



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA EUGÊNIA SCHEREMETA

QUESTIONANDO A MEDICALIZAÇÃO E (RE) PENSANDO ESTERÉOTIPOS: UM  
OLHAR PARA ALÉM DOS RÓTULOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CURITIBA  
2023

MARIA EUGÊNIA SCHEREMETA

QUESTIONANDO A MEDICALIZAÇÃO E (RE) PENSANDO ESTERÉOTIPOS: UM  
OLHAR PARA ALÉM DOS RÓTULOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Juliana Crespo Lopes

CURITIBA  
2023

## RESUMO

O presente trabalho propõe uma (des)construção coletiva e pessoal, além de uma análise sobre os rótulos e obstáculos que marcam a educação inclusiva. Bem como uma reflexão acerca da influência da medicalização da vida dentro e fora da escola. Tal proposta é elaborada partir do compartilhamento de histórias baseado na metodologia e escritos de bell hooks, tornando-se um convite a desmistificação dos padrões de escrita acadêmica engessada e regrada. Através de um resgate histórico da Educação Especial e dos desafios que persistem nesta trajetória, analisa as transformações na educação nas últimas décadas do século XX, com foco na inclusão de pessoas com deficiência e neurodivergências. A partir disso, este trabalho questiona quem define uma perspectiva de normalidade na escola e como tentar transformar os discursos teóricos em práticas verdadeiramente efetivas, a fim de promover uma cultura escolar realmente inclusiva, que valorize e celebre as diferenças. Aborda, também, os desafios da transição para a inclusão na educação brasileira, criticando a influência da medicalização e o uso de eufemismos nas nomenclaturas. Tecendo discussões e questionamentos sobre as lógicas medicalizantes e como a reprodução de estereótipos pode ser uma consequência intrínseca dessa prática. Aponta a necessidade de repensar a linguagem e os estereótipos, enfatizando que leis sobre inclusão exigem mudanças culturais para garantir a igualdade e a diversidade. Propõe uma abordagem educacional baseada na dignidade e na igualdade para superar os obstáculos atitudinais e construir uma sociedade mais justa e inclusiva. O texto é concluído com um convite aos leitores para refletirem sobre seu papel na transformação, reconhecendo que a mudança começa pelo indivíduo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Rótulos; Medicalização; Estereótipos.

## **ABSTRACT**

This monograph aims for a collective and personal (de)construction, as well as a reflection of the labels and obstacles that exist in inclusive education. Additionally, it will be posed reflection on the influence of the medicalization of life inside and outside school. The monograph is elaborated from the sharing of stories based on the methodology and writings of bell hooks, becoming an invitation to demystify the standards of plastered and regulated academic writing. From a historical review of the Special Education and of the challenges that persist in this trajectory, it analyses the transformations in education in the last decades of the 20th century, focusing on the inclusion of people with disabilities and neurodivergent people. Based on this, it questions who defines a perspective of normality in the school, and how it is possible to try to transform the theoretical discourses in practices truly effective, to promote a scholar culture really inclusive, which grants and celebrates the differences. Moreover, it approaches the challenges in the transition to the inclusion in the Brazilian education, criticizing the influence of medicalization and the use of euphemisms in the nomenclature. Inviting to discussions and questions about medicalizing logics and how the reproduction of stereotypes can be an intrinsic consequence of this practice. It points the necessity of rethink the language and the stereotypes, emphasizing that laws about inclusion demand cultural changes to guarantee equality and diversity. It proposes an educational approach based on dignity and equality to overcome the attitudinal obstacles and to build a more fair and inclusive society. The text is concluded with an invitation to the readers to reflect on their role in transformation, recognizing that the change starts with the individual.

Keywords: Inclusive Education; Labels; Medicalization; Stereotypes.

## AGRADECIMENTOS

### UMA CARTA DE GRATIDÃO

À Maria Eugênia de 2018, escrevo hoje estas palavras carregadas de emoção para expressar a mais profunda gratidão a você, por ter escolhido, mesmo com tantos obstáculos, iniciar esta caminhada. Ao olhar para trás nesta jornada, é impossível não se perder na teia de experiências, desafios e vitórias que compartilhamos para que, nesse momento, pudéssemos dizer — entre tantas incertezas e desafios — que estamos concluindo mais uma etapa.

Porém, esta conquista não é apenas nossa. Ao longo desses anos, pudemos contar com o apoio e incentivo de pessoas especiais, ou melhor, essenciais. Essas pessoas estavam ali quando não acreditávamos que seríamos capazes, foram e continuam sendo nossas maiores inspirações.

À minha Babinha, quem diria, nosso sonho está se tornando realidade. Em breve, a senhora terá sua pequena formada. Obrigada por ser meu exemplo de coragem, esforço, determinação e amparo, por me ensinar a carregar muito mais do que apenas o seu nome. Levo comigo sua força e perseverança. Obrigada por estar ao meu lado em absolutamente tudo desde que soube da minha existência e por ser minha pessoa nesse mundo inteiro.

À minha mãe, foram tantos desafios, né? Sei que nunca lhe disse isso, mas saiba que você é uma peça fundamental no quebra-cabeças de quem eu sou. Obrigada por nunca desistir de mim, por confiar no meu potencial (muito mais do que eu mesma). Obrigada por estar aqui em cada vitória e em cada adversidade e por ser meu alicerce.

Aos amigos, quantas pessoas permaneceram, quantas foram embora e quantas chegaram ao longo dessa jornada acadêmica. Vocês são minha segunda família. Agradeço por serem meu suporte emocional em momentos de crise. Obrigada por me centrarem na realidade e por me tirarem dela quando tudo estava perdido. Obrigada por cada momento de desabafo, ligações aleatórias, rolês gastronômicos, pits pedagógicos, conchinhas de emergência, pizza de cuca, conversas na escadaria, passeios na praça, karaokê e sambas de terreiro. Saibam que nossas risadas foram meu remédio; nossos abraços, meu refúgio nos momentos de incerteza; e a amizade de vocês, meu porto seguro.

À professora Juliana Crespo Lopes, obrigada por ser amparo e acalento. Por ter acreditado no processo, por ter estado ao meu lado em cada momento da escrita deste trabalho, por ter aceitado minhas ideias e me encorajado a arcar e seguir cada uma delas. Você me (trans)formou, e sou completamente grata por poder dizer que contei e conto com sua presença e orientação em minha jornada.

À professora Bruna Moraes Battistelli, obrigada por ser troca, afago, acolhimento e mudança. Obrigada por enxergar muito além de uma sala de aula e por me fazer crer que o TCC deveria ser um presente, me tirando o medo de seguir o que queria. Obrigada por confiar e acreditar em mim.

À professora Juliana Carvalho, obrigada por se fazer presente mesmo com a distância, por me fazer entender meus pontos fortes e minhas limitações, por ouvir infinitos áudios e me acalmar tanto no meio desta escrita. Obrigada por desmistificar o que seria este trabalho e ser meu Norte.

A todos meus professores, dedico palavras de profundo respeito e admiração. Seus ensinamentos transcenderam o acadêmico, moldando não apenas meu conhecimento, mas também meu caráter e minha paixão pelo aprendizado.

Aos meus alunos, agradeço a cada um que passou por mim e que me (des)construiu em cada caminhar. Vocês foram os meus mestres, os meus espelhos, os meus desafios e as minhas alegrias. Com vocês, eu aprendi a ensinar, a aprender, a questionar. Vocês deixaram marcas imensuráveis na minha trajetória e no meu coração.

Aos guias espirituais e aos Orixás, agradeço por serem acalento nos momentos de incerteza, suas orientações são luzes que guiam meu caminho. A presença de vocês, ainda que invisível aos olhos físicos, foi palpável em cada desafio superado. Sem vocês, eu não seria quem sou e não estaria hoje aqui.

À Maria Eugênia de 2023, obrigada por sua força. Cada lágrima, cada sorriso, cada momento de dúvida e cada vitória conquistada são partes intrínsecas de quem somos. Sei que muitas vezes nos subestimamos, mas agradeço por persistir, por continuar mesmo quando tudo parecia duvidoso. Cada escolha, boa ou má, moldou esta caminhada única.

Esta jornada é mais do que uma sequência de eventos; é uma sinfonia de vidas entrelaçadas. Cada capítulo escrito é um conjunto de vivências sentidas e compartilhadas.

Obrigada a cada um por ser presença e história em minha vida. Amo vocês nesta e em todas as outras vidas que virão.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
1.1 JUSTIFICATIVA/PROBLEMATIZAÇÃO .....	10
1.2 PERGUNTA NORTEADORA .....	11
1.3 OBJETIVOS .....	12
1.3.1 Objetivo geral .....	12
1.3.2 Objetivos específicos .....	12
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>12</b>
2.1 SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA .....	12
2.2 PARA ALÉM DOS RÓTULOS: PERCURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	17
2.3 A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO “ANORMAL” .....	20
2.4 QUANDO PRECISAMOS DAR CONTA DE TUDO .....	24
2.5 TATEANDO CAMINHOS E RESPIROS .....	29
<b>3 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>32</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>34</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Ele NUNCA vai aprender e só dá trabalho quando vem”. Essas foram as primeiras palavras que a pedagoga da escola na qual Kelvin estudava me disse quando fui questioná-la sobre sua aprendizagem.

Kelvin era um menino autista de sete anos, loiro, de olhos azuis, apaixonado por animais, principalmente dinossauros, por chocolate e macarrão sem molho. Uma criança completamente espoleta e brincalhona que compreendia o mundo da sua forma dentro da sua singularidade. Por muitos anos, conheceu apenas a realidade de hospitais e consultórios médicos, já que nasceu com uma doença degenerativa no fígado e estava na fila de espera por um transplante do órgão.

Veio a falecer no dia 03 de junho de 2018, quase chegando nas duas mãozinhas cheias (os 10 anos), como ele mesmo dizia. Chegou até aquele momento sabendo escrever seu nome, conhecendo praticamente tudo sobre todos os dinossauros, sabendo fazer um bolo de chocolate com a maior bagunça do mundo, tendo autonomia para tomar banho, conseguindo estabelecer contatos visuais, demonstrando afeto e, acima de tudo, amor e muita esperança.

Porém, mesmo com tantas conquistas, Kelvin nunca teve a oportunidade de conhecer uma educação inclusiva, de ter um amigo ou de frequentar uma aula coletiva a qual conseguisse acompanhar, sendo visto como um indivíduo e não como apenas mais um, o problema da sala. Foi a partir disso que passei a entender a educação inclusiva, que acolhe as diferenças e particularidades de cada estudante, como um tema importante na educação. Você já parou para pensar sobre qual a necessidade que profissionais da educação têm em descrever qualquer comportamento “fora da curva dos padrões típicos” como um “problema” que precise de um diagnóstico médico, ou seja, um laudo? E mais: como essas(es) profissionais recebem e tratam estudantes que destoam à norma?

Desde quando me matriculei no Curso de Formação de Docentes e conheci o Kelvin, aos 14 anos, o número de laudos médicos dos mais variados transtornos dentro de sala de aula vem se elevando. Isso é um fato comprovado e amplamente discutido na literatura (Moysés; Collares, 2015). Esse aumento se deve, em parte, ao processo de tradução de problemas sociais complexos, como dificuldades em acompanhar os conteúdos escolares no método e tempo pré-estabelecidos, em

problemas pessoais, especialmente déficits nos fatores orgânicos (Ferreira dos Santos, 2023). Isso é o que chamamos de patologia educacional, que tem sua principal função ligada ao objetivo de medir, marcar, selecionar e diagnosticar a capacidade dos estudantes de progredir nas diferentes séries (Maia, 2017). O outro motivo para o aumento de diagnósticos ligados à aprendizagem e ao desenvolvimento é a atualização conceitual sobre neurodivergências e o maior acesso à identificação. Porém, neste trabalho, irei focar nas primeiras questões.

Abro um breve parênteses aqui para conceituar neurodivergência, visto que é um termo relativamente novo tanto no meio escolar quanto no médico. A neurodivergência é um conceito político que desafia as normas tradicionais de funcionamento cerebral, reconhecendo e celebrando a diversidade natural nas formas de processamento cognitivo e de experiência sensorial. Em oposição à perspectiva convencional, que considera certos padrões neurocomportamentais como normais e outros como desvios, a neurodivergência destaca a ideia de que as diferenças neurológicas não devem ser vistas como déficits, mas como uma expressão válida e legítima da diversidade humana. Ao reconhecer e valorizar a neurodiversidade, busca-se construir uma sociedade mais inclusiva, onde as diferenças neurológicas são vistas como uma riqueza cultural e cognitiva, em vez de desafios a serem superados. O conceito de neurodivergência destaca a importância de adaptar ambientes, práticas educacionais e estruturas sociais para acomodar e valorizar a diversidade de formas de cognição e de experiências neurológicas (Villar, 2022).

Quando iniciei a faculdade, tinha em mente trabalhar para desconstruir rótulos dentro desta educação discriminatória e solitária que segrega as pessoas que não se enquadram nos padrões de normalidade que Kelvin conheceu na pele. Ao longo dos anos, fui estudando para que isso ocorresse e, quando comecei a escrever meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), tinha como foco falar sobre a utilização de metodologias ativas para alfabetização de crianças autistas.

Contudo, ao colocar no papel as ideias sobre essas propostas, tudo acabou virando uma “receita”, a descrição de um passo a passo de como alfabetizar alguém. Mas, se até as receitas são diferentes dependendo do tipo de alimentação que queremos, por que para um indivíduo, com todas as particularidades e singularidades, o método de ensino e aprendizagem seria o mesmo? Impossível!

Ao ler, reler, pensar e repensar meu Trabalho de Conclusão de Curso, depois de algumas boas horas de conversa com a minha orientadora, cheguei à conclusão

de que estava sendo hipócrita nas minhas colocações. Como falar de inclusão quando minhas palavras, e até algumas práticas, excluem por completo quem eu queria incluir? Como tratar de inclusão quando as nomenclaturas que uso referem-se a indivíduos como seres problemáticos e caracterizados unicamente por sua “patologia”, ignorando toda a singularidade presente em cada ser humano?

Nesse sentido, é considerado patológico o que não atende às normas, ao padrão pré-determinado pela sociedade. A maior necessidade da educação é padronizar as formas de pensar, de agir, de se comportar, de sentir e de crer. Nomear as pessoas, criar rótulos e estipular diagnósticos são eficientes formas de controle social.

Desse modo, com o presente trabalho, quero analisar os obstáculos rotuladores de uma educação inclusiva. Ainda, quero discutir sobre a influência desses obstáculos diante das representações estereotipadas existentes nas visões patologizantes, que, por sua vez, influenciam e acometem as práticas pedagógicas.

Diante da escolha de desafiar os padrões estabelecidos, incluindo as normas de escrita acadêmica, minha escrita neste trabalho está intrinsecamente ligada à perspectiva de bell hooks (2013). A autora nos convida a compartilhar nossas vivências e narrativas como meio de aproximação com o público que almejamos alcançar. Nessa ótica, é crucial compreender que o texto e as apresentações das experiências não devem ser vistos como representações absolutas do território da pesquisa ou como uma tradução integral da minha identidade como estudante. Em vez disso, devem ser percebidos como oportunidades para proporcionar diversas interpretações e perspectivas sobre minha trajetória e vivências como um todo. Essa abordagem permite abraçar a ideia de que compartilhar tais experiências, mesmo quando não aderem estritamente às normas convencionais, agrega o processo de pesquisa e oferece uma visão única e enriquecedora do trabalho docente (Christofari, 2014).

Portanto, as páginas que se seguem são um convite à conversa e ao diálogo. Quero propor reflexões em torno de perguntas que são comuns no campo da educação inclusiva. Questões estas que nos convidam a pensar e (des)construir o conceito de inclusão e como afetamos e somos afetados na relação com o outro, com o mundo, abrindo um espaço reflexivo diante das (trans)formações necessárias no ambiente educacional.

## 1.1 JUSTIFICATIVA/PROBLEMATIZAÇÃO

Durante as últimas décadas, a educação brasileira passou por intensas discussões no que se refere à inclusão (Aguar, 2020). Quebrar as práticas segregacionistas e excludentes tornou-se uma abordagem defendida por diversas organizações que reconhecem e valorizam a diversidade dos indivíduos, considerando todas suas especificidades (Buss, 2014).

Nesse contexto, a educação vem vivendo um movimento de adaptar e englobar essas questões em suas práticas e contextos, a fim de que todos possam ter a oportunidade de aprender. No entanto, nossa sociedade impõe normatividades. Existe um padrão comportamental e de pensamento a ser seguido a que Claudine Kearney (2007) chama de “pensamento geral”. Essa concepção é amplamente divulgada e se organiza através da cultura do grupo e de sua criação simbólica, que ocorre por meio de inter-relações dinâmicas que fazem parte do “quadro geral da organização cultural” (De Melo Freitas; Cecatto, 2017)

No âmbito da educação, essa padronização é vista como uma curva, na qual alguns estudantes enquadram-se e são tidos como “normais”, e aqueles que não se encaixam por quaisquer razões são intitulados como “patológicos”. No âmbito da aprendizagem, o indivíduo é submetido a um olhar estigmatizante de rótulos. Essa categorização tem cunho excludente e seletivo, determinando o sucesso ou o fracasso escolar como um fator individual. Ou seja, a culpa do desempenho estudantil é única e exclusivamente do sujeito e de sua família e não de uma educação patologizante e estereotipada (Patto, 2022).

A valorização das singularidades de estudantes no ambiente educacional pode ser facilitada por meio do uso de recursos e materiais pedagógicos adaptados e do trabalho colaborativo entre professores e familiares (Dias; Henrique, 2018). A isso, Márcia Paz (2015) frisa a importância de atividades que favoreçam a interação social e a comunicação, levando em consideração as características individuais de cada criança.

No país, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece que as escolas devem garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) garante o direito à educação

inclusiva e estabelece a obrigação do poder público de promover a inclusão das pessoas com deficiência ou neurodivergentes em todos os aspectos da vida social, incluindo no acesso à educação. No entanto, apesar da existência de políticas e leis que buscam garantir a inclusão de todos os sujeitos em ambientes escolares, muitas vezes, na prática, ainda há desafios a serem superados.

Retomo as concepções e as raízes epistemológicas do que hoje convencionou-se designar “normal” e “patológico” (Patto, 2022) para brevemente discutir sobre os processos de inclusão. A educação inclusiva busca garantir o acesso de todos os estudantes à educação, independentemente de suas características individuais. Essa perspectiva é fundamentada no princípio da equidade, que considera que todas as pessoas têm direito a uma educação de qualidade. Assim, a escola pode ser vista, nesse processo, como um ambiente que exige de estudantes habilidades sociais e comunicativas.

A falta de formação docente direcionada para lidar com as diferenças e a falta de adaptação desses ambientes são alguns dos obstáculos que dificultam a efetivação da educação inclusiva. Ainda, faz-se necessária a problematização sob a forma de como é pensada, organizada, estruturada e vivenciada a educação brasileira diante das diversidades, bem como os motivos para a prevalência das visões patologizantes. As diferenças são encaradas como desvios ou problemas a serem corrigidos, o que promove a exclusão e a marginalização de estudantes que não se enquadram em padrões pré-estabelecidos. Nesse sentido, é fundamental repensar os paradigmas educacionais, promovendo uma transformação profunda que reconheça e valorize a diversidade como um princípio central da educação que atenda às necessidades e às potencialidades de todos os estudantes.

## 1.2 PERGUNTA NORTEADORA

De que forma os obstáculos rotuladores contribuem na atribuição de estereótipos que criam e reproduzem as visões patologizantes dentro das práticas educacionais e pedagógicas na educação inclusiva?

## 1.3 OBJETIVOS

### 1.3.1 Objetivo geral

- Analisar os obstáculos rotuladores da educação e sua influência nas representações estereotipadas e visões patologizantes presentes nas práticas pedagógicas, bem como suas consequências para a construção de uma educação inclusiva de qualidade.

### 1.3.2 Objetivos específicos

- Discutir as representações estereotipadas presentes nas visões patologizantes da educação;
- Identificar as principais categorizações associadas a determinados perfis de estudantes, como deficiências, dificuldades de aprendizagem ou comportamentos desviantes e as consequências desses padrões patologizantes;
- Promover reflexões sobre a valorização da diversidade e a superação dos obstáculos rotuladores da educação;
- Refletir sobre os processos de medicalização da vida e como estes influenciam e geram consequências práticas na educação inclusiva.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA

É incrível pensar em como a história é marcada por processos evolucionários ao longo do tempo, não é mesmo? Todas as grandes transformações históricas foram moldadas por inúmeras modificações, revoluções e novos significados atribuídos aos acontecimentos. Quando observamos a educação, esse padrão também se mantém.

Você já parou para pensar em como as pessoas com deficiências ou que destoavam de uma normatividade imposta eram vistas em diferentes épocas? É uma jornada que nos revela mudanças importantes e também desafios persistentes, marcada por uma evolução complexa e gradual. O desenvolvimento histórico da educação especial a nível global teve seu marco inicial no século XVI, quando médicos e pedagogos passaram a acreditar na possibilidade de educar pessoas que, até então,

eram consideradas incapazes de aprender (Mendes, 2006).

Desde a Antiguidade, registram-se relatos de indivíduos com características diferentes do padrão estabelecido como normal sendo frequentemente marginalizados e isolados socialmente. Muitos eram encarcerados ou submetidos a tratamentos médicos ou religiosos por suas famílias ou autoridades. Na Antiguidade e na Idade Média, as percepções eram moldadas pela crença em influências demoníacas, enquanto a Renascença viu surgir concepções patológicas e médicas. Durante o Brasil Colônia, praticamente não havia iniciativas educacionais, especialmente para a inclusão de pessoas com deficiência ou neurodivergências, refletindo uma visão limitada e estigmatizada desses indivíduos. No século XVII, ocorria a segregação de pessoas com deficiência ou neurodivergências em instituições estatais, perpetuando uma fase de exclusão (Rogalski, 2010).

A virada em direção à inclusão teve início no final do século XVIII e início do XIX, com o surgimento de instituições europeias especializadas destinadas ao tratamento de pessoas com deficiência ou neurodivergências. No Brasil, no mesmo período, a educação especial era ainda uma abordagem restrita, voltada principalmente para a instrução de pessoas cegas e surdas (Secundino, Santos, 2023). É relevante observar que instituições criadas no período do Império por D. Pedro II continuam existindo até os dias de hoje, desempenhando papéis importantes como centros de referência nacionais (Fernandes, 2011).

A educação especial emergiu nesse período com uma pedagogia voltada para indivíduos diagnosticados segundo quocientes intelectuais. Escolas especiais proliferaram para atender a diversas condições, como cegueira, surdez e deficiências físicas e intelectuais. A exclusão deu lugar ao período de segregação. No entanto, essa fase de segregação na década de 1970 foi marcada por reivindicações e movimentos liderados por pais e profissionais em prol da inclusão. Esse período trouxe importantes transformações na educação especial, com pais e profissionais pressionando pela inserção de crianças com deficiência ou neurodivergentes nas escolas regulares. Tal esforço culminou na garantia do direito à educação pública gratuita para todas as crianças com necessidades educativas especiais (Rogalski, 2010).

A compreensão da importância de atender às necessidades educacionais de todos os cidadãos, independentemente de suas capacidades, estava apenas começando a tomar forma. Ao longo do século XX, a educação especial no Brasil

passou por fases de avanços e retrocessos. As primeiras escolas especiais surgiram, mas a segregação ainda era predominante (Amaral, 2001). Somente nas décadas de 1960 e 1970, com a conscientização global sobre os direitos das pessoas com deficiência, o Brasil começou a caminhar mais significativamente em direção à inclusão. Leis e políticas públicas foram implementadas para garantir o acesso igualitário à educação para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças.

O termo “Deficiência” cedeu lugar à expressão “Necessidades Educativas Especiais”, ampliando o foco para a integração dessas pessoas na escola regular. No entanto, embora esse passo tenha sido celebrado como uma conquista de igualdade de direitos, a efetiva promoção do desenvolvimento desses estudantes ainda enfrentava desafios. A deficiência ou a neurodivergência eram tidas como um problema inerente ao indivíduo, e a adaptação era exigida desses sujeitos, em vez de ser incorporada nas estruturas escolares (Secundino; Santos, 2023).

Termos como “educação especial”, “inclusão escolar” e “educação inclusiva” ressoam com significados complexos e implicações profundas, muitas vezes utilizados como sinônimos de ideologias incompreendidas. Cada um desses conceitos representa uma abordagem única no atendimento às necessidades educacionais de estudantes com diversidades. Educação Especial, como modalidade de ensino, emergiu como resposta à necessidade de oferecer uma educação diferenciada a:

Alunos com deficiências, altas habilidades ou superdotação, transtornos globais do desenvolvimento e dificuldade de aprendizagem, podendo ser oferecida de forma complementar ou substitutiva ao ensino regular, dependendo das necessidades educacionais de cada aluno (Brasil, 2009 s.p.).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) tem como objetivo orientar as práticas educacionais inclusivas no país. No entanto, embora essas leis e diretrizes tenham como objetivo promover a inclusão e a igualdade de oportunidades, a realidade prática muitas vezes sofre com limitações inerentes à segregação. O caráter patológico predominantemente clínico e terapêutico é reproduzido, baseando-se na concepção de que a deficiência ou as neurodivergências são um problema individual e médico, que deve ser diagnosticado,

tratado e corrigido (Mantoan; Lanuti, 2022).

Ou seja, a educação especial é vista como uma forma de compensar as limitações dos estudantes com deficiência ou neurodivergentes que frequentemente foca na normalização e diagnóstico. Tal prática minimiza a atenção às singularidades e às potencialidades de cada estudante, preparando-os para a integração social e profissional e, muitas vezes, deixando de lado aspectos relacionados à educação formal. É importante destacar que, muitas vezes, as escolas regulares efetuam a matrícula de estudantes sem que sejam realizadas formações para a equipe ou adaptações do espaço e de materiais (Santos, 2023). A discrepância entre a teoria e a prática cria uma dinâmica de exclusão e transforma as escolas regulares em depósitos, e não em ambientes sociais e de aprendizagem.

O que observamos no cenário educacional atual já era criticado e discutido pelo próprio MEC em 2006:

O que tem acontecido em nome dessa suposta socialização é uma espécie de tolerância da presença do aluno em sala de aula e o que decorre dessa situação é a perpetuação da segregação, mesmo que o aluno esteja frequentando um ambiente escolar comum (Brasil, 2006, p. 73).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) prevê a educação inclusiva como um princípio. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) reforça o compromisso com a inclusão, proibindo a discriminação de pessoas com deficiência ou neurodivergentes em diversos contextos, incluindo o educacional.

A educação inclusiva carrega consigo um ideal de promover uma educação igualitária. Nela, todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, podem aprender juntos em ambientes escolares regulares. Essa mudança paradigmática busca a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, em escolas regulares, baseando-se na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 e na Lei Brasileira de Inclusão de 2015, entre outros documentos (Crochík, 2013).

O cerne da educação inclusiva é a valorização das diferenças individuais e a adaptação das estruturas curriculares e metodológicas para acomodar a diversidade dos estudantes. Ao mesmo tempo, a colaboração entre educadores e famílias é

destacada como uma ferramenta essencial para criar ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos (Martins, 2022).

Uma problemática importante da educação inclusiva é a mentalidade de que aqueles que se aproximam da escola precisam se adaptar aos seus padrões, sem uma real e efetiva mudança destes. Isso reflete a mentalidade de que a escola é estática, sem reconhecer a necessidade de uma mudança real e eficaz para abraçar a diversidade e garantir uma educação de qualidade para todos. Essa perspectiva simplista leva à superficialidade na abordagem da inclusão. Dessa forma, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os estudantes (Mantoan, 2015).

Diante disso, as concepções atuais de educação inclusiva questionam e desestabilizam as velhas visões de escolas historicamente marcadas pelos processos de exclusão. Os desafios que as escolas enfrentam são: substituir paradigmas antigos; engajar-se na reflexão interna; internalizar novas crenças; adotar atitudes consistentes e abordagens diferentes; alavancar recursos tecnológicos; investir na formação contínua de professores; e transformar novos conhecimentos em aprendizado estimulante e práticas de ensino inclusivas. Falar em uma educação inclusiva é pensar visando a uma transformação holística de todo o sistema educacional, fundamentada em princípios humanísticos e democráticos, onde os direitos humanos, a cidadania e a democracia servem como base ética.

A educação inclusiva não apenas procura eliminar barreiras físicas e curriculares, mas também as barreiras atitudinais e culturais que podem perpetuar a exclusão. Ela destaca a importância da participação ativa dos estudantes, a construção de práticas pedagógicas inovadoras e a gestão democrática nas escolas (Souza, 2023).

A educação inclusiva surge a partir da compreensão de que toda criança merece oportunidades educacionais iguais. Há o reconhecimento de que todos os estudantes têm o direito de aprender juntos em um ambiente que nutre suas necessidades individuais. São beneficiados não só os estudantes com deficiência ou neurodivergentes, mas também os seus pares. A empatia e a compreensão são fomentadas, promovendo o senso de comunidade dentro da escola. Modelos convencionais de educação que só ofereciam serviços de educação especial são desafiados.

## 2.2 PARA ALÉM DOS RÓTULOS: PERCURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão marca o início de um novo capítulo na narrativa da educação no Brasil. Este capítulo é genuinamente inovador, distinto de todos os anteriores, desde os tempos mais remotos. No entanto, é uma tarefa desafiadora imaginar uma escola que acolha a todos quando a nossa experiência educacional até agora tem sido limitada a escolas que servem apenas a alguns. A nossa educação foi moldada por uma estrutura que enfatiza a competição e exclui aqueles que não se encaixam em normas, padrões e modelos preexistentes (Mantoan; Lanuti, 2022).

A diversidade humana tem sido continuamente moldada por meio de um extenso processo de medicalização, que atribui a indivíduos uma variedade de rótulos e categorizações, inserindo-os em um sistema de explicações que frequentemente patologizam suas características (Ceccim; Freitas, 2022). Esse processo tende a isolar o indivíduo de seu contexto mais amplo, com o intuito de examinar minuciosamente suas particularidades e, muitas vezes, transformá-las em condições patológicas.

Pense por um momento: quando você ouve a expressão “criança especial”, o que vem à sua mente? Talvez você imagine uma criança com algum tipo de deficiência ou neurodivergência. Mas será que essa forma de nomear é realmente justa e inclusiva? A palavra “especial” geralmente está atrelada a um significado positivo, no entanto, quando é utilizada para se referir a crianças com deficiências ou neurodivergentes, pode criar uma divisão entre elas e as demais, porque frisa a diferença.

Ao explorarmos a evolução dos termos relacionados a deficiências e neurodivergências, podemos perceber como a linguagem desempenha um papel crucial na maneira como entendemos e nos comunicamos sobre essas questões. Termos como "retardo mental", uma vez amplamente aceitos, são agora considerados desatualizados e pejorativos. A mudança para expressões mais respeitadas, como "atraso no desenvolvimento intelectual" ou "deficiência intelectual", reflete não apenas uma atualização lexical, mas também um esforço para promover um discurso mais respeitoso e inclusivo.

No entanto a questão do eufemismo é central nessa discussão. Eufemismo, visa suavizar expressões tidas como “brutas” pela sociedade (por se partir de um

pressuposto de que destoar da normatividade gera sofrimento e é algo negativo). No entanto, o eufemismo não é apenas uma questão de suavizar a linguagem; muitas vezes, é uma forma de evitar lidar de forma direta com questões consideradas sensíveis e desconfortáveis.

A expressão “criança especial” é um exemplo clássico de eufemismo. A palavra “especial” é usada para suavizar a realidade da deficiência ou neurodivergência, tornando-a mais palatável para a sociedade em geral. Muitas pessoas acham difícil falar abertamente sobre deficiência ou neurodivergências, pois isso pode envolver confrontar preconceitos e estigmas profundamente enraizados.

A expressão "necessidade especial" é outra instância em que o eufemismo é empregado, embora a amplitude do termo possa obscurecer as nuances das necessidades individuais. O movimento em direção a expressões mais específicas, como "necessidades específicas de aprendizagem", destaca a importância de uma linguagem mais precisa e centrada nas particularidades reais de cada estudante.

Ao refletir sobre essa questão, somos desafiados a repensar nossas próprias práticas e pensamentos em relação à educação inclusiva. Devemos considerar se estamos realmente proporcionando um ambiente que valoriza todas as crianças, independentemente de suas habilidades e características individuais. Estamos promovendo uma cultura inclusiva em nossas escolas e comunidades, ou estamos apenas contribuindo para a perpetuação dos estereótipos rotuladores e da discriminação?

Ao adotarmos a abordagem proposta por bell hooks (2013) acerca de uma pedagogia engajada e emancipadora, podemos começar a repensar a forma como nomeamos e rotulamos as pessoas. A realidade nos mostra que todas as crianças têm necessidades distintas e únicas. Não seria mais justo buscar reconhecer e atender a diversidade de cada uma delas? Como seria se chamássemos todas as crianças simplesmente de “crianças”, sem distinções ou rótulos que as definam por suas características específicas?

Retomando um breve contexto histórico da inclusão educacional para discutir a questão de nomenclaturas, encontramos uma longa trajetória de exclusão e marginalização das crianças que não se enquadram no padrão da normalidade estabelecido pela sociedade (Mantoan, 2015). Durante muito tempo, essas crianças foram rotuladas e colocadas à margem dos espaços educacionais, sendo vistas como diferentes, incapazes e problemáticas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional de 1961 abordava de forma limitada a educação para “excepcionais”. Diante disso, a Constituição de 1988 foi um marco, garantindo o direito à escola para todos em escolas regulares, com leis subsequentes fortalecendo a educação inclusiva. No entanto, a implementação varia, tornando a educação inclusiva um desafio contínuo (Secundino; Santos, 2023).

Segundo Maria Cristina Kupfer e Renata Petri (2000), a criação do termo “crianças especiais” atua como mais uma categoria excludente e rotuladora, reflexo de uma cultura segregacionista. Ao serem vistas como incapazes, essas crianças são frequentemente subestimadas e desvalorizadas, limitando suas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. A criação de leis inclusivas não garante a verdadeira inclusão. Ensinar aqueles que socialmente não se enquadram nos padrões normativos da aprendizagem é uma questão que levanta dúvidas. No entanto, é preciso ir além e promover mudanças profundas na cultura escolar, superando estigmas e preconceitos arraigados.

Diante disso, podemos definir os estereótipos como representações simplificadas e muitas vezes preconceituosas de grupos sociais, baseadas em características percebidas como comuns a esses grupos. Esses estereótipos podem influenciar a forma como as pessoas são vistas e tratadas dentro da escola e na sociedade em um contexto geral. Quando aplicados a pessoas com deficiência e neurodivergentes, os estereótipos podem levar à categorização simplista e à redução de suas identidades a um único aspecto de suas vidas.

Essas rotulações há muito fazem parte do nosso tecido social, moldando percepções e influenciando comportamentos. No contexto das instituições de ensino, esses estereótipos podem ter um impacto significativo na participação dos estudantes, afetando seu desempenho acadêmico e bem-estar geral (Pinto, 2018). Na educação, a perpetuação de estereótipos pode criar barreiras significativas para a participação de estudantes com deficiência ou neurodivergentes. Isso inclui a expectativa de que esses indivíduos são menos capazes de aprender e contribuir para a comunidade escolar, o que, em diversas situações, resulta na discriminação e no tratamento diferenciado, bem como a exclusão de crianças que destoam do padrão imposto.

Muitos estudantes enfrentam o peso da ameaça de estereótipo, um fenômeno psicológico no qual os indivíduos temem confirmar estereótipos negativos associados ao seu grupo. Estereótipos podem levar à ansiedade, à baixa autoestima e à redução da motivação. Podem distorcer a autopercepção dos estudantes, especialmente se

eles forem submetidos a estereótipos negativos sobre suas habilidades acadêmicas. Uma situação assim pode resultar em desengajamento das atividades escolares, diminuição das aspirações e redução da participação em empreendimentos educacionais (hooks, 2013).

Em uma sociedade inclusiva, os estereótipos não devem determinar as oportunidades e expectativas das pessoas com deficiência ou neurodivergentes. A desconstrução dessas categorizações é um passo crucial para permitir que todas as pessoas alcancem seu pleno potencial na educação e na sociedade em geral. O caminho para uma sociedade verdadeiramente inclusiva passa pela conscientização, pela educação e pela sensibilização, que devem ser promovidas em todos os níveis da sociedade e da educação (Mantoan; Lanuti, 2022).

É necessário ampliar o olhar e reconhecer as diversas formas de inteligência e de aprendizado, valorizando as habilidades de cada criança e proporcionando oportunidades para que elas se desenvolvam plenamente. Em vez de categorizar crianças como “especiais”, talvez seja hora de reconhecer a singularidade de cada indivíduo e promover uma linguagem e uma atitude que enfatizem a igualdade e a diversidade.

### 2.3 A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO “ANORMAL”

As últimas duas décadas do século XX foram caracterizadas por um amplo debate relacionado às transformações na esfera educacional, abrangendo políticas educacionais, currículos, metas educacionais, configuração dos espaços e tempos de aprendizagem. Essas mudanças geraram diversas propostas de práticas pedagógicas, influenciadas pela concepção subjacente do processo de ensino e aprendizagem, bem como pelo questionamento dos objetivos contemporâneos da escola (hooks, 2013). Essa dinâmica de mudanças revela-se particularmente significativa quando se trata da educação de crianças e jovens com deficiência ou neurodivergentes.

Um exemplo notável desse debate diz respeito à discussão sobre como abordar o ensino desses estudantes e qual conteúdo pedagógico oferecer a eles, levando em consideração suas capacidades individuais e progressos (Christofari, 2014). Além disso, a avaliação desses estudantes também tem sido objeto de reflexão. hooks (2013) destaca a importância de repensar a forma como a avaliação é realizada, uma

vez que muitas vezes ela privilegia apenas a reprodução de conhecimentos pré-estabelecidos, deixando de reconhecer a diversidade de habilidades e formas de aprendizado. A autora propõe um olhar mais abrangente, que valorize o potencial de cada estudante e não apenas seu desempenho em testes padronizados, buscando uma abordagem que leve em conta suas potencialidades e avanços, em vez de adotar uma perspectiva unicamente deficitária.

Mas você já se perguntou quem define o que é normal e o que é anormal na escola? Quem decide quais comportamentos, habilidades e interesses são aceitáveis ou não? Quem determina quais estudantes precisam de tratamento médico, psicológico ou pedagógico para se adaptarem ao sistema educacional? Essas são questões importantes para se pensar sobre as relações de poder que operam na educação e que produzem formas de exclusão, discriminação e violência simbólica contra aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos.

A construção de perfis com base em fatores externos como idade, etnia, gênero, religião, profissão e condição socioeconômica é um desafio antigo que remonta à Filosofia Clássica, como exemplificado por Platão e Aristóteles por volta de 400 a.C., que recomendavam a exclusão dos “imperfeitos” (Lemos; Salvatori, 2019). Isso resulta na formulação de modelos que definem o que é tido como um padrão estabelecido de uma chamada “normalidade”. As pessoas são então julgadas com base nesses modelos, seja como exemplares do que é socialmente aceito (e desejado), seja como desvios em relação às normas estabelecidas, muitas vezes sujeitas a críticas e reprovações.

Atualmente, não estamos muito distantes desses padrões antigos. Nas instituições educacionais, estudantes também são definidos por seu comportamento social, desempenho em atividades, resultados em avaliações, interesses, habilidades em disciplinas específicas e forma de expressar suas ideias, muitas vezes rotulados por uma lógica hierárquica, o que os coloca em uma posição inferiorizada e os despoja de suas características individuais (Mantoan; Lanuti, 2022).

As explicações para estudantes que não conseguem se adequar ao ritmo e ao método escolar geralmente se concentram em fatores médicos, desviando o foco do sistema educacional e das práticas de ensino. As escolas muitas vezes buscam medir o que os estudantes aprenderam em um determinado período, buscando homogeneização de conhecimentos como resultado, em vez de refletir sobre o processo de ensino em si (Moysés; Collares, 2020). No entanto, será que o sistema

de inclusão está de fato ajustado para inserir o indivíduo no contexto educacional? Ou será que, em alguns casos, ele acaba servindo mais para controlar o indivíduo dentro do sistema?

No início do século XX, professores eram treinados para agirem como “investigadores” do corpo dos estudantes em busca de sinais de patologias. A escola tornou-se o principal espaço pedagógico disseminador dos ideais higienistas de produzir cidadãos civilizados e conscientes da importância do autocuidado para o progresso da nação. No entanto, essa abordagem médica também resultou na patologização dos modos de ser e aprender dos estudantes na escola. Isso significa que questões pedagógicas passaram a ser interpretadas como problemas médicos, psiquiátricos ou psicológicos (Christofari, 2014).

A ênfase na patologização levou a uma definição dos estudantes baseada em discursos que os consideravam a partir de sintomas, transtornos ou déficits, em vez de reconhecer suas características individuais. Isso realçou os fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem, fazendo com que a medicalização se tornasse uma parte integrante do sistema educacional. Indivíduos são enquadrados em categorias rígidas de rótulos e estereótipos, ignorando a diversidade e a singularidade humana. A medicalização da vida implica em uma intervenção excessiva e desnecessária da medicina em aspectos que não são propriamente doenças, mas, sim, expressões da subjetividade, da cultura ou do contexto social (Giusti, 2021).

Nesse cenário, a disseminação de autodiagnósticos de transtornos como TDAH e autismo pelas redes sociais se conecta diretamente à sociedade contemporânea, a qual busca por soluções rápidas e simplificadas para questões complexas de saúde mental. O fenômeno reflete a influência da cultura da automedicação, no qual indivíduos buscam respostas rápidas para suas experiências, muitas vezes recorrendo a medicações sem uma avaliação profissional adequada. O uso indiscriminado de checklists e questionários on-line para avaliar sintomas pode contribuir para diagnósticos imprecisos, negligenciando a complexidade das condições mentais (Tenente, 2023).

Refletir sobre a relação entre os processos de medicalização e a escola, nos leva a questionar que tipo de escola está sendo construída e para quais estudantes. Isso levanta preocupações sobre como as políticas educacionais podem estar moldando a experiência escolar e o desenvolvimento dos estudantes, muitas vezes desconsiderando suas necessidades individuais em favor de diagnósticos

padronizados.

Michel Foucault (2006) em suas obras, destaca a patologização da vida e a imposição da norma social. Observando criticamente como a medicina se tornou um instrumento de controle e disciplina dos corpos. O filósofo argumentou que a medicina não é apenas uma ciência objetiva, mas um meio de poder que cria verdades sobre as pessoas, classificando-as em hierarquias. Ele descreveu esse processo como “evidenciação do poder”, no qual os atributos físicos e mentais das pessoas são tornados visíveis, mensuráveis e, em seguida, normalizados ou corrigidos. Christofari (2014) afirma que essa forma de dominação se estende a todos os aspectos da sociedade, incluindo o sistema educacional, no qual diferenças de desempenho entre os estudantes são consideradas fatores determinantes da aprendizagem.

No entanto, ao analisarmos criticamente a busca por uma abordagem inclusiva na educação, encontramos um paradoxo. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reconhece a diversidade dos estudantes e valoriza a individualidade de cada um. Por isso, o esforço para criar um currículo amplo e flexível que atenda a diversas necessidades pode, ironicamente, levar à generalização de estudantes a partir de rótulos, o que pode comprometer a atenção às suas singularidades.

A verdadeira dedicação à colaboração e à inclusão deve transcender as formalidades e não se limitar à mera adaptação do currículo ou à oferta de suporte adicional a estudantes com deficiência ou neurodivergentes. É importante que seja feito um esforço constante para promover uma cultura de aceitação e celebração das diferenças, em vez de uma mera abordagem superficial (Christofari, 2014).

Um exemplo notável desse debate diz respeito à discussão sobre como e o que ensinar a estudantes com deficiência ou neurodivergentes, bem como a avaliação de seus progressos levando em consideração suas habilidades individuais. O desafio é enfrentar as inúmeras barreiras que dificultam o acesso, a permanência e o sucesso desses estudantes na escola (Neto, 2018), tendo em vista que, muitas vezes, as desigualdades a que estão expostos são interpretadas erroneamente como sendo questões patológicas, o que transforma os modos de vida em patologias e os próprios indivíduos em “anormais”.

É importante que o sistema de ensino não apenas adote diretrizes inclusivas, mas também as implemente de maneira eficaz. Isso requer uma profunda reflexão sobre como as políticas se traduzem em práticas nas escolas e um compromisso real em celebrar a singularidade de cada estudante. Essa estratégia é uma possível

abordagem para que a educação inclusiva alcance seu potencial máximo ao criar um ambiente de aceitação e igualdade nas escolas brasileiras.

## 2.4 QUANDO PRECISAMOS DAR CONTA DE TUDO

Que tal imaginarmos um cenário em que todos os nossos problemas pudessem ser resolvidos com uma pílula mágica? Eliminar a tristeza, a ansiedade, o tédio e a raiva por meio de um “remedinho”? Nos livrar de qualquer sentimento ou comportamento indesejado? Um comprimido mágico que nos fizesse mais inteligentes, mais criativos, mais produtivos e mais felizes? Parece tentador, não é mesmo?

Vivemos em uma sociedade marcada pela incessante busca por desempenho, produtividade e sucesso em todas as esferas da vida. Nesse contexto, torna-se fundamental problematizar o uso generalizado de psicofármacos, tendo em vista que a patologização da vida está cada vez mais presente em nosso cotidiano. Problemas que anteriormente eram considerados parte natural da experiência humana ou que foram construídos a partir de imposições do sistema capitalista neoliberal agora são rotulados como distúrbios e tratados com medicamentos. Estamos presenciando um aumento significativo no uso de psicofármacos, sejam eles para dormir, acordar, relaxar, focar, ou até mesmo para enfrentar a pressão insustentável do trabalho e dos estudos (Acselrad; Tavares, 2022). Isso nos leva a questionar: o quanto nossa sociedade está medicalizando diferentes aspectos da vida?

A pressão pela hiperprodutividade imposta pelo sistema é um dos principais fatores que contribuem para essa realidade. Um mundo no qual a eficiência é valorizada acima de tudo, os indivíduos são constantemente incentivados a produzir mais em menos tempo (Han, 2015). Essa pressão constante resulta em níveis elevados de estresse e ansiedade, levando muitas pessoas a procurarem alívio através do uso de psicofármacos, consolidando assim uma cultura da “pílula mágica”, ou seja, uma resposta rápida para os desafios cotidianos (Lukenchuke; Matos; Sbardelotto, 2023).

Diante desse cenário, é pertinente considerar que essa busca por soluções químicas pode ser reflexo da própria sociedade em que estamos inseridos, uma vez que temos intrinsecamente imposta em nós a ideia de que devemos reprimir toda e qualquer emoção para dar conta das “responsabilidades” do dia a dia, inclusive

recorrendo a medicamentos para dormir, acordar, sorrir, entre outros. Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre as influências sociais que modelam as decisões individuais, evitando colocar única e exclusivamente sobre os ombros das pessoas a “culpa” por essa dinâmica. Mas até que ponto toda essa cultura é realmente boa para nós? Estamos apenas servindo ao sistema? Será que não estaríamos perdendo algo essencial da nossa humanidade, da nossa diversidade, da nossa singularidade?

Na sociedade contemporânea, a reflexão sobre a busca de sentido na vida e a prevalência dos afetos assume um papel crucial diante de desafios particulares (Caraça, 2003). O conceito da “Pílula Mágica”, como proposto por Barros (2008), torna-se emblemático ao revelar uma tendência preocupante: a crescente dependência de psicofármacos como uma solução rápida para desvios percebidos em relação à norma. Essa metáfora denuncia uma sociedade que, em sua ânsia por conformidade, recorre à medicalização excessiva, muitas vezes transformando a medicina em um instrumento para definir o que é considerado normal (Soares, 2022).

A preocupação com a medicalização da vida se estende ao ambiente educacional, uma vez que as crianças são submetidas todos os dias a diversos tipos de pressões crescentes para atingir metas acadêmicas rigorosas. O foco na avaliação quantitativa muitas vezes resulta em uma busca precoce por medicação para melhorar o desempenho escolar, o que pode ter implicações significativas no desenvolvimento saudável das crianças (Benedetti, 2018).

Todos nós sabemos que a escola é um lugar onde aprendemos a conviver com as diferenças, a desenvolver nossas potencialidades, a construir nossos projetos de vida, certo? Deveria ser. Contudo, a instituição escolar representa uma enigmática teia de significados, subjetividades e práticas que se entrelaçam de maneira complexa. Esses elementos não apenas se entrelaçam, mas também colidem e resistem mutuamente, criando um constante movimento de interações.

Refletir sobre as dinâmicas pedagógicas relacionadas à inclusão e à diversidade humana envolve questionar as estruturas da sociedade contemporânea e as categorizações simplificadoras que frequentemente resultam em estereótipos, como “o louco”, “o deficiente”, “o marginalizado”, “o delinquente” e “o anormal”. hooks (2013) destaca que essas categorizações geram identidades predeterminadas para estudantes, reforçando hierarquias de valor que colocam algumas pessoas em posições superiores em relação às outras.

No âmbito da educação inclusiva, a análise dos processos de medicalização dos modos de ser e aprender nos instiga a repensar tanto as práticas pedagógicas quanto a própria estrutura do sistema educacional. A propagação da cultura dos psicofármacos na sociedade atual frequentemente conduz à criação de rótulos que definem o lugar de cada estudante. Tal situação contribui para o insucesso educacional daqueles que não se enquadram nas expectativas institucionais. Diante dessa realidade, a escola se configura como um ambiente propício para a formação de rótulos e categorizações que refletem a lógica do controle e da padronização (Amatto; Alves, 2016).

Discursos pedagógicos capacitistas, em sua maioria, consideram aqueles que não se enquadram no padrão normativo como estudantes que desequilibram a relação pedagógica e desorganizam o cotidiano escolar, validando assim as práticas discursivas que constroem o lugar do sujeito anormal e patologizante. Nesse sentido, a medicalização na educação se refere ao processo de transformar variadas e distintas questões na atribuição de diagnósticos e tratamentos medicamentosos para problemas que deveriam ser compreendidos em sua complexidade e diversidade (Christofari, 2014).

Medicalizar é uma forma de silenciar as vozes dissonantes, de padronizar os comportamentos divergentes, de anular as singularidades humanas, a cada vez que utilizamos a reprodução desse discurso patologizante a um processo amplo de medicação para tratar, minimizar, aniquilar sentimentos e ações que fazem parte da vida: tristeza, euforia, preguiça, baixa autoestima, desânimo, falta de criatividade, agitação, desatenção (Carvalho, 2020).

Mas será que todas essas crianças realmente sofrem de um transtorno neurológico que afeta sua capacidade de atenção, concentração e controle dos impulsos? Será que elas precisam mesmo de um remédio para aprender e se comportar na escola? Que precisam de alguma “pílula mágica” que controle suas emoções? Ou será que elas são vítimas de uma lógica que patologiza a diversidade e a singularidade dos processos de desenvolvimento humano? Será que elas não estão sendo submetidas a uma violência simbólica e física que as impede de expressar sua subjetividade e sua criatividade? Ao mesmo tempo, como questionar essa ideia sem negar o direito de estudantes de terem um diagnóstico correto?

Dentro da sala de aula, vemos um alarmante aumento no diagnóstico de diversos transtornos em crianças como, por exemplo, o famoso TDAH (Transtorno

do Déficit de Atenção e Hiperatividade). Tal fato muitas vezes leva à prescrição de medicamentos como o metilfenidato (ritalina e concerta). Estudos comprovam que o uso desse medicamento pode reduzir seu potencial criativo. Isso ocorre devido às propriedades do medicamento, que tendem a focar a atenção e diminuir a impulsividade, limitando assim a capacidade de pensar fora da caixa e de fazer conexões inovadoras. No entanto, é importante ressaltar que o impacto varia de criança para criança e que mais estudos são necessários antes do uso indiscriminado de anfetaminas por crianças e adolescentes (Sayali *et al.*, 2023).

Nessa perspectiva, outra questão que se identifica no Modelo Médico de Deficiência é a tendência de estabelecer prognósticos uniformes para pessoas com o mesmo diagnóstico, como síndrome de Down ou autismo, desconsiderando a singularidade de cada indivíduo. Os diagnósticos são usados como guias para o planejamento pedagógico, com base na categorização de grupos específicos. Nesse modelo, a abordagem médica é vista como a mais apropriada para diagnosticar e tratar a deficiência, focando exclusivamente nas características físicas do indivíduo (Mantoan; Lanuti, 2022).

No entanto, recentemente, temos testemunhado uma mudança nos paradigmas educacionais com a crença de que todos têm o direito de estar na escola e podem aprender. O que nos leva a novas abordagens para organizar a instituição escolar e lidar com a diversidade humana, promovendo a ideia de que a escola pode ser uma promotora de potencialidades individuais em vez de uma etiquetadora de seres humanos (Monteiro; Fernandes, 2022).

Assim como Ana Carolina Christofari (2014), também não entrarei na discussão sobre se o diagnóstico é benéfico ou prejudicial, essencial ou dispensável, ou qual é o seu propósito. O ponto crucial é que o diagnóstico tem um impacto significativo nos indivíduos, influenciando suas ações, moldando perspectivas e afetando suas relações interpessoais, bem como a maneira como construímos nossa identidade enquanto sujeitos.

Esse diagnóstico, pela lógica do sistema no qual estamos inseridos, age como um mecanismo de (re)produção e, no contexto escolar, tende a se concentrar na categorização de tipos específicos de estudantes, em vez de promover a análise de práticas e estratégias pedagógicas. Ou seja, cabe aqui dizer que o problema em questão não é o diagnóstico em si, muito pelo contrário. O laudo é um direito. A barreira que encontramos nesse percurso é a forma como esse diagnóstico é visto,

rotulado e aceito pela sociedade.

Tais rótulos se manifestam por meio de preconceitos sociais, estereótipos e atitudes negativas que perpetuam a discriminação e a exclusão, impactando adversamente várias áreas da vida dessas pessoas, incluindo suas oportunidades educacionais. Essas atitudes negativas frequentemente resultam em baixas expectativas e, conseqüentemente, em suporte e oportunidades educacionais inadequados, limitando o potencial de crescimento intelectual e pessoal, prejudicando suas trajetórias acadêmicas e profissionais (hooks, 2013).

Os obstáculos atitudinais são aquelas barreiras internas que existem dentro de cada um de nós, impedindo-nos de compreender ou aceitar plenamente os outros. Eles se escondem sorrateiramente em nossas mentes, muitas vezes alimentados por preconceitos dos quais talvez nem estejamos cientes. Esses obstáculos podem se manifestar de várias maneiras, como discriminação, estereótipos ou simplesmente como uma falta de vontade de se envolver com pontos de vista diferentes dos nossos (Chagas; Pedroza, 2017).

Muitas vezes, tendemos a nos sentir mais seguros em nossas zonas de conforto, cercados por pessoas que se assemelham a nós de alguma forma (Duarte, 2022). Carlos Skliar (1999) traz consigo um conceito conhecido como “alteridade”, o qual nos instiga a reavaliar nossa abordagem em relação às experiências de indivíduos marginalizados. O autor nos convida a questionar as concepções tradicionais de normalidade e a adotar uma perspectiva mais empática em relação aos outros. Recorda que, em uma sociedade diversa, cada pessoa traz consigo singularidades únicas e valiosas que não podem ser simplesmente categorizadas ou patologizadas.

Diante disso, podemos dizer que a alteridade nos desafia a olhar para além dos rótulos e estereótipos, reconhecendo que a complexidade de nossas vidas é enriquecida pelas diferenças individuais. Essas diferenças apresentadas por esse “outro que não sou eu” podem gerar um sentimento de medo por serem desconhecidas. Isso talvez nos impeça de abraçar a diversidade e de ampliar nossa compreensão do mundo. Esse medo, muitas vezes, nos impede de formar conexões significativas e experiências enriquecedoras com indivíduos que poderiam desafiar e expandir nossa visão de mundo (Fernandes *et al.*, 2023).

Dentro da perspectiva da educação inclusiva, Skliar (1999) aprofunda o conceito de “alteridade deficiente”, demonstrando como a sociedade moderna

frequentemente exclui e rotula indivíduos com deficiência, confundindo seu lugar institucional com sua identidade. Essa alteridade do outro é frequentemente assimilada em nossa identidade, reforçando-a e tornando-a mais inflexível e autossuficiente. Conseqüentemente, esse conceito reforça estereótipos e preconceitos em relação a grupos marginalizados, que também podem emergir de um sentimento de superioridade ou direito. Às vezes, podemos, sem saber, assumir que nossas próprias crenças, valores ou experiências são os “corretos” ou “padrão”. Essa mentalidade nos impede de ter empatia real com os outros e apreciar a bela tapeçaria de perspectivas que compõem a humanidade (hooks, 2013).

No âmbito educacional, tais estigmas podem afetar significativamente a experiência de estudantes, em especial daqueles que são considerados diferentes da norma, como estudantes com deficiência ou neurodivergentes, com origens culturais diversas, diferentes orientações sexuais, entre outros. Educadores, por vezes, podem trazer consigo preconceitos e expectativas não intencionais em relação a esses grupos, o que pode resultar em tratamentos desiguais, falta de apoio e oportunidades limitadas para esses sujeitos (Nogueira; Nunes; Rodrigues; da Silva, 2022).

À medida que examinamos os desafios da educação inclusiva e a superação dos obstáculos atitudinais e rotuladores, é importante reconhecer que existem muitas outras adversidades a serem enfrentadas neste caminho. Afinal, a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, é uma tarefa complexa e multifacetada. Portanto, conforme avançamos nesta jornada, é essencial abordar esses desafios de maneira holística e comprometer-se com a criação de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, onde cada estudante possa prosperar e contribuir plenamente. Mas como podemos fazer isso? Que caminho seguir?

## 2.5 TATEANDO CAMINHOS E RESPIROS

Todos os dias, somos desafiados a conviver com as semelhanças e as diferenças, seja com lugares, valores pessoais, ideias e pessoas. Nossas atitudes e pensamentos diante delas são influenciados por mensagens e crenças que recebemos desde pequenos de nossas famílias, dos amigos e da mídia. Essas influências podem criar em nós estereótipos ou preconceitos sobre certos grupos de pessoas, afetando a forma como nos relacionamos e interagimos. Muitas vezes,

temos ideias pré-concebidas sobre o que é bom ou ruim, capaz ou incapaz, normal ou anormal. Essas ideias determinam em nossos pensamentos a visão de quem pode, quem é capaz de, e fazem atribuições com relação à capacidade e às limitações do outro, segundo a nossa visão. Você já percebeu como esses estereótipos se propagam? Mais do que isso, você já se questionou quando reproduziu esses discursos sem perceber, apenas por que algo fugiu do seu padrão?

Quando falamos sobre as práticas educativas atuais, estamos tratando diretamente sobre a reprodução desses discursos capacitistas e da nossa visão perante o que o outro é ou não capaz de alcançar e realizar, baseando-nos apenas no rótulo que aquele indivíduo carrega consigo, frente ao diagnóstico. Para romper com esses obstáculos que rotulam e excluem as pessoas, precisamos nos perguntar, como educadores e como sociedade: Por que nos sentimos desconfortáveis quando encontramos estudantes que não se encaixam nas nossas expectativas padronizadas pelo sistema? Precisamos também reconhecer que a normalidade é uma construção social que nos foi ensinada desde muito cedo. Além disso, começar a desconstruir em nós a ideia de que é preciso emprestar a voz àqueles que podem muito bem falar por si só.

Faz-se necessário abrir espaço para discussões sobre as diferenças, especialmente quando se trata de estudantes com deficiência ou neurodivergentes. Escutar atentamente suas vozes é mais do que um gesto de inclusão; é um ato que promove a compreensão genuína. Ao fazer perguntas que desafiam preconceitos e ideias preestabelecidas, desmontamos barreiras invisíveis e abrimos portas para uma compreensão mais profunda das experiências desses estudantes através de suas próprias vozes.

Imagine um diálogo sincero com estudantes de inclusão, por meio do qual não apenas os ouvimos, mas também nos propomos a desafiar nossas próprias concepções preestabelecidas. Quantas vezes nossos estigmas e pressuposições nos impediram de realmente enxergar além das superfícies, de compreender as reais potencialidades desses estudantes? Ao criar um espaço para essas conversas, estamos construindo mais do que simples interações; estamos construindo pontes de entendimento. Devemos nos questionar: Como podemos esperar promover a inclusão se não entendemos verdadeiramente as experiências daqueles que buscamos incluir? A verdadeira aprendizagem só acontece quando damos espaço para as diversas vozes, desafiamos nossos próprios limites e abrimos nossas mentes para as infinitas

possibilidades que a diversidade traz para o ambiente educacional.

Nesse sentido, a empatia e o apreço pela alteridade são fundamentais para a transformação. A empatia nos permite compreender as perspectivas e experiências dos outros, enquanto a alteridade nos desafia a questionar as noções tradicionais de normalidade. Segundo Camila Braga e Leandro Chevitarese (2021), reconhecer a riqueza da experiência da alteridade é como abrir as portas para uma produção criativa de diferenças. Vai além de simplesmente ser compassivo. Requer diálogo, o entendimento da complexidade, e a disposição para lidar com o tempo, a singularidade, o corpo, o pensamento e a linguagem do outro.

Tradicionalmente, a psicologia educacional tem sido associada à medicalização, focando na adaptação de comportamentos. Isso, muitas vezes, prejudica o desenvolvimento do que Mariana Pais (2022) chama de “abordagens pedagógicas intencionais”. Contudo, reconhecer o diagnóstico como meio de compreender as variadas trajetórias de desenvolvimento humano é fundamental se quisermos modificar o contexto atual da educação inclusiva. Pense comigo: e se utilizarmos o diagnóstico para estimular a compreensão e criar oportunidades para a formação de indivíduos reflexivos e críticos? A psicologia pode tornar-se uma aliada fundamental em nossos empreendimentos educacionais (Prestes, 2021). Mas como podemos desenvolver práticas pedagógicas que se adaptem aos diversos modos de construção de conhecimento, aos diferentes ritmos de aprendizado e à diversidade de estilos de aprendizagem encontrados em sala de aula?

Nessa perspectiva, devemos ouvir e valorizar estudantes, compreendendo suas necessidades e desejos. Utilizando uma abordagem metodológica flexível, nos inspirando na teoria da educação inclusiva, respeitando a complexidade dos fenômenos sociais e complexos de cada sujeito. Nessa perspectiva, volto a destacar a importância de ouvir e valorizar os estudantes, compreendendo suas necessidades e desejos, não assumindo a voz dos estudantes de inclusão, pois são eles os protagonistas de sua história.

Ao adotarmos uma abordagem que torna os corpos visíveis e audíveis reconhecemos a potência de suas experiências e a importância de não assumir um papel que não nos pertence. Eles são os protagonistas de suas histórias, e suas vozes são agentes de transformação social. No cerne dessas reflexões, a dignidade e a igualdade emergem como princípios orientadores, lembrando-nos de que a luta por uma educação verdadeiramente inclusiva é, em última instância, uma luta pela

dignidade humana e pela equidade de oportunidades. A escuta ativa, nesse contexto, torna-se a essência de um ambiente educacional igualitário, onde cada voz é valorizada e cada perspectiva é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Goussot, 2021).

Em síntese, o caminho em direção a uma cultura de respeito, de valorização e de reconhecimento da diversidade na escola e na sociedade é uma jornada de autoconhecimento, empatia e ação transformadora. Desconstruir estereótipos exige um olhar crítico para nossas próprias crenças, a disposição para questionar padrões arraigados e a coragem para abraçar a complexidade do mundo ao nosso redor.

Ao adotarmos a perspectiva de escuta ativa e de valorização das vozes dos estudantes de inclusão, não apenas abrimos portas para a compreensão genuína, mas também fortalecemos os alicerces de uma comunidade educacional que celebra a singularidade de cada indivíduo. A psicologia, quando aliada à educação, revela-se uma ferramenta poderosa para a promoção da diversidade, ao passo que o diagnóstico pode se transformar em uma oportunidade para práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas.

A construção de uma cultura inclusiva não é uma tarefa fácil, mas é uma empreitada essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e compassiva. Portanto, convido a cada um de vocês, leitores, a refletir sobre seu papel nesse processo de transformação, reconhecendo que a verdadeira mudança começa dentro de nós mesmos. Que possamos, juntos, construir um futuro educacional que honre e celebre a riqueza da diversidade humana.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nosso percurso por esse oceano de desafios educacionais ganha mais profundidade à medida que exploramos a complexidade da inclusão nas escolas. Enquanto buscamos esse objetivo, nos deparamos com obstáculos que se entrelaçam como raízes profundas de preconceito e políticas educacionais desalinhadas. Estamos conscientes de que a resistência à mudança e interpretações ultrapassadas da educação são como correntes que tentam nos afastar de práticas mais inclusivas.

A verdade é que não existe uma fórmula mágica para a inclusão escolar. Estamos, sim, diante de um esforço contínuo e de uma transformação profunda. Compreender e aplicar a inclusão em todos os níveis de ensino demanda um

comprometimento duradouro. É um processo desafiador, e o caminho à frente é longo. A educação formal, por muito tempo, errou ao definir um estudante padrão, excluindo todos os outros que não se encaixavam nesse molde. Agora, a tarefa é reescrever essa narrativa.

Ao repensarmos a educação, é inevitável questionarmos os diagnósticos médicos que tentam prever as capacidades dos estudantes. A proposta é construir esses diagnósticos em conjunto com os sujeitos, considerando seus interesses, saberes, preferências e demandas. Isso exige uma escola em constante reinvenção, pronta para atender às necessidades individuais de cada estudante.

Para desconstruir os rótulos e os paradigmas que surgem sobre esse estudante, torna-se fundamental olhar para dentro de nós mesmos. Perguntar qual é o nosso papel nessa transformação, identificar e desafiar nossos preconceitos e atitudes. Abrir a mente para o crescimento pessoal, aprender com os outros e compreender diferentes culturas são chaves para construir uma mentalidade verdadeiramente inclusiva.

A empatia e a compaixão são ferramentas essenciais que construirão pontes de compreensão e de conexão. Em todas as formas de comunicação, seja cara a cara ou on-line, devemos estar atentos às palavras que escolhemos, pois elas têm um poder incrível para construir ou derrubar. A mudança, em última instância, começa em cada um de nós, e é essa transformação que impulsiona a verdadeira inclusão na educação, mas como reescrever o que esperamos de cada estudante? Como narrar suas histórias e, mais, que tipo de histórias contamos sobre estes estudantes?

Ao encararmos a jornada à frente, sabemos que não há respostas fáceis, mas há um compromisso inabalável com a construção de um ambiente educacional onde cada estudante não apenas sobreviva, mas floresça. A verdadeira inclusão é um processo constante, uma jornada coletiva e individual que nos desafia a transcender limites e a abraçar a diversidade como nossa maior riqueza. Estamos prontos para essa jornada?

## REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Marcio; TAVARES, Davi Barros. A medicalização do sofrimento psíquico na cultura do hiperconsumo. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 34, 2022.
- AGUIAR, Cecília Sávia Oliveira et al. Os Desafios e as Perspectivas da Gestão da Educação Especial e Inclusiva da 1º GRE de Parnaíba – PI. **RACE-Revista de Administração do Cesmac**, v. 7, p. 66-75, 2020.
- AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2001.
- AMATTO, Lia de Luna; ALVES, Vera Lucia Pereira. Uma reflexão a respeito da educação inclusiva e medicalização da infância a partir das ideias de Carl Rogers sobre educação. **Memorandum: Memória E História Em Psicologia**, v. 30, p. 224-242, 2016.
- BARROS D. Pílula mágica: uma metáfora sobre o uso dos psicofármacos na contemporaneidade. In: Barros D., Kastrup V., Escóssia L.(orgs). **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina; 2008. p. 135-152.
- BENEDETTI, Mariana Dias et al. Medicalização e educação: análise de processos de atendimento em queixa escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 73-81, 2018.
- BRAGA, Camila; CHEVITARESE, Leandro Pinheiro. **Considerações sobre a Sociedade do Desempenho e o problema da alteridade em Byung-Chul Han**. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Boletim 21. MEC, 2006.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- BRASIL. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial, Brasília: MEC, 2009.
- BUSS, P. M. et al. Saúde na Agenda de Desenvolvimento pós-2015 das Nações Unidas. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 30, n. 12, p. 2555–2570, dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311XAT011214>
- CARAÇA, João. **À procura do Portugal moderno**. Lisboa: Lisboa Ed., 2003.
- CECCIM, Ricardo Burg; FREITAS, Claudia Rodrigues de. **Fármacos, remédios,**

**medicamentos:** O que a educação tem com isso? Volume 2-debates continuados, diálogos interdisciplinares. 2022.

CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Patologização e medicalização da educação superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, 2017.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. **Modos de ser e de aprender na escola: medicalização (in)visível?**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/94739>. Acesso em: 21 nov. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla.

CROCHÍK, José Leon et al. Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, p. 174-184, 2013.

DE CARVALHO, Marília Alves. Dizem as paredes: a escola pública como espaço de disputa e negociação de vozes e silêncios. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 1, p. 448-472, 2020.

DE MELO FREITAS, L.; CECATTO, M. A. A educação como patrimônio cultural no quadro teórico de Anísio Teixeira. **Cadernos de Direito Actual**, n. 5, p. 267–277, 2017. Disponível em: <https://www.cadernosdedereitoactual.es/ojs/index.php/cadernos/article/view/161>. Acesso em: 27 nov. 2023.

DIAS, S. A.; HENRIQUE, K. E. N. Adaptação de materiais e atividades para uma criança com transtorno do espectro do autismo: o trabalho colaborativo no processo educacional. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 19, n. 1, p. 27-38, 2018.

DUARTE, Marcelo Barboza. **Etnocentrismo, Xenofobia e Medo: Pulsão, Repressão e Recalque como medo oculto do outro, do desconhecido, do diferente e do diverso**. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A Escola que Queremos para Todos**. [S. l.]: CRV, 2022.

FERNANDES, Ednéia Bento De Souza et al. Com Quantas Pedagogias Se Faz A Inclusão Na Fronteira?. **Culturas & Fronteiras**, v. 1, n. 08, p. 94-111, 2023.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial (2.)**. Curitiba: Ibpex. 2011.

FERREIRA DOS SANTOS, Clarice. **Inclusão e Acessibilidade Escolar da Criança com Necessidades Especiais na Educação Infantil**. 2023. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2023.

FOUCAULT, M. O nascimento da medicina social. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2006. p. 279-294. (Entrevista originalmente publicada

em 1975).

GIUSTI, Karina Gomes et al. **Medicalização da vida e da infância**: um estudo sobre seus desdobramentos em três dimensões discursivas. 2021.

GOUSSOT, Alain. Abordagens críticas da infância: o olhar da educação. In: OLIVEIRA, Elaine Cristina De; VIÉGAS, Lygia De Sousa; NETO, Hélio Da Silva Messeder. **Desver o mundo, perturbar os sentidos: caminhos na luta pela desmedicalização da vida**. EDUFBA, 2021. p. 25 - 33

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KEARNEY, C.; HISRICH, R.; ROCHE, F. A conceptual model of public sector corporate entrepreneurship. **International Entrepreneurship and Management Journal**, v. 4, n. 3, p. 295-313, 2007 <https://doi.org/10.1007/s11365-007-0048-x>.

KUPFER, Maria Cristina M.; PETRI, Renata. “Por que ensinar a quem não aprende?”. **Estilos da clínica**, v. 5, n. 9, p. 109-117, 2000.

LEMOS, Else; SALVATORI, Patricia. **Comunicação, Diversidades e Organizações**: pensamento e ação. 2019.

LUKENCHUKE, Thaís Muniz Da Silva; MATOS, Talita Oliveira; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. Medicalização e produtividade: reflexões sobre o documentário “Take Your Pills” na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Conversas em Psicologia**, v. 4, n. 1, 2023.

MAIA, Camila Moura Fé. **Psicologia escolar e patologização da educação**: concepções e possibilidades de atuação. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. Summus Editorial, 2015.

MARTINS, Jéssica Sofia Pedro. **Importância da relação entre a escola e a família no processo de ensino-aprendizagem das crianças**: o papel do educador social na escola enquanto mediador dessa relação. 2022. Tese (Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária) [S. l.]. 2022.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 11(33), 387–405. 2006.

MONTEIRO, Felipe Vieira; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. A Educação Inclusiva como Periférica para a Pessoa com Deficiência Visual. **Periferia**, v. 14, n. 1, p. 53-71, 2022.

MOYSÉS, Maria Aparecida; COLLARES, Cecília. Produção do fracasso escolar e

medicalização da infância e da escola. **Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras**, p. 61-103, 2015.

MOYSÉS, M. A. A. ; COLLARES, C. A. L. Novos modos de vigiar, novos modos de punir: A patologização da vida. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S. l.], n. 57, p. 31–44, 2020. DOI: 10.34626/esc.vi57.11. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/11>. Acesso em: 27 nov. 2023.

NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

NOGUEIRA, M. R. B., NUNES, S. M., RODRIGUES, A. R. F., & DA SILVA, S. A. R. Ações Afirmativas para Inclusão. **Epitaya E-books**, 1(5), 76-94, 2022.

SANTOS, Luciane Ferreira dos. Dificuldade de aprendizagem no âmbito escolar: Conflitos, relações entre si e atuação do psicopedagogo. **RELPE: Revista Leituras em Pedagogia e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e202304, 2023. DOI: 10.20873/RELPE.2447-6293.e202304. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/relpe/article/view/17158>. Acesso em: 21 nov. 2023.

PAIS, Mariana Barreto de Lara. **Intencionalidade educativa: como nasce e onde vive?**. 2022. Tese de Doutorado. Patologização e Medicalização da Educação Superior [online]. Scielo.br. 2018. Acesso em 24 de jun. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/hkWLpJzSKyzphR9vmhSHQ7D/>

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia:(uma introdução crítica à psicologia escolar)**. 2022.

PAZ, Márcia Denise Ribeiro. **Alunos cadeirantes: experiências docentes em Educação Física**. 2015.

PINTO, Ana Beatriz Rodrigues. **Bem-estar e ambiente escolar em alunos do ensino profissional**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, [S. l.], 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/36745>. Acesso em: 21 nov. 2023.

PRESTES, Zoia. A teoria histórico - cultural, a ciência e a medicalização na educação. In: OLIVEIRA, Elaine Cristina De; VIÉGAS, Lygia De Sousa; NETO, Hélio Da Silva Messeder. **Desver o mundo, perturbar os sentidos: caminhos na luta pela desmedicalização da vida**. EDUFBA, 2021. p. 45 - 52

RIES, Igor Lucas. “SOMOS AUTISTAS”: uma cartografia afetiva de enunciados de neurodivergentes no instagram. 2023. 314 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Linguagens) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, p. 1-13, 2010.

SAYALI, C., VAN DEN BOSCH, R., MÄÄTTÄ, J.I. ET AL. Methylphenidate

undermines or enhances divergent creativity depending on baseline dopamine synthesis capacity. **Neuropsychopharmacol.** 48, 1849–1858, 2023. <https://doi.org/10.1038/s41386-023-01615-2>

SECUNDINO, Francisco Karyvaldo Magalhaes et al. **Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico.** 2023.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 1999.

SOARES, S. A. **Microquímica do poder: uma análise genealógica dos psicofármacos contemporâneos** [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022, 287 p. ISBN: 978-65-5954-248-2. <https://doi.org/10.7476/9786559542482>.

SOUZA, Luceli de Fátima Oliveira et al. **A Escola Inclusiva: O Atendimento à Diversidade como Critério para a Aprendizagem dos Alunos da Rede Pública Estadual de Goiânia.** 2023.

TENENTE, Luiza. **Tiktok disse que você tem TDAH? Médicos alertam sobre falsos "diagnósticos" de déficit de atenção nas redes; veja sintomas reais.** G1, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/06/04/tiktok-disse-que-voce-tem-tdah-medicos-alertam-sobre-falsos-diagnosticos-de-deficit-de-atencao-nas-redes-veja-sintomas-reais.ghtml>. Acesso em: 21 de nov. de 2023.

VILLAR, Fabio C. C. E. Hermes nos campos de Apolo: desidealização e excentricidade na paternidade neurodivergente. **Junguiana**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 119-132, 2022. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jung/v40n3/06.pdf> Acesso em 23 nov. 2023.