao ensino, o que repercute na saúde física e mental dos professores (Oliveira, 2004). Estudos sobre formação docente indicam que, embora haja oferta crescente de cursos de formação continuada, muitas iniciativas assumem caráter pontual, prescritivo e desvinculado das condições concretas de trabalho, pouco contribuindo para a elaboração das angústias e impasses vividos no cotidiano escolar (Gatti, 2011; Gatti *et al*, 2019; Imbernón, 2011; Nóvoa, 1995, 2019).

No âmbito da educação especial e inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidou o princípio de que o atendimento educacional especializado deve ser complementar ou suplementar à escolarização em classes comuns (Brasil, 2008b). Mantoan ressalta que a inclusão exige deslocar o foco dos supostos déficits individuais para as barreiras presentes na escola, no currículo e nas atitudes, demandando reorganização institucional e pedagógica (Mantoan, 2003). Glat e Fernandes (2005) mostram que a transição de

modelos integrativos para perspectivas inclusivas implica rever tanto a formação docente quanto os modos de gestão escolar.

Carvalho adverte que, quando a inclusão é tratada apenas como cumprimento de metas de matrícula, sem a necessária revisão de práticas, recursos e concepções, corre-se o risco de produzir “inclusões excludentes”, em que o aluno está fisicamente presente, mas simbolicamente excluído do processo de aprendizagem (Carvalho, 2004). Em consonância, o Relatório Mundial sobre a Deficiência enfatiza que políticas inclusivas exigem investimentos em acessibilidade, formação de professores e apoio especializado, bem como mudanças nas atitudes sociais em relação à deficiência (WHO; WB, 2011).

A Psicanálise oferece um arcabouço para pensar como essas condições institucionais se articulam à constituição subjetiva de estudantes com psicoses, autismo ou outras formas de neuro divergência. Autores como Winnicott destacam a importância de um ambiente suficientemente bom, capaz de acolher impulsos, angústias e experiências de desamparo, favorecendo processos de integração do *self* (Winnicott, 1983). Fernández, ao discutir crianças com dificuldades de aprendizagem, mostra como a escola pode aprisionar ou liberar a inteligência, a depender de como lê os sintomas e de que lugar faz o aluno falar (Fernández, 1991).

A escolarização é um espaço privilegiado para a construção subjetiva de crianças com transtornos graves do desenvolvimento, desde que o professor se disponha a ocupá-las como sujeitos, e não apenas como portadores de diagnósticos ou alvos de técnicas de treinamento (Kupfer, 2000). A autora insiste na importância da transferência na relação professor-aluno, indicando que a forma como o docente responde às manifestações sintomáticas pode abrir ou fechar possibilidades de simbolização (Kupfer, 2000).

Na tradição psicanalítica, a transferência é definida como o processo pelo qual desejos, fantasias e modos de relação originalmente dirigidos a figuras significativas são deslocados para pessoas presentes na cena atual (Freud, 2010a; Laplanche; Pontalis, 2008). Pfister, em diálogo com Freud, já apontava o potencial pedagógico da Psicanálise, enfatizando que o educador inevitavelmente se torna objeto de projeções e investimentos afetivos que precisam ser reconhecidos e manejados eticamente (Pfister, 2002). Becker (1997), ao refletir sobre a aprendizagem, sugere que a relação de confiança e reconhecimento entre professor e estudante é condição para que este último se engaje ativamente na construção de seu próprio discurso.

Quando esse vínculo é atravessado por políticas que enfatizam resultados imediatos, padronização de procedimentos e controle permanente, a escola tende a funcionar como aparelho de captura da subjetividade, reduzindo o lugar do professor à mera execução de prescrições curriculares e o lugar do aluno à posição de objeto de avaliação (Dreifuss, 1996; Oliveira; Araújo, 2005; Saviani, 2008). Em contextos de educação especial, isso se traduz, muitas vezes, na pressão por “normalização” de condutas, pelo alcance de metas de desempenho descoladas das possibilidades singulares de cada estudante e pela proliferação de diagnósticos que cristalizam identidades (Carvalho, 2004; Mantoan, 2003).

Relatórios internacionais recentes reforçam a necessidade de sistemas educativos que cuidem não apenas da aprendizagem acadêmica, mas também do bem-estar e da saúde mental de estudantes e professores. A Organização Mundial da Saúde assinala que escolas são contextos estratégicos para promoção da saúde mental na infância e adolescência, e que o apoio aos professores é componente central dessa estratégia (WHO, 2022). A UNESCO, ao propor um “novo contrato social para a educação”, destaca que “educar é sempre um ato relacional” e que o fortalecimento de vínculos de confiança e solidariedade constitui condição para uma educação verdadeiramente inclusiva (OECD, 2020; UNESCO, 2022). Esses aportes convergem para a ideia de que as políticas educacionais, ao interferirem nas condições de trabalho e na cultura institucional, afetam diretamente as possibilidades de constituição de relações transferenciais potentes no interior da escola.

As consequências das decisões educacionais determinadas pelo governo são sentidas nos locais de trabalho, intensificadas pelo veto do presidente à alocação de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) para o setor educacional entre 2001 e 2010, que foi incorporado ao projeto de lei do PNE no Congresso Nacional. Nesse cenário, como é possível cumprir as metas e diretrizes estabelecidas na Lei Federal nº 10.172/01, sem os recursos necessários para promover a educação no país. Segundo Dourado (2011)

A ação governamental foi imediata, ao encaminhar e aprovar, com pequenas mudanças, a proposta do Executivo, na qual prevaleceram as bases constitutivas das políticas em curso pelo governo do período. Esses indicadores sinalizam a falta de centralidade conferida ao PNE em relação ao projeto de governo, mas, ao mesmo tempo, revelam a ação política de modo que a proposta encaminhada e disputada funcionasse, em nível governamental, como agente inibidor de outras concepções contrárias à reforma, que advogavam o estabelecimento de políticas de Estado. (Dourado, 2011, p. 26).

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida assume abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A opção pela pesquisa bibliográfica justifica-se pelo interesse em articular referenciais teóricos da Psicanálise, estudos sobre políticas educacionais e literatura a respeito da educação especial e inclusiva, de modo a construir um quadro interpretativo consistente sobre a transferência na relação educador-educando (Gil, 2006; Minayo, 2014).

Inicialmente, delimitou-se o objeto de estudo em torno de três eixos analíticos: a) o contexto das reformas e políticas educacionais brasileiras pós-1988; b) as condições de trabalho docente e suas implicações para o ensino e a aprendizagem; c) a compreensão psicanalítica da transferência na relação professor-aluno, com foco na educação especial. Em seguida, procedeu-se ao levantamento de fontes em bases de dados nacionais e internacionais (SciELO, PePSIC, ERIC, entre outras), bem como em repositórios institucionais de organismos multilaterais (UNESCO, OCDE, OMS, UNICEF) e de órgãos governamentais brasileiros (MEC, Conselho Nacional de Educação).

Foram utilizados descritores em português, inglês e espanhol, tais como: “psicanálise e educação”, “transferência e relação professor-aluno”, “educação especial e inclusão”, “políticas educacionais no Brasil”, “trabalho docente”, “saúde mental de professores”. O recorte temporal privilegiou produções posteriores à Constituição de 1988, com ênfase em documentos normativos chave (CF/1988, LDB, FUNDEF, FUNDEB, PNEs, Política Nacional de Educação Especial) (Brasil, 1988, 1996<sup>a</sup>, 2001, 2007, 2008b, 2014, 2020b).

Complementarmente, foram incluídos documentos internacionais e nacionais publicados entre 2020 e 2025, considerados de alto impacto para a compreensão das relações entre inclusão, trabalho docente, saúde mental e pandemia de COVID-19 (Brasil, 2020a; OECD, 2020, 2021a, 2021b; UN, 2020; UNESCO, 2020, 2022; UNICEF, 2020; WHO, 2022). Foram priorizados textos que articulassem análise de políticas públicas, discussão teórica consistente e/ou evidências empíricas sobre os temas em foco.

No plano da análise, adotou-se um procedimento de leitura interpretativa, inspirado na análise de conteúdo de Bardin, em que unidades de registro (conceitos, categorias, expressões recorrentes) foram identificadas e agrupadas segundo os três eixos delineados (Bardin, 2016). A partir daí, construíram-se categorias analíticas como “regulação e *accountability*”, “precarização do trabalho docente”, “educação especial e inclusão”, “transferência e constituição subjetiva” e “efeitos da pandemia na escola”. A interpretação dos achados dialogou com aportes da Psicanálise (Freud, Klein, Winnicott, Kupfer, Fernández) e com autores da área de políticas educacionais e formação docente (Dourado, 2011; Fernández, 1991; Freud, 2010a; Gatti, 2011; Imbernón, 2011; Klein, 1997; Kupfer, 2000; Oliveira, 2004).

Trata-se, portanto, de um estudo de natureza teórico-analítica, que não pretende produzir generalizações estatísticas, mas oferecer uma leitura crítica e articulada das interfaces entre políticas educacionais, trabalho docente e transferência na educação especial. Como limitação, reconhece-se a ausência de dados empíricos de campo (entrevistas, observações em escolas), o que aponta para a necessidade de pesquisas futuras que aprofundem, em contextos específicos, as hipóteses aqui formuladas.

## 4 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

A análise do material selecionado permite evidenciar, em primeiro lugar, que as reformas educacionais pós-1988 instituíram uma nova gramática para a gestão da educação básica no Brasil, marcada pela ênfase em metas, indicadores e responsabilização de escolas e professores (Dourado, 2011; Oliveira; Araújo, 2005; Saviani, 2008). A vinculação de parte do financiamento educacional à matrícula e ao desempenho em avaliações externas, tanto no FUNDEF/FUNDEB quanto no novo FUNDEB, induz comportamentos institucionais voltados ao alcance de resultados quantificáveis (Brasil, 1996b, 2007, 2020b).

Nesse cenário, medidas de incentivo financeiro atreladas ao desempenho institucional – como bônus, 14º salário e prêmios por resultados – tendem a intensificar a burocratização do trabalho docente, exigindo o cumprimento de conteúdos em ritmos muitas vezes incompatíveis com as possibilidades dos estudantes e com a heterogeneidade das turmas (Gatti, 2011; Oliveira, 2004). Oliveira (2004) ainda

mostra que essa intensificação se traduz em aumento da carga de trabalho, ampliação de turmas, multiplicação de tarefas administrativas e redução do tempo disponível para planejamento, reflexão e atendimento individualizado.

Do ponto de vista da educação especial, a combinação entre política de inclusão e financiamento per capita pode levar sistemas e escolas a priorizar o aumento de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, sem o correspondente investimento em acessibilidade, recursos de apoio e formação docente (Glat; Fernandes, 2005; Mantoan, 2003; WHO; WB, 2011). Há, assim, o risco de que a presença desses estudantes em salas comuns se dê em condições precárias, reforçando formas sutis de exclusão, como isolamento, baixa participação e ausência de expectativas de aprendizagem efetiva (Carvalho, 2004).

Relatórios internacionais recentes ajudam a dimensionar esse quadro. O *Global Education Monitoring Report 2020* registra que muitos países adotaram “políticas de inclusão de baixo custo”, centradas na redistribuição de alunos sem transformação estrutural das escolas, o que resulta em inclusão meramente física (UNESCO, 2020). A UNESCO, no documento “Reimaginar nossos futuros juntos”, afirma que a educação deve ser concebida como um bem comum, sustentado por relações de cuidado, cooperação e solidariedade, e alerta que “sem confiança mútua, não há contrato social possível” (UNESCO, 2022).

No que se refere ao trabalho docente, estudos sobre formação e profissionalização indicam que a valorização efetiva da carreira exige não apenas melhoria salarial, mas também condições de trabalho que permitam ao professor investir subjetivamente na relação com os alunos, elaborar coletivamente suas práticas e participar das decisões pedagógicas (Gatti, 2011; Imbernón, 2011; Nóvoa, 2019, 1995). Gatti aponta que cursos de licenciatura e programas de formação continuada, frequentemente, não contemplam de modo sistemático a dimensão sócio emocional e subjetiva do trabalho docente, tampouco a interface com a educação especial (Gatti, 2011).

A partir da Psicanálise, pode-se compreender que a precarização material e simbólica da docência não apenas agrava o sofrimento psíquico dos professores, mas também compromete sua capacidade de sustentar um lugar transferencial estável para os estudantes. A figura do professor como sujeito suposto saber torna-se fragilizada quando este se percebe desautorizado institucionalmente, sobrecarregado por múltiplos empregos e submetido a avaliações constantes (Freud, 2010a, 2010b;

Tardif, 2014). Tal quadro tende a intensificar mecanismos de defesa, como o endurecimento de regras, a medicalização de comportamentos e a delegação de responsabilidades a especialistas externos, sobretudo em relação a alunos com condutas consideradas desafiadoras (Fernández, 1991; Carvalho, 2004; Mantoan, 2003).

No campo específico da educação especial, Kupfer e outros autores que articulam Psicanálise e educação mostram que crianças com psicoses, autismo ou outras formas de neuro divergência frequentemente colocam em xeque o repertório pedagógico habitual, demandando do professor uma abertura para o imprevisto e para modos singulares de estar na escola (Fernández, 1991; Kupfer, 2000). Nessas situações, a tendência a fixar a criança em categorias diagnósticas rígidas pode funcionar como defesa frente à angústia despertada, fechando a possibilidade de um encontro transferencial que reconheça nela um sujeito em processo de constituição. Ao contrário, quando o professor se autoriza a interrogá-la, a oferecer múltiplas interpretações e a acolher formas alternativas de participação, a escola pode tornar-se espaço de virada estrutural, favorecendo novas inscrições simbólicas (Kupfer, 2000; Winnicott, 1983).

A pandemia de COVID-19 tornou ainda mais visíveis essas tensões. O parecer CNE/CP nº 5/2020, ao regulamentar a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, buscou oferecer respostas emergenciais à suspensão de aulas presenciais, mas também evidenciou desigualdades de acesso à tecnologia e limites do ensino remoto (Brasil, 2020a). O Fundo das Nações Unidas para a Infância estimou que uma parcela significativa de crianças e adolescentes no mundo não pôde se beneficiar de estratégias de ensino a distância, seja por falta de equipamentos, conectividade ou apoio familiar (UNICEF, 2020).

O *Policy Brief* da ONU sobre educação durante e após a COVID-19 advertiu para o risco de uma “catástrofe geracional” decorrente da interrupção prolongada da escolarização, sobretudo em contextos marcados por pobreza e desigualdades (UN, 2020). A OCDE, em relatórios como *Education at a Glance 2021* e *The State of School Education*, ressaltou a intensificação da carga de trabalho docente, a necessidade de adaptação rápida a novos formatos de ensino e o impacto disso sobre o bem-estar dos professores (OECD, 2021a, 2021b).

Do ponto de vista psicanalítico, a experiência da pandemia pode ser lida como elemento que desorganiza referências simbólicas compartilhadas, produzindo incerteza, angústia e luto tanto em estudantes quanto em professores. O distanciamento físico e a mediação tecnológica alteram profundamente as condições da transferência, tornando mais difícil o manejo de afetos e a sustentação de um enquadre comum. Relatórios sobre saúde mental, como o *World Mental Health Report*, sublinham o aumento de sintomas ansiosos e depressivos em crianças, adolescentes e profissionais da educação, e convocam políticas que integrem cuidado psicossocial às estratégias educacionais (WHO, 2022).

Nesse contexto, a educação especial enfrenta desafios adicionais. Estudantes com deficiências ou transtornos de desenvolvimento, muitas vezes, dependem de rotinas estáveis, apoios presenciais e interações face a face para se engajar nas atividades escolares (Glat; Fernandes, 2005; Mantoan, 2003; WHO; WB, 2011). A interrupção dessas condições, aliada à sobrecarga das famílias, tende a agravar quadros de sofrimento psíquico e a dificultar a retomada da escolarização em moldes inclusivos. Documentos como “*Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*” defendem que a reconstrução dos sistemas educacionais deve priorizar o fortalecimento de comunidades escolares solidárias, nas quais a escuta e o cuidado sejam valores centrais (OECD, 2020).

A análise realizada indica, assim, que a transferência na relação educador-educando, especialmente na educação especial, é fortemente condicionada por fatores macroestruturais (políticas, financiamento, avaliações) e microinstitucionais (organização escolar, cultura da escola, formação docente).

Em observação a estudos organizados por Dourado (2020), no que se refere às políticas educacionais potencializadas pelo PNE, é fundamental ter atenção ao movimento de luta para a retomada desse plano, sendo, nas palavras do autor, “[...] o epicentro das políticas e da gestão da educação no país” (p. 30). Ademais, afirma que “A despeito dos limites que o plano apresenta, a disputa de sua materialização é elemento-chave para a defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos”. (Dourado, 2020, p. 30).

Quando prevalece a lógica de controle, padronização e produtividade, a tendência é que a escola se afaste de seu potencial estruturante da subjetividade e se aproxime de um modelo tecnicista, em que tanto professor quanto aluno são tratados como executores de scripts pré-definidos. Em contrapartida, políticas que

valorizem a carreira, garantam condições dignas de trabalho, promovam formação contínua crítica e reconheçam a centralidade dos vínculos afetivos criam condições mais favoráveis para que a transferência opere em sentido formativo e emancipador.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso teórico-analítico empreendido permite afirmar que a relação de transferência entre educador e educando constitui dimensão incontornável do processo educativo, particularmente na educação especial e inclusiva. A partir da Psicanálise, compreende-se que ensinar e aprender implicam sempre afetos, fantasias, identificações e conflitos que se atualizam na cena escolar, conferindo singularidade a cada vínculo professor-aluno.

As reformas e políticas educacionais brasileiras pós-1988 produziram importantes avanços normativos, como a ampliação do acesso, a institucionalização do financiamento por meio de fundos redistributivos e a afirmação da educação especial na perspectiva inclusiva. Entretanto, a mesma arquitetura de regulação, fortemente ancorada em indicadores de desempenho e lógica de *accountability*, impõe às escolas e aos professores uma agenda centrada na produtividade, que tende a esvaziar tempos e espaços de escuta, reflexão e construção de vínculos.

Para a educação especial, essa tensão manifesta-se de forma aguda. De um lado, há o imperativo legal e ético da inclusão, reforçado por documentos nacionais e internacionais. De outro, persistem condições de trabalho precárias, formação insuficiente e cultura escolar pouco aberta à diferença, o que pode levar à naturalização de práticas excludentes e à medicalização de comportamentos.

Defende-se que políticas educacionais comprometidas com a qualidade social da educação devem incorporar explicitamente a dimensão subjetiva do trabalho docente e da escolarização. Isso implica reconhecer o professor como sujeito de desejo e de saber, cuja posição transferencial é decisiva para a inscrição simbólica dos estudantes – em especial daqueles com neurodivergências – no laço social escolar. Implica, também, conceber a escola como espaço de circulação de discursos e de elaboração de conflitos, e não apenas como organização voltada à produção de resultados mensuráveis.

Do ponto de vista das políticas públicas, alguns desdobramentos se mostram prioritários: a consolidação de um financiamento adequado e estável, que não subordine integralmente a distribuição de recursos aos resultados em avaliações; o cumprimento integral da lei do piso salarial, articulado a planos de carreira que favoreçam dedicação exclusiva e vínculos estáveis; o fortalecimento de políticas de formação inicial e continuada que articulem conhecimentos pedagógicos, psicanalíticos e sobre educação especial; e a implementação de ações de cuidado em saúde mental para profissionais da educação.

Por fim, aponta-se como agenda para pesquisas futuras a realização de estudos empíricos em escolas que acolhem alunos público-alvo da educação especial, explorando, por meio de entrevistas, observações e análise de narrativas, como professores e estudantes vivem a experiência da transferência em contextos concretos de trabalho e de vida. Tais investigações podem aprofundar e refinar as hipóteses aqui discutidas, contribuindo para a formulação de políticas e práticas educativas mais sensíveis à complexidade da subjetividade humana e à singularidade de cada percurso escolar.

## 6 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BECKER, Fernando. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167131-pcp019-20/file>. Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul. 2008a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm). Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 dez. 2020b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm). Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 dez. 1996b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9424.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm). Acesso em: 16 fev. 2026.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização*. (Meio Eletrônico) - Brasília: Anpae, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2026.

DREIFUSS, René Armand. *A era das perplexidades: mundialização, globalização e planetarização*. Petrópolis: Vozes, 1996.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: o diagnóstico psicopedagógico clínico*. Tradução de Iara Rodrigues. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1991. Disponível em: <https://faculdadepius.edu.br/novosite/wp-content/uploads/2020/04/A-Inteligência->

aprisionada-Alícia-Fernandez.pdf. Acesso em: 16 fev. 2026.

FREUD, Sigmund. Observações sobre o amor de transferência (1915). *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas**, v. 12. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas**, v. 12. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/329.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, Dez./Jan./Fev., 2013-2014. Disponível em: [https://revistas.usp.br/revusp/pt\\_BR/article/view/76164/79909](https://revistas.usp.br/revusp/pt_BR/article/view/76164/79909). Acesso em: 24 fev. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf). Acesso em: 24 fev. 2026.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão-Revista da Educação Especial*, n.1, p.35-39, outubro de 2005. Disponível em: <https://pt-static.z-dn.net/files/df5/ac5f60b62303b5061bfba7c01690e129.pdf>. Acesso em: 24 fev.

GUILHERME, Willian Douglas (Org.). *Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira* [recurso eletrônico]. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 1). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433161/1/E-BOOK-Avaliacao-Politicase-Expansao-da-Educacao-Brasileira.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2026. DOI: 10.22533/at.ed.764191007.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 14).

INTERNATIONAL COMMISSION ON THE FUTURES OF EDUCATION. *Education in a post-COVID world: nine ideas for public action*. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/education-post-covid-world-nine-ideas-public-action>. Acesso em: 24 fev. 2026.

KLEIN, Melanie. *A psicanálise de crianças*. 6. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2000.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da psicanálise*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRANDA, Luciane Helena Mendes de. Políticas públicas e a legislação: recorte voltado para a educação especial e inclusiva e a formação docente. 2019 (Capítulo 16). In: GUILHERME, Willian Douglas (Org.). *Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira* [recurso eletrônico]. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. –

(Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 1). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433161/1/E-BOOK-Avaliacao-Políticas-e-Expansao-da-Educacao-Brasileira.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2026. DOI: DOI: 10.22533/at.ed.76419100716.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose na escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2026. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2026.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-24, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2026.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD, 2021a. Disponível em:

[https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/09/education-at-a-glance-2021\\_dd45f55e/b35a14e5-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/09/education-at-a-glance-2021_dd45f55e/b35a14e5-en.pdf). Acesso em: 24 fev. 2026.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Skills for social progress: the power of social and emotional skills*. Paris: OECD, 2015.

Disponível em:

[https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2015/03/skills-for-social-progress\\_g1g4c895/9789264226159-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2015/03/skills-for-social-progress_g1g4c895/9789264226159-en.pdf). Acesso em: 24 fev. 2026.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *The State of School Education: one year into the COVID pandemic*. Paris: OECD, 2021b.

Disponível em:

[https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/04/the-state-of-school-education\\_b929a614/201dde84-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/04/the-state-of-school-education_b929a614/201dde84-en.pdf). Acesso em: 24 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos*. Paris: UNESCO, 2016. Disponível em:

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por). Acesso em: 24 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 24 fev. 2026.

PFISTER, Oskar. *Psicanálise e pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *História das políticas educacionais no Brasil: política e educação em disputa*. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em:

[https://www.academia.edu/104495807/Saberes\\_Docentes\\_e\\_Forma%C3%A7%C3%A3o\\_Profissional\\_TARDIF\\_2014\\_?auto=download](https://www.academia.edu/104495807/Saberes_Docentes_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_Profissional_TARDIF_2014_?auto=download). Acesso em: 24 fev. 2026.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. *COVID-19: are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote*

*learning policies*. New York: UNICEF, 2020. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>. Acesso em: 24 fev. 2026.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Global Education Monitoring Report 2020: inclusion and education – all means all*. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>. Acesso em: 24 fev. 2026.

UNITED NATIONS. *Policy brief: education during COVID-19 and beyond*. New York: UN, 2020. Disponível em: <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-education-during-covid-19-and-beyond>. Acesso em: 24 fev. 2026.

WINNICOTT, Donald Woods. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artmed, 1983.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *World mental health report: transforming mental health for all*. Geneva: WHO, 2022. Disponível em: <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/40e5a13a-fe50-4efa-b56d-6e8cf00d5bfa/content>. Acesso em: 24 fev. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION; WORLD BANK. *World report on disability*. Geneva: WHO, 2011. Disponível em: <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability>. Acesso em: 24 fev. 2026.

