



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

DANIELLA AUGUSTA MUNERAT SESANA

**PERFIL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE COLATINA/ES: A
CLASSIFICAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO INVENÇÃO DE UM ALUNO
QUE FALTA**

VITÓRIA/ES

2025



*Programa de Pós-Graduação
Profissional em Educação - Ufes*

DANIELLA AUGUSTA MUNERAT SESANA

**PERFIL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE COLATINA/ES: A
CLASSIFICAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO INVENÇÃO DE UM ALUNO
QUE FALTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elizabete Bassani

VITÓRIA/ES

2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S493p SESANA, DANIELLA AUGUSTA MUNERAT, 1982-
Perfil dos Estudantes da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Colatina/ES : A classificação diagnóstica como invenção de um aluno que falta / DANIELLA AUGUSTA MUNERAT SESANA. - 2025. (recurso não paginado). : il.

Orientadora: Elizabete Bassani.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. medicalização. 2. patologização. 3. educação especial. 4. transtorno do Espectro autista. 5. Altas habilidades e superdotação. I. Bassani, Elizabete. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da ducentésima décima defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **DANIELLA AUGUSTA MUNERAT SESANA**, candidata ao título de Mestra em Educação, realizada às **09h00min** do dia **primeiro de abril de dois mil e vinte e cinco**. A presidente da Banca, Elizabete Bassani, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores Jair Ronchi Filho e Lygia de Sousa Viégas. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“PERFIL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE COLATINA/ES: A CLASSIFICAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO INVENÇÃO DE UM ALUNO QUE FALTA”**. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido APROVADA. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Documento assinado digitalmente
gov.br ELIZABETE BASSANI
Data: 15/04/2025 21:01:19-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Vitória, 01 de abril de 2025.

Profa. Dra. Elizabete Bassani

Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br JAIR RONCHI FILHO
Data: 03/04/2025 13:31:26-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. Jair Ronchi Filho

Membro Interno (PPGPE/Ufes)

Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas

Membro Externo (UFBA)

Documento assinado digitalmente
gov.br LYGIA DE SOUSA VIEGAS
Data: 03/04/2025 09:23:42-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

“[...] o ilustre Bacamarte; frio como um diagnóstico [...].”

Machado de Assis

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me dar forças e condições para trilhar este caminho, guiando cada passo da minha jornada ao longo desse percurso.

À minha família, que sempre foi meu alicerce. Ao meu esposo, Stéferson, pelo apoio incondicional, pela paciência nos momentos de ausência e pelo amor que me cercou.

À minha mãe, Eliana, e às minhas irmãs, Debora e Damares, que nunca deixaram de acreditar em mim e sempre estiveram ao meu lado, compreendendo cada renúncia ao longo dessa caminhada e me apoiando. A família do meu esposo, que compreendeu minhas ausências.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Elizabete Bassani, que foi muito mais que uma orientadora. Suas palavras, conselhos e ensinamentos ecoarão em mim para sempre, pois contribuíram não apenas para minha pesquisa, mas para meu crescimento e pensamento crítico enquanto pesquisadora e pessoa.

Aos componentes da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Lygia de Sousa Viégas e Prof. Dr. Jair Ronchi Filho, que estiveram presentes na banca de qualificação e na defesa, pelas riquíssimas contribuições, fundamentais para a constituição da minha pesquisa.

Às minhas colegas de estudo que tornaram esse percurso mais leve e possível. Em especial à Miriam, que esteve comigo em cada ida à Universidade, nos momentos de dúvida e nas leituras que me ajudaram a enxergar o caminho quando tudo parecia confuso.

À Secretaria Municipal de Educação de Colatina, pela disponibilização dos recursos e pelo acesso às informações que foram base para este trabalho. Agradeço, também, a cada servidor e técnico da Secretaria que me acolheu com disponibilidade e colaborou para que a pesquisa se realizasse.

Às minhas colegas de trabalho que souberam entender e incentivar essa busca pelo conhecimento, me motivando a seguir adiante mesmo quando o cansaço batia.

E ao pequeno Daniel, que chegou de forma inesperada, mas trouxe consigo uma força imensa para que eu continuasse. Gerá-lo em meio aos estudos foi um presente, uma linda lembrança de que a vida sempre encontra espaço para florescer, mesmo nos momentos mais intensos.

Por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade, meu mais sincero e profundo agradecimento!

RESUMO

Nas últimas décadas, estudos têm demonstrado aumento do número de estudantes com diagnósticos médicos nas escolas brasileiras. Muitos desses estudantes passam a ser considerados público-alvo da Educação Especial. O objetivo deste estudo é identificar o perfil dos estudantes do ensino fundamental público-alvo da Educação Especial matriculados em toda a rede municipal de ensino de Colatina/ES, no período de 2018 a 2023, bem como suas classificações diagnósticas e conhecer como historicamente foram constituídas as políticas de Educação Especial no Brasil. O referencial teórico fundamenta-se em uma perspectiva crítica. Apesar de o aumento no número de matrículas no Ensino Fundamental ter sido de 8,22% no município de Colatina entre 2018 e 2023, chama nossa atenção o aumento de 55,35% de estudantes na Educação Especial no mesmo período. Por isso, desenvolvemos uma pesquisa quantiquantitativa, de caráter documental, envolvendo 4.514 alunos matriculados como público-alvo da Educação Especial no período compreendido entre 2018 a 2023. Utilizamos para identificação dos dados o Aplicativo *Stata*, versão 18.2 (*StataCorp LP, College Station, EUA*), mediante estatística descritiva com tabelas de frequência simples e gráficos com cruzamentos. Analisamos os dados obtidos do perfil dos estudantes, tais como: classificações diagnósticas, idade, gênero, raça/cor, ano e turno de matrícula, bairro de residência, renda familiar, entre outros. Os resultados obtidos mostram que a maioria dos estudantes é do sexo masculino, com predominância de estudantes considerados negros, o que evidencia um padrão histórico de exclusão e classificação no ambiente escolar. A maior parte desses alunos reside na zona urbana, em áreas de ocupação social e em contextos de alta vulnerabilidade socioeconômica. O maior quantitativo de diagnósticos ocorre entre estudantes de 10 e 11 anos, na transição do Ensino Fundamental I para o Fundamental II. No entanto, esse quantitativo diminui ao chegarem no 9º ano, quando muitos estudantes enfrentam processos de marginalização no ambiente escolar. Além disso, a pesquisa identificou um crescimento significativo no número de diagnósticos, especialmente do Transtorno do Espectro Autista (TEA), fenômeno que acompanha uma tendência nacional e internacional que pode ser considerada uma possível “epidemia de diagnósticos” e instiga reflexões sobre os critérios avaliativos e as implicações dos diagnósticos no contexto escolar. Observou-se, ainda, que os diagnósticos pautados em critérios subjetivos apresentaram crescimento ao longo do

período analisado, enquanto aqueles fundamentados em critérios objetivos mantiveram-se relativamente estáveis. Este cenário evidencia uma reflexão crítica acerca dos processos de identificação e classificação no contexto escolar, considerando os impactos na trajetória educacional dos estudantes. A análise desses dados contribuiu para a compreensão do fenômeno estudado e dos processos de medicalização e patologização da Educação Especial no município de Colatina. O produto educacional de nossa pesquisa foi desenvolvido a partir de uma formação continuada para a equipe do Centro de Educação Multiprofissional (CEMP), setor da Secretaria Municipal de Educação. A formação teve como objetivo apresentar o perfil dos estudantes do ensino fundamental público-alvo da Educação Especial e fomentar reflexões críticas sobre os processos de medicalização e patologização da Educação Especial, além de promover a construção de práticas desmedicalizantes. Como resultado, observamos a necessidade de ressignificar as práticas educacionais no município, buscando superar a dependência de laudos médicos e promover uma educação que pense a escola como espaço pedagógico e não clínico.

Palavras-chave: medicalização; patologização; medicalização da educação especial; educação especial.

ABSTRACT

In recent decades, studies have shown a significant increase in the number of students with medical diagnoses in Brazilian schools. Many of these students are now classified as part of the target audience for Special Education. This study aims to identify the profile of elementary school students enrolled in the municipal education network of Colatina/ES who are part of this target group between 2018 and 2023, along with their diagnostic classifications. It also seeks to understand how Special Education policies have been historically established in Brazil. The research is grounded in a critical theoretical framework. While overall enrollment in elementary education in Colatina increased by 8.22% between 2018 and 2023, the number of students in Special Education grew by 55.35% in the same period—a striking disparity. To investigate this phenomenon, we conducted a quantitative and qualitative documentary study involving 4,514 students identified as part of the Special Education target audience during this timeframe. Data analysis was performed using Stata software, version 18.2 (StataCorp LP, College Station, USA), through descriptive statistics, simple frequency tables, and intersectional graphs. The data examined included diagnostic classifications, age, gender, race/color, school year and shift, neighborhood of residence, family income, among other variables. The findings indicate that most of these students are male, with a notable prevalence of those identified as Black, reinforcing a historical pattern of exclusion and classification within the educational setting. These students predominantly live in urban, socially occupied areas marked by high socioeconomic vulnerability. The highest number of diagnoses was observed among students aged 10 and 11, during the transition from early to later elementary grades. However, a decline in diagnoses was noted by the 9th grade, a stage where many students experience marginalization within the school environment. Furthermore, the study identified a substantial increase in diagnoses of Autism Spectrum Disorder (ASD), reflecting both national and international trends that suggest a possible "diagnostic epidemic." This raises critical questions about evaluation criteria and the implications of diagnoses in educational contexts. Diagnoses based on subjective criteria increased throughout the analyzed period, whereas those based on objective criteria remained relatively stable. These findings underscore the need for critical reflection on identification and classification processes in schools and their impact on students' educational trajectories. The analysis contributes to a deeper understanding

of the medicalization and pathologization processes in Special Education in Colatina. As part of this research, an educational product was developed through a continuing education program for the team at the Multiprofessional Education Center (CEMP), a division of the Municipal Department of Education. The training aimed to present the profile of students in Special Education, foster critical reflection on medicalizing processes, and promote the construction of demedicalizing practices. As a result, the study highlights the importance of re-signifying educational practices in the municipality by moving away from reliance on medical reports and reaffirming the school as a pedagogical, rather than a clinical, space.

Keywords: medicalization; pathologization; medicalization of special education; special education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização dos encontros da formação.....35

Quadro 2 – Apresentação dos trabalhos acadêmicos publicados no período de 2013 a 2023, mediante busca avançada relacionada aos descritores “Medicalização, patologização e Educação Especial” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....40

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de trabalhos publicados com o descritor “Medicalização”, no período de 2013 a 2023.....	37
Gráfico 2 – Número de trabalhos publicados com o descritor “Medicalização”, no período de 2013 a 2023, por grande área de conhecimento.....	38
Gráfico 3 – Número de trabalhos publicados com os descritores “Medicalização” e “Educação”, no período de 2013 a 2023.....	39
Gráfico 4 – Número de trabalhos publicados com os descritores “Medicalização” e “Educação”, no período de 2013 a 2023, por área de conhecimento.....	39
Gráfico 5 – Número de trabalhos publicados por região brasileira.....	43
Gráfico 6 – Matrículas da Educação Especial por ano/série – Ensino Fundamental – Colatina/ES – 2018 a 2023.....	141
Gráfico 7 – Evolução do número de estudantes com classificação diagnóstica do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Colatina (ES), 2018-2023.....	151
Gráfico 8 – Perfil sociodemográfico dos alunos com Deficiência Intelectual matriculados no Ensino Fundamental na rede pública municipal de Colatina (ES), 2018-2023.....	160
Gráfico 9 – Perfil sociodemográfico dos alunos com TEA matriculados no Ensino Fundamental na rede pública municipal de Colatina (ES), 2018-2023.....	166
Gráfico 10 – Perfil sociodemográfico dos alunos com Outras Deficiências matriculados no Ensino Fundamental na rede pública municipal de Colatina (ES), 2018-2023.....	170
Gráfico 11 – Perfil sociodemográfico dos alunos com Altas Habilidades matriculados no Ensino Fundamental na rede pública municipal de Colatina (ES), 2018-2023.....	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolas Municipais da Rede Municipal de Colatina/ES.....	116
Tabela 2 – Quantitativo de estudantes do Ensino Fundamental e público da Educação Especial no período de 2018 a 2023.....	117
Tabela 3 – IDEB do Ensino Fundamental da rede pública municipal do Município de Colatina/ES – Anos Iniciais.....	118
Tabela 4 – IDEB do Ensino Fundamental da rede pública municipal do Município de Colatina/ES – Anos Finais.....	118
Tabela 5 - Características sociodemográficas dos alunos matriculados nas escolas públicas do município de Colatina (ES), 2018-2023, segundo o conjunto total dos alunos e aqueles com alguma condição diagnóstica considerando o sexo dos estudantes	124
Tabela 6 - Matrículas da Educação Especial por sexo – Ensino Fundamental – Brasil – 2018 a 2023.....	125
Tabela 7 - Matrículas da Educação Especial por sexo – Ensino Fundamental – Estado do Espírito Santo – 2018 a 2023.....	125
Tabela 8 - Características sociodemográficas dos alunos matriculados nas escolas públicas do município de Colatina (ES), 2018-2023, segundo o conjunto total dos alunos e aqueles que compõem o público-alvo da Educação Especial considerando Raça/cor	130
Tabela 9 - Características sociodemográficas dos alunos matriculados no ensino fundamental nas escolas públicas do município de Colatina (ES), 2018-2023, segundo o conjunto total dos alunos e aqueles considerados público-alvo da Educação Especial considerando a interseccionalidade entre Raça/cor e Gênero	133
Tabela 10. Características sociodemográficas dos alunos matriculados nas escolas públicas do município de Colatina (ES), 2018-2023, segundo o conjunto total dos alunos e aqueles considerados público-alvo da Educação Especial considerando o recebimento do Bolsa Família	135
Tabela 11. Características sociodemográficas dos estudantes considerando a idade	139
Tabela 12. Matrículas da Educação Especial, por segmento, Ensino Fundamental no Brasil.....	142
Tabela 13. Características sociodemográficas dos alunos matriculados nas escolas públicas do município de Colatina (ES), 2018-2023, segundo o conjunto total dos alunos e os alunos público-alvo da Educação Especial considerando o Local de Residência	145

Tabela 14. Prevalência (%) de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas públicas segundo bairros do município de Colatina (ES), 2018-2023.....	147
Tabela 15. Dados das Classificações diagnósticas dos alunos matriculados nas escolas públicas do município de Colatina (ES), 2018-2023.....	153
Tabela 16. Número de diagnósticos nos laudos de cada um dos estudantes matriculados nas escolas públicas do município de Colatina (ES), 2018-2023.....	154
Tabela 17. Evolução da prevalência (%) dos diagnósticos de Deficiência Intelectual entre os alunos do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Colatina (ES), 2018-2023.....	155
Tabela 18. Evolução da prevalência (%) dos diagnósticos de TEA entre os alunos do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Colatina (ES), 2018-2023.....	161
Tabela 19. Evolução da prevalência (%) dos diagnósticos de Outras Deficiências entre os alunos do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Colatina (ES), 2018-2023.....	168
Tabela 20. Evolução da prevalência (%) dos diagnósticos de altas habilidades entre os alunos do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Colatina (ES), 2018-2023.....	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ABSD – Associação Brasileira para Superdotados

ACDV – Associação Colatinense de e para Portadores de Deficiência Visual

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ASURCOL – Associação dos Surdos de Colatina

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CAPSI – Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil

CDH – Comissão de Direitos Humanos

CEMP – Centro de Educação Multiprofissional

CID – Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial

DI – Deficiência Intelectual

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEFTI – Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral

EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

EMEIEFTI – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Tempo Integral

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Intervalo de Confiabilidade

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFMA – Instituto Federal do Maranhão LBI – Lei Brasileira de Inclusão

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MEC - Ministério da Educação

NAPNE – Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

Paes – Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo

PMCMV – Programa Minha Casa, Minha Vida

PME – Plano Municipal de Educação de Colatina
PUC Goiás – Pontifícia Universidade de Goiás
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SEM – Salas de Recursos Multifuncionais
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA – Transtorno do Espectro Autista
THC – Teoria Histórico-Cultural
TOD – Transtorno Opositor Desafiador
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	OBJETIVOS	29
2.1	GERAL.....	29
2.2	ESPECÍFICOS.....	29
3	METODOLOGIA	31
3.1	A PRODUÇÃO DOS DADOS	31
3.2	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	32
3.3	CONSTRUINDO O PRODUTO EDUCACIONAL.....	34
4	REVISÃO DE BIBLIOGRAFIA	38
5	O PANORAMA HISTÓRICO NA OBRA DE MARIA HELENA SOUZA PATTO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR E OS PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	75
5.1	– UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL A PARTIR DO MODO CAPITALISTA DE PENSAR A ESCOLARIDADE DOS ALUNOS CONSIDERADOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	84
5.2	– A EXPANSÃO DO PROCESSO DE MEDICALIZAÇÃO/PATOLOGIZAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL	93
5.3	– A CAPTURA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELO PROCESSO DE MEDICALIZAÇÃO	97
5.4	– CARACTERIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB UMA LÓGICA MEDICALIZANTE.....	101
6	A FORMAÇÃO COMO RESISTÊNCIA	107
7	CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DA PESQUISA	111
7.1	CONHECENDO UM POUCO DO MUNICÍPIO DE COLATINA.....	111
7.2	A EDUCAÇÃO NA CIDADE DE COLATINA	116
7.3	O CENTRO DE EDUCAÇÃO MULTIPROFISSIONAL (CEMP)	121
8	PERFIL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE COLATINA/ES	124
8.1	– CARACTERIZAÇÃO GERAL	124
8.2	A SOBRRERREPRESENTAÇÃO MASCULINA NOS DIAGNÓSTICOS.....	125
8.3	O RACISMO PRESENTE NO PROCESSO DE PATOLOGIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	130

8.4 AS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS: ANÁLISE DO BOLSA FAMÍLIA.....	135
8.5 A RELAÇÃO ENTRE FAIXA ETÁRIA E ANO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	140
8.6 O LOCAL DE RESIDÊNCIA DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM COLATINA: DISPARIDADES ENTRE QUANTITATIVO DE ESTUDANTES DA ZONA URBANA E RURAL	146
8.7 CLASSIFICAÇÕES DIAGNÓSTICAS DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE COLATINA/ES.....	151
8.7.1 Deficiência Intelectual.....	155
8.7.2. Transtorno de Espectro Autista.....	162
8.7.3 Outras Deficiências	169
8.7.4 Altas Habilidades/Superdotação.....	172
8.7.5 Perfis Diagnósticos e suas implicações: algumas considerações.....	178
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHO PERCORRIDO AO LONGO DA PESQUISA	183
REFERÊNCIAS.....	188
APÊNDICE	199
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	1998
APÊNDICE B - Organograma do Centro de Educação Multiprofissional.....	201
APÊNDICE C - Produto Educacional: Formação.....	202
APÊNDICE D – Dados da pesquisa.....	223

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória na educação tem origem na opção de fazer o Magistério durante o meu Segundo Grau, que hoje é o Ensino Médio. Ao terminar o curso, iniciou-se minha atividade profissional docente como contratada, no ano de 2001, e, no ano seguinte, concursada como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Colatina/ES. Concomitante à conclusão do Magistério e início da minha carreira profissional, também ingressei no curso de graduação em Pedagogia nas Faculdades Integradas Castelo Branco, hoje Centro Universitário Castelo Branco.

Foram cerca de vinte e três anos dedicados à Educação, desempenhando, principalmente, a função de supervisora escolar. Inicialmente, atuei em sala de aula por 4 (quatro) anos. No entanto, em decorrência do surgimento de nódulos nas minhas cordas vocais, fui redirecionada para o cargo de supervisão escolar. Posteriormente, submeti-me a outro concurso para ocupar o cargo de Supervisão Escolar na Prefeitura Municipal de Colatina. Desde então, transcorreram-se quinze anos dessa minha segunda aprovação, sendo que destes, onze foram dedicados à supervisão dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

No ano de 2021, após passar pelo Concurso de Remoção e Localização Provisória¹, tomei a decisão de me transferir para uma instituição mais próxima da minha residência. Essa escolha resultou em um novo desafio profissional, trabalhar novamente como pedagoga dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em virtude dessa escolha, ainda em 2021, tive a oportunidade de ingressar no Centro de Educação Multiprofissional (CEMP), setor da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela Educação Especial do município de Colatina/ES. No CEMP, desempenho a função de Assessora Pedagógica, utilizando minha experiência anterior como pedagoga dos anos finais do Ensino Fundamental. Atuo no suporte e orientação às escolas e professores desse segmento educacional.

¹ A Lei nº 6355, datada de 13 de setembro de 2016, estabelece o Estatuto do Magistério Público do Município de Colatina. No Título III, especificamente no Capítulo I, aborda a Movimentação do Pessoal de Magistério. O Artigo 36 e os subsequentes apresentam as diretrizes para a movimentação do pessoal docente. Dentre as modalidades previstas, destaca-se o processo denominado Concurso de Remoção.

Vale ressaltar que, mesmo sendo uma experiência nova - Educação Especial - aceitei a oportunidade e priorizei os estudos na área, me dedicando a cursos de formação continuada e outras especializações complementares com o intuito de aprofundar meus conhecimentos nessa área específica.

A Educação Especial é uma modalidade da Educação, conforme o artigo 58, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

No Plano Municipal de Educação de Colatina (PME)², em relação à oferta da modalidade de Educação Especial, o município

parte da premissa de que a Educação é um direito de todos e deve ser orientada no sentido de pleno desenvolvimento e do fortalecimento da personalidade. O respeito aos direitos e liberdades humanas tem sido, nesta localidade, o primeiro passo para a construção da cidadania, que deve ser sempre incentivado (Colatina, 2015, p. 63-64).

De acordo com Mazzota (2001, p. 5), “Essas disposições legais e normativas refletem uma concepção democrática da educação escolar que não comporta qualquer tipo de exclusão, de crianças, jovens ou adultos, sob nenhum pretexto [...]”. Nesse sentido, com o objetivo de atender às demandas cotidianas dos estudantes pertencentes à Educação Especial, as instituições escolares se beneficiam do apoio oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, em particular pelo CEMP, setor responsável por acompanhar e fornecer assessoria ao trabalho realizado junto a esse público.

Ao aceitar o convite para o trabalho nesse setor, à medida que atendo os profissionais que atuam nas escolas, seja em chamadas telefônicas ou realizando rodas de conversa e visitas de campo, nos momentos de formação, compartilho a angústia das Instituições de Ensino que ainda se atêm ao laudo médico do estudante como imprescindível para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa demanda do laudo médico, geralmente, está associada ao que a equipe pedagógica considera como problemas comportamentais atrelados às dificuldades de escolarização. Nesse viés, Christofari, Freitas e Baptista (2015, p. 1087) ressaltam

² PME – 2015 – 2025 – Lei nº 6.270/2015.

que “[...] os problemas de caráter pedagógico, político, social e cultural são traduzidos em questões biológicas e médicas [...]”, ganhando assim uma nova roupagem.

[...] No dispositivo da medicalização, uma das máquinas concretas é a escola: ela cria lugares de sujeito, regimes de luz e enunciados que colocam em funcionamento e atualizam o processo da medicalização dos modos de ser e de aprender. Essa maquinaria dispõe visibilidades e enunciados, colocando o indivíduo no papel de anormal; é isso que faz o dispositivo da medicalização: cria lugares para cada um ocupar [...] (Christofari; Freitas; Baptista, 2015, p. 1083).

No contexto do ambiente escolar, durante as visitas realizadas em inúmeras escolas para acompanhar e orientar as equipes escolares em relação às necessidades dos estudantes que fazem parte do público da educação especial, é comum, em falas dos professores, queixas referentes a alunos que não conseguem entrar em sala de aula ou permanecer sentados por muito tempo, que pedem para sair constantemente da turma, andam pela classe, são distraídos, não se engajam nas atividades, não copiam do quadro, apresentam escritas em que faltam letras, fazem textos que não têm sentido, têm dificuldades para aprender, não conseguem ler, são agressivos, não aceitam regras, são sem limites, entre outras.

[...] a realidade é que toda criança ou adolescente que apresente modos de aprender, de agir e reagir, de se comportar e não se comportar, que escapem de padrões mais ou menos rígidos, a depender do observador/avaliador, corre o risco de ser rotulado como portador de um transtorno neuropsiquiátrico que demanda longos e caros tratamentos, envolvendo vários profissionais e drogas psicoativas (Moysés; Collares, 2014b, p. 22).

Esses relatos tornam-se justificativa para o encaminhamento desses alunos em busca de avaliações médicas que patologizem tais comportamentos.

[...] É o modo como o sujeito se expressa na escola, se apresenta, fala, se veste, se comporta; é o seu processo de aprendizagem, como constrói relações, o ritmo na resolução das atividades utilizadas pela escola na elaboração dos discursos que apologizam o aluno (Christofari; Freitas; Baptista, 2015, p. 1087).

Diante disso, percebemos a prevalência de diagnósticos precoces, cujo impacto se estende ao modo como as pessoas são percebidas e tratadas ao longo da vida.

A medicalização do diagnóstico precoce não apenas entrava e desencoraja a verdadeira prevenção, mas leva também o paciente potencial a comportar-se como um objeto pelo qual o médico é responsável. Ele aprende a entregar-se ao médico esteja ou não com boa saúde; transforma-se num paciente para o resto da vida (Illich, 1975, p. 65).

Nesse contexto, ao invés de serem reconhecidos e valorizados em sua singularidade, acabam frequentemente rotulados, limitados e reduzidos a um conjunto de características pré-determinadas.

A partir de um ideário segundo o qual os transtornos podem agravar-se no transcorrer da infância à vida adulta, sustenta-se a lógica de que é necessária atenção preventiva nos primeiros anos de vida. Com isso, comportamentos próprios da infância passaram a ser vistos como indício de problemas. Assim, crianças apenas sendo crianças, ou respondendo a um mundo hostil, correm risco de ganhar um diagnóstico, melhor dizendo, rótulo (Bassani; Viégas, 2020, p. 14).

Whitaker (2017, p. 28) denuncia o aumento de crianças com diagnósticos psiquiátricos e fazendo uso de medicamentos nos Estados Unidos.

[...] Hoje em dia, no entanto, as crianças diagnosticadas com problemas mentais – em especial transtorno do déficit de atenção com hiperatividade [TDAH], depressão e transtorno bipolar – ajudam a povoar o pátio estudantil. Essas crianças são informadas de que há algo errado com seu cérebro e de que talvez tenham que tomar remédios psiquiátricos pelo resto da vida, assim como "o diabético toma insulina". Essa máxima da medicina ensina a todos os alunos do pátio uma lição sobre a natureza da humanidade, e essa lição difere radicalmente do que se costumava ensinar às crianças.

Nesse viés, Bassani (2017, p.179) afirma que “crianças com plenas condições para aprender na escola, devido aos laudos médicos, passam a não ser consideradas normais e, ainda pior, a acreditar que não podem aprender por terem um problema”. O que contribui para a estigmatização e segregação desses estudantes, permanecendo a clássica divisão entre os que são considerados “escolarizáveis” e “não escolarizáveis”, conforme caracterizado por Angelucci (2015).

[...] ainda nos dias de hoje, a Educação utiliza-se de diagnósticos em Saúde para organizar sua oferta de atendimento e, mais do que isso, para fazer permanecer a clássica divisão entre sujeitos escolarizáveis e não escolarizáveis [...] (Angelucci, 2015, p. 2).

Diante disso, faz-se necessária a implementação de estratégias pedagógicas e de apoio que valorizem a singularidade de cada aluno e considerem suas necessidades individuais, o que é fundamental para superar a estigmatização e segregação e, por conseguinte, alcançar um ambiente educacional mais inclusivo, justo e enriquecedor para todos os estudantes, independente de serem ou não público-alvo da educação especial.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008), os alunos considerados público-alvo da educação especial

são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Vale destacar que a Nota Técnica nº 04, do MEC/SECADI/DPEE, considera o laudo médico como um documento secundário, quando afirma que o laudo não é determinante para que o estudante seja compreendido como público-alvo da Educação Especial, incumbindo às instituições de ensino a responsabilidade de conduzir análises individualizadas, por meio da organização de estudos de caso, com o objetivo de avaliar se o estudante possui características relacionadas a deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou demonstra indícios de superdotação ou altas habilidades, conforme assevera Angelucci (2018).

Nada mais esperado do que o movimento dos(as) educadores(as) e gestores(as) de sistemas de ensino de continuar vinculando o ingresso na Educação Especial à avaliação em saúde, com apresentação de laudo. Esperado, não porque necessário, previsto legalmente ou adequado pedagogicamente, mas porque a autonomia da escola para a decisão sobre a elegibilidade de estudantes encontra um obstáculo: a necessidade de concluir pela condição do(a) estudante, utilizando categorias da saúde (Angelucci, 2018, p.172).

Frente a esta complexidade, faz-se necessário ponderar que, ainda que o laudo médico possua, em algumas situações, sua relevância, ele não se configura como uma peça imprescindível. Urge, portanto, uma reavaliação da importância atribuída ao referido documento, a fim de evitar que seja considerado como singular e decisivo no planejamento educacional. Em vez disso, torna-se fundamental adotar uma abordagem que incorpore a apreciação da diversidade e singularidade de cada indivíduo no contexto escolar. Insta salientar que a escola é um espaço essencialmente pedagógico e não clínico, no entanto, sabemos que determinadas situações podem demandar recorrer aos serviços de saúde que temos disponíveis, só não podemos naturalizar o deslocamento dos problemas do processo ensino-aprendizagem do domínio educacional para o âmbito da saúde. Neste contexto, Rodrigues e Amarante (2018, p. 135) manifestam sua preocupação, ao afirmar que:

O estudante “desaparece” diante de tantos diagnósticos para explicar sua não aprendizagem, e ao acreditarem que o estudante tem problemas começam a tratar uma situação que seria educacional como se fosse uma questão médica [...].

Nota-se que, apesar de a escola deter autonomia, ainda subsiste uma considerável dependência do laudo médico como meio para fundamentar suas

práticas pedagógicas e, por conseguinte, explicar as razões dos desempenhos considerados insatisfatórios.

[...] Essa prática presente nas escolas públicas brasileiras demonstra que uma razão fundamentada em um modelo médico, com frequência, se sobrepõe a fundamentos pedagógicos no contexto educacional. Vigora um modelo clínico que insiste em medicalizar e patologizar as diferenças (Bassani *et al.*, 2024, p.2).

Constata-se assim que questões relacionadas a transtornos têm ocupado cada vez mais espaço no âmbito educacional, percebe-se um aumento no uso de terminologia médica por parte de professores e profissionais da escola, em detrimento do conhecimento pedagógico.

Estamos perdendo a dimensão de uma premissa básica e óbvia por estarmos sendo colonizados pela medicina: escola é lugar de ensino e aprendizagem, e não de diagnósticos clínicos; é lugar de avaliação da aprendizagem, e não de avaliação diagnóstica do campo médico. Precisamos estranhar o cotidiano escolar e, assim, nos indagar: para que servem os laudos médicos no contexto escolar? (Bassani, 2018, p. 181).

A indagação apresentada aponta para uma questão crucial no contexto educacional atual. É inegável que a crescente influência da medicina no âmbito escolar pode estar comprometendo a compreensão fundamental da escola como um ambiente voltado ao ensino e aprendizagem, em detrimento do foco excessivo em diagnósticos clínicos e avaliação médica.

Misturam-se questões relativas a comportamento, interesse, relações estabelecidas no interior da sala de aula, o processo pedagógico e tudo o mais que possa incomodar, funde-se a tudo em uma “doença” e pronto, o conflito está resolvido (Collares; Moysés, 1996, p. 111).

Sendo assim, precisamos estar atentos para não contribuirmos com essa lógica, visto que os laudos médicos, embora possuam sua relevância em determinados contextos, devem ser entendidos como instrumentos complementares ao processo educacional. São importantes para fornecer informações sobre possíveis condições de saúde que podem afetar o desempenho acadêmico, mas não devem ser tomados como elementos únicos e determinantes para a prática pedagógica. Uma vez que

Uma Educação Especial pautada em laudos e diagnósticos demonstra, com base nos estudos de Adorno (1995), que não somos aptos a experiência e, por isso, buscamos algo que nos diga previamente sobre os outros, algo que nos revele o que o outro tem de limitação, de negativo e quais seriam as técnicas apropriadas para nos relacionarmos com esses outros, que, no caso do contexto educacional, seriam os alunos [...] (Bassani, 2018, p.183).

A partir desses questionamentos e pensando na construção de uma perspectiva inclusiva, utilizando a escuta para acompanhar o caminhar das instituições de ensino, o CEMP passou por um processo de reestruturação e recebeu uma nova gestão a partir do mês de agosto de 2021. Desde então, o setor busca concentrar sua atuação no desenvolvimento de estratégias pedagógicas acessíveis, objetivando desconstruir uma perspectiva compreendida há anos: a naturalização do fracasso escolar dos estudantes da Educação Especial. Apesar de todo o trabalho que tem sido realizado pelo setor, que está sempre aberto a diálogos e olhares desmedicalizantes, em busca de conhecimento, da participação e disponibilização de formações para os profissionais da rede, é notável ainda o grande crescimento de encaminhamentos dos alunos para o setor de saúde para a obtenção de novos laudos médicos.

[...] A vida social resume-se em organizar e submeter-se a terapias médicas, psiquiátricas, pedagógicas ou geriátricas. Reivindicar tratamento se transforma num dever político e o atestado médico, num meio poderoso de controle social (Illich, 1975, p. 75).

Deste modo, com o passar dos anos e, com os movimentos no campo das políticas públicas, temos um grande quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial no município de Colatina. Esse crescimento não ocorreu apenas no Ensino Fundamental, mas nos limitaremos a apresentar os dados referentes a essa etapa educacional. Ao todo eram 4.514 alunos³ matriculados no período compreendido entre 2018 e 2023. Apenas no ano de 2023, houve um total de 1.034 estudantes do Ensino Fundamental matriculados na Educação Especial, um aumento de 55,35% em relação a 2018, e ainda há uma grande procura por parte das equipes gestoras das escolas da rede para que o setor realize triagem⁴ que se caracteriza por uma investigação da necessidade apresentada pelo estudante que acaba produzindo uma espécie de “caça aos laudos”.

Atualmente, realizamos um trabalho de cunho educacional e multiprofissional que consiste no assessoramento pedagógico às escolas da rede municipal que ofertam da Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental, com foco no atendimento orientativo às equipes gestoras e professores, no que se refere à oferta,

³ Sistema EL Produções de *Software*. Prefeitura Municipal de Colatina, 2023.

⁴ Era uma das formas de atuação do setor nas gestões anteriores que consistia na avaliação dos estudantes encaminhados pelas escolas por uma Equipe Multidisciplinar (Pedagogo, Fonoaudiólogo, Psicólogo e Assistente Social). Após a avaliação multidisciplinar, quando necessário, os estudantes eram encaminhados para tratamento na rede pública de saúde.

acesso, permanência, participação e aprendizagem das crianças e adolescentes público da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, resguardado o direito que o artigo 27 da Lei 13.146/15 (Lei Brasileira de Inclusão – LBI) assegura aos estudantes:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 19).

Considerando a tendência crescente de demanda por laudos e/ou diagnósticos clínicos por parte das instituições de ensino, no município de Colatina, surgiu nosso interesse em desenvolver uma pesquisa com o objetivo de identificar o perfil dos estudantes do ensino fundamental público-alvo da Educação Especial matriculados na rede municipal de ensino de Colatina/ES, no período de 2018 a 2023, bem como suas classificações diagnósticas e compreender como, historicamente, foram constituídas as políticas de Educação Especial no Brasil.

Muito tem sido discutido sobre a medicalização da vida e da educação. Assim, o número de pesquisas sobre o assunto tem aumentado. Mas o que compreendemos por medicalização?

Medicalização é um termo polissêmico que pode ser definido a partir de inúmeras perspectivas teóricas. Em nosso estudo, introdutoriamente, apresentaremos a definição de medicalização trazida pelo GT Educação e Saúde do Fórum sobre Medicalização da Educação e Saúde.

Entende-se por medicalização o processo por meio do qual as questões da vida social – complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico – são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a determinismos orgânicos que se expressariam no adoecimento do indivíduo (Grupo de Trabalho Educação & Saúde, 2015, p.11).

Historicamente, questões de ordem social, política e econômica têm sido transformadas ou reduzidas em questões de ordem médica. Os comportamentos têm sido silenciados ou controlados a partir dos encaminhamentos, avaliação e emissão de diagnósticos precoces e tratamentos, na maior parte das vezes, medicamentosos. Assim, comportamentos característicos da infância passaram a ser interpretados como indícios de problemas.

Nesse contexto, Moysés e Collares (2013, p.15) afirmam que:

Especificamente em relação à medicalização da vida de crianças e adolescentes, ocorre a articulação com a medicalização da Educação na invenção das doenças do não aprender e com a medicalização do comportamento. A medicina afirma que os graves - e crônicos - problemas do sistema educacional seriam decorrentes de doenças que ela, medicina, seria capaz de resolver; cria-se, assim, a demanda por seus serviços, ampliando a medicalização.

Desse modo, é importante compreender que:

A medicalização de condutas classificadas como anormais se estendeu a praticamente todos os domínios de nossa existência. Novos diagnósticos e novos transtornos surgem a cada dia, levando-nos a agrupar num mesmo espaço classificatório fenômenos tão diversos e heterogêneos [...] (Caponi, 2009, p. 530).

De acordo com Christofari, Freitas e Baptista (2015), a abordagem da medicalização revela-se como um fenômeno social no qual são construídas doenças que são empregadas como justificativas para a suposta dificuldade de escolarização entre a diversidade de estudantes presentes em nossas instituições educacionais os quais não se adequam ao perfil de aluno idealizado. Sendo assim, observamos que ainda há dificuldades, na escola, de compreender as singularidades dos alunos e oferecer alternativas acessíveis para que a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem possa produzir mais sentidos diante do acesso, permanência e interação em uma das etapas de suas vidas, a escolarização.

Assim, percebe-se, de acordo com Vitorino (2010, p. 7), que:

[...] É o ensino sistematizado que vai observar e analisar os alunos que não acompanham o que lhes é ensinado, surgindo assim, aqueles que não conseguem acompanhar o currículo estabelecido e são identificados como possuidores de distúrbios de aprendizagem e que necessitam de outro olhar do profissional da educação [...].

Diante disso, observamos que as instituições escolares têm buscado explicação para as dificuldades de escolarização e do comportamento dos estudantes na obtenção de um “documento/laudo médico” que respalde essas dificuldades em vez de investir em outras possibilidades de aprendizagem e de entendimento do que tem causado essas supostas dificuldades. Essa concepção pode acabar deslocando a explicação do “fracasso escolar para o aprendiz e suas supostas deficiências”, conforme afirma Patto (2015, p. 86).

Entretanto, partindo da concepção de que todos têm capacidade de aprender, embora em tempos, e até formas diferentes, e isso precisa ser considerado,

questionamos o quanto a escola contribui para a manutenção de práticas excludentes e medicalizantes.

Nesse contexto, Perrota (2014, p. 269) ressalta que: “[...] não se trata de culpar pais, professores, coordenadores nem atribuir a circunstâncias da vida a razão do suposto fracasso escolar. O importante é problematizar questões socioculturais para que possamos transformá-las”. Eis um grandioso desafio!

Precisamos, ainda, estar atentos aos diagnósticos que camuflam preconceitos raciais, de classe e de gênero. Conforme Bassani e Viégas (2020), Carvalho (2001, 2004), Vitorino (2010) e Souza e Sobral (2020), muitos são os estudos que discutem a diferença do gênero no desempenho escolar.

De acordo com Alicia Fernández, *apud* Souza e Sobral (2020, p. 121):

essa diferença de gênero relaciona-se a estereótipos de uma sociedade machista. Do sexo masculino espera-se a agressividade, a iniciativa, a liderança. Do feminino, a doçura, a passividade, a submissão. Em um sistema escolar domesticador, as meninas tornam-se, assim, mais adequadas e podem passar pelo mesmo com maior facilidade e sucesso. O que não ocorre com os meninos, cujo papel social entra em conflito com o que a escola espera deles.

Sobre isso, Soares, *apud* Vitorino (2010, p. 2), ressalta que o gênero é

[...] influenciado pelos valores sociais, políticos, econômicos e culturais de uma determinada sociedade, não sendo apenas e tão somente de forma social, mas esta definição de gênero relaciona este fenômeno a uma forma pioneira de significar as relações de poder.

Ao analisar o ambiente educacional, Guareschi e Bruschi, *apud* Vitorino (2010, p. 5), nos instigam a uma reflexão sobre a constituição das identidades dos estudantes a partir das interações entre classe social, sexo, gênero, raça e etnia, influenciadas por uma variedade de elementos. Essa abordagem indica que as identidades são construídas de forma histórica, sujeitas a mudanças e, ao mesmo tempo, independentemente do gênero, os estudantes apresentam dificuldades de escolarização em momentos e contextos diversos, o que pode ser entendido como estratégias de resistência ou tentativas de transformação de práticas dominantes.

Ao longo da história das ideias dominantes sobre o fracasso escolar, a despeito do uso de diferentes instrumentos e técnicas de investigação e da substituição de velhas teorias e conceitos por novas concepções – como raça e hereditariedade substituídas por cultura e ambiente, inteligência por emoção e afetividade, deficiência por diferença – no final, confirmava-se sempre o que se acreditava de antemão: a certeza da incapacidade e da inaptidão intelectual dos pobres (Patto, 2015, p. 21).

Assim, Carvalho (2001, p. 572) ressalta que

Mais do que em qualquer outro momento, pensar os processos de avaliação dos alunos no sistema escolar brasileiro requer hoje refletir sobre as relações sociais de gênero, masculinidades e feminilidades que informam nossas concepções de bom aluno, aprendizagem, disciplina, infância, ao lado de outras hierarquias mais ou menos consagradas nessa reflexão, como as de classe social e etnia.

Diversos estudos, como os de Bassani e Viégas (2020), Patto (2015), Moysés (2001), Carvalho (2004), abordam a temática da influência da cor/raça nos encaminhamentos e diagnósticos médicos, bem como seu impacto no fracasso escolar.

Sobre isso, Moysés (2001, p. 126) afirma que

Falar em processos de inclusão e ou de exclusão social remete diretamente a falar de racismo. A maioria das crianças que não-aprendem-na-escola são oriundas das classes populares e são negras. Talvez estes sejam os dois autos mais importantes - a inserção social e a cor da pele - e que no Brasil são quase inseparáveis. São os mais importantes porque estão por trás de todos os outros; escamoteados, omitidos, porém dirigindo o foco das luzes e do olhar, dando maior visibilidade a algumas crianças do que a outras. A mesma ação, a mesma falta de ação, a mesma resposta ao teste, tudo será lido diferentemente pelos profissionais que se pretendem neutros...

Nesse viés, Patto retrata, ao longo do seu livro “A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia” (2015), sobre as teorias raciais, pontuando como essas têm influenciado o cenário educacional ao longo dos anos. Busca entender como essas teorias ajudaram na construção de estereótipos e preconceitos de crianças negras e pobres.

[...] porque a desigualdade de escolarização entre crianças e adolescentes negros e brancos precisava ser explicada de modo a não questionar a política educacional como instrumento de reprodução da estrutura de uma sociedade de classes, elas cumpriram importante papel político ao atribuir essa desigualdade a deficiências psíquicas individuais, avaliadas e quantificadas por psicólogos psicometristas, a problemas familiares e principalmente a supostas “carências culturais” definidas a partir de um critério: os padrões de pensamento e linguagem da cultura de classe média [...] (Patto, 2015, 441).

A partir da complexidade da realidade apresentada, surgiu nosso interesse em conhecer o perfil dos estudantes do ensino fundamental, público-alvo da Educação Especial matriculados na rede municipal de ensino de Colatina/ES, no período de 2018 a 2023, bem como suas classificações diagnósticas e compreender como, historicamente, foram constituídas as políticas de Educação Especial no Brasil. Nosso estudo foi conduzido a partir dos objetivos que descrevemos a seguir.

2 OBJETIVOS

2.1 GERAL

Identificar e analisar o perfil dos estudantes do ensino fundamental público-alvo da Educação Especial matriculados na rede municipal de ensino de Colatina/ES no período de 2018 a 2023.

2.2 ESPECÍFICOS

- Compreender como, historicamente, foram constituídos os encaminhamentos de estudantes para atendimento médico devido à queixa escolar no Brasil;
- Identificar e analisar as classificações diagnósticas dos estudantes do ensino fundamental matriculados na rede municipal de Colatina-ES, entre os anos de 2018 e 2023, e conhecer como, historicamente, as políticas de Educação Especial foram constituídas no Brasil;
- Planejar e desenvolver uma formação com a equipe de trabalho do CEMP (Centro de Educação Multifuncional) que proporcione reflexão sobre a fundamentação e subsídios teóricos relacionados ao processo da medicalização da educação e suas implicações para a Educação Especial.

3 METODOLOGIA

3.1 A PRODUÇÃO DOS DADOS

Trata-se de uma pesquisa quantiquantitativa com caráter de estudo documental. Desenvolvemos uma análise dos dados obtidos do perfil dos estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental que são público-alvo da Educação Especial matriculados na rede municipal de ensino de Colatina/ES, entre os anos de 2018 e 2023, assim como suas classificações diagnósticas.

Cabe salientar que a presente pesquisa adotou uma abordagem quantiquantitativa, uma vez que, conforme delineado por Souza e Kerbauy (2017), tal metodologia combina aspectos da pesquisa quantitativa, que recorre à estatística para a explicação dos dados, e da pesquisa qualitativa, que se concentra nas interpretações das realidades sociais. Essa escolha metodológica visa possibilitar a compreensão do perfil dos estudantes matriculados e suas classificações diagnósticas no Ensino Fundamental da rede municipal de Colatina/ES, bem como a análise contextual que transcende os dados numéricos, adentrando nas nuances da realidade social subjacente a essas informações estatísticas. Souza e Kerbauy (2017, p. 38) afirmam que “a combinação de duas abordagens pode possibilitar dois olhares diferentes, propiciando uma visualização ampla do problema investigado”.

A integração dessas perspectivas metodológicas possibilitou uma apreciação mais abrangente e profunda das complexidades inerentes ao objeto de estudo, o que, por conseguinte, enriqueceu a análise e favoreceu a obtenção de resultados mais amplos e esclarecedores.

Ademais, faz-se importante ressaltar que o presente estudo se caracterizou como uma pesquisa documental na qual se empregou, como fonte de pesquisa, os documentos disponibilizados pelo Sistema EL Produções de *Software*. Ressalta-se que o referido sistema foi desenvolvido por uma empresa contratada pela Prefeitura Municipal de Colatina/ES para a gestão dos sistemas integrados de todas as secretarias municipais e sua utilização se deu como suporte ao longo da presente pesquisa.

Conforme Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental é norteadada pelo uso de fontes primárias que podem ser documentos escritos ou não, como única fonte de produção de dados. Nesse sentido, esta pesquisa se enquadra nessa abordagem,

pois baseou-se em documentos e registros disponíveis para obter informações relevantes sobre o perfil dos estudantes da Educação Especial e suas classificações diagnósticas na rede municipal de ensino de Colatina/ES.

Esta abordagem metodológica possibilitou análise minuciosa e abrangente, visto que permitiu conhecer os estudantes da Educação Especial a partir de dados como: diagnóstico, idade, gênero, raça/cor, ano e turno de matrícula, bairro onde reside, benefícios assistenciais recebidos, renda familiar e outros. A utilização de documentos como fonte de produção de dados viabilizou o acesso a informações objetivas e confiáveis que contribuíram significativamente para a compreensão e descrição do contexto investigado.

3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O primeiro passo adotado para a obtenção dos dados deste estudo consistiu na solicitação de autorização ao Secretário de Educação do Município de Colatina/ES, por meio da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Este documento formalizou o consentimento do órgão responsável para acessar e utilizar o Sistema EL Produções de *Software* a fim de realizar o levantamento de dados necessários.

Uma vez obtida a autorização, o segundo momento foi o levantamento de dados, abarcando diferentes aspectos relevantes para o estudo. Os dados utilizados foram coletados no Sistema EL Produções de *Software* de cada escola do município de Colatina que oferta o Ensino Fundamental, ao longo dos anos pesquisados e organizados em um banco de dados. Para isso, as planilhas anuais foram agrupadas e estruturadas no *software Excel*. Durante esse processo, foram realizadas análises constantes de consistência para garantir a confiabilidade das informações.

A identificação dos alunos foi removida, assegurando a preservação do anonimato e o cumprimento das normas éticas de pesquisa. Além disso, os dados foram categorizados, considerando três grupos de características: sociodemográficas, escolares e diagnósticas.

As características sociodemográficas dos estudantes abrangem as seguintes dimensões: sexo, classificado como masculino ou feminino; raça/cor, incluindo as categorias branca, parda, preta, indígena, amarela ou não declarada; idade, organizada em faixas etárias (6 e 7 anos, 8 e 9 anos, 10 e 11 anos, 12 e 13 anos, e

mais de 14 anos); condição de beneficiário do Programa Bolsa Família, com resposta binária (sim ou não); e o local de residência, classificado como urbano ou rural.

Quanto às características escolares, consideram-se a região escolar, baseada na divisão dos distritos de Colatina (Sede, Graça Aranha, Boapaba, Itapina, Baunilha e Ângelo Frechiani); o período escolar, de acordo com as etapas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano); e o turno escolar, como matutino, vespertino ou integral.

Em relação às classificações diagnósticas, são analisados: a identificação do diagnóstico (sim ou não); a natureza do diagnóstico, classificada como isolado (quando há apenas uma condição) ou múltiplo (quando coexistem duas ou mais condições); o tipo de diagnóstico, de acordo com a classificação adotada, incluindo Altas Habilidades, Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Outras Deficiências (Baixa Visão, Cegueira, Deficiência Auditiva, Deficiência Física e Surdez); o uso de recurso educacional especializado (sim ou não); a participação em atendimento educacional especializado (sim ou não); a matrícula em turma complementar (sim ou não); e a matrícula em instituição específica como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (sim ou não).

Essa organização permitiu uma análise detalhada do perfil dos estudantes, integrando aspectos sociais, educacionais e diagnósticos. A análise estatística descritiva incluiu a elaboração de tabelas de frequência simples e gráficos com cruzamento de dados para melhor compreensão do perfil dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Os dados foram analisados utilizando o *software Stata 18.2 (StataCorp LP, College Station, EUA)*. Inicialmente, a população foi descrita com base nas características sociodemográficas, diagnósticas e escolares. Para o conjunto completo de alunos, foram estimados os percentuais correspondentes a essas características. Além disso, os dados foram estratificados para o grupo de alunos com alguma classificação diagnóstica, visando avaliar a evolução dessas classificações ao longo do período estudado.

Posteriormente, foram estimados os percentuais de cada classificação diagnóstica de acordo com as características sociodemográficas e escolares.

As comparações entre os grupos foram realizadas com base no Intervalo de Confiança (IC) de 95%. Diferenças estatisticamente significativas foram consideradas

quando não havia sobreposição entre os intervalos de confiança. Quando os IC apresentaram sobreposição, a comparação foi considerada não significativa.

Cabe ressaltar que todos os procedimentos de produção de dados foram realizados em conformidade com os princípios éticos estabelecidos, visando à proteção da privacidade e confidencialidade das informações dos estudantes e das instituições nas quais estavam matriculados.

3.3 CONSTRUINDO O PRODUTO EDUCACIONAL

Após a conclusão da fase de produção e tratamento dos dados, realizou-se uma formação continuada como produto educacional, direcionada à equipe de trabalho do CEMP (Centro de Educação Multifuncional) que desempenhou o papel de multiplicadora dos conhecimentos adquiridos.

A equipe do CEMP é composta por dois grupos: o setor pedagógico, com nove assessoras pedagógicas distribuídas entre os diferentes segmentos educacionais (Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e Educação do Campo), uma atua na coordenação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na coordenação geral da equipe; e o setor clínico, composto por uma psicóloga, duas assistentes sociais e uma fonoaudióloga. Os dois grupos totalizavam dezesseis profissionais.

A formação teve uma carga horária total de vinte horas distribuídas em um encontro híbrido e dois encontros presenciais, com três horas de duração cada, o restante da carga horária, onze horas, foram computadas considerando as leituras complementares sobre a temática.

Inicialmente, a formação abordou a importância da construção de um banco de dados preciso e atualizado. Em seguida, foi ministrada uma palestra com fundamentos introdutórios sobre o fenômeno da medicalização e patologização da Educação Especial a fim de que o grupo, coletivamente, pudesse pensar, criticamente, esse processo no cotidiano do município de Colatina.

Posteriormente, foi apresentada a análise do perfil dos estudantes matriculados na rede municipal de ensino de Colatina/ES identificados como público-alvo da Educação Especial, a partir dos dados obtidos por nossa pesquisa. A análise contemplou diversas dimensões como as consequências mais amplas no contexto educacional e implicações para a Educação Especial. É importante salientar que, à medida que o estudo e os debates avançavam, a partir da necessidade do grupo,

outras perspectivas pertinentes foram contempladas na formação, culminando na construção coletiva de estratégias pedagógicas desmedicalizantes.

Os encontros presenciais ocorreram às quartas-feiras, no turno vespertino, das 13h às 16h, no segundo semestre do ano de 2024, e foram conduzidos pela mestranda responsável pela pesquisa. A escolha foi estrategicamente usada, visto que as quartas-feiras são reservadas para formações da equipe, permitindo a presença de todos os membros do grupo. Além disso, um encontro híbrido também foi realizado com profissionais da área que contribuiriam com a formação.

Vale ressaltar que, posteriormente, essa formação poderá ser estendida para integrantes das equipes gestoras escolares.

Ao término da formação, foi abordado, a partir de uma construção coletiva, concepções sobre os processos desmedicalizantes e despatologizantes da Educação Especial. Isso incluiu a possibilidade de explorar, na prática, estratégias pedagógicas e intervenções que visam construir um olhar crítico sobre os processos de medicalização e patologização no contexto educacional. Tais práticas tinham como objetivo o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, considerando suas diversidades e singularidades, evitando a tendência de rotulá-los com base em diagnósticos médicos. Esta abordagem propôs um olhar mais amplo sobre os desafios educacionais, buscando alternativas que considerassem as dimensões econômica, política, social e cultural do desenvolvimento dos estudantes.

[...] precisando defender uma escola para todos(as), com todos(as) e sobre todos(as). Porque nossa humanidade não é e não quer ser homogênea, amálgama de tecidos humanos, tampouco coletânea de diagnósticos, de fragmentos objetificantes de identidades equivalentes a classificações patológicas. Porque a escola deve reconhecer nossa humanidade plural, reflexiva, tornando-se potente para sustentar as diferenças que nos tornam sujeitos igualmente humanos, a partir de nossas distintas experiências sensoriais, comunicacionais, cognitivas, afetivas. Porque temos diferenças funcionais, não deficiências (Angelucci, 2015, p. 18).

Portanto, ao final da formação, o propósito foi fornecer subsídios teóricos e práticos para que os profissionais possam atuar de forma a construir, coletivamente, práticas desmedicalizantes em educação, no sistema educacional do município de Colatina-ES.

Quadro 1 – Organização dos encontros da formação

ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS
PÚBLICO-ALVO: Equipe de trabalho do CEMP
CARGA HORÁRIA: 20h
<p>Encontro 1: A importância do banco de dados Medicalização e patologização: história e conceitos</p> <p>Duração: 3 horas</p> <p>Modalidade: Híbrido</p> <p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A importância da construção do banco de dados para a pesquisa - Doutoranda Izabella Araujo Veiga (UFMG) - Medicalização da educação especial: reflexões sobre laudos na escola. O que é medicalização e quais são suas relações com o processo ensino-aprendizagem na Educação Especial - Prof.^a Dra. Elizabete Bassani (UFES)
<p>Encontro 2: Apresentação do perfil dos estudantes e suas classificações diagnósticas</p> <p>Duração: 3 horas</p> <p>Modalidade: Presencial</p> <p>Conteúdo:</p> <p>Apresentação e análise do perfil dos estudantes matriculados, na rede municipal de ensino de Colatina/ES, que são identificados como público-alvo da Educação Especial, bem como suas classificações diagnósticas, a partir dos dados obtidos durante a pesquisa. - Mestranda Daniella Augusta Munerat Sesana</p>
<p>Encontro 3: Aprofundamento das reflexões sobre fenômeno da medicalização e patologização, estudo de normativas sobre o processo de medicalização e construção coletiva de processos desmedicalizantes</p> <p>Duração: 3 horas</p> <p>Modalidade: Presencial</p> <p>Conteúdo:</p> <p>A análise contemplou diversas dimensões dos processos de medicalização e patologização da Educação Especial, compreendendo os impactos sobre os estudantes, suas famílias e o corpo docente, bem como as consequências mais amplas no contexto educacional.</p>

Estudo de normativas, como a Norma Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/ DPEE e do Ofício-Circular nº 1/2016/CGEI/DICEI/SEB/SEB-MEC que encaminha recomendações do Ministério da Saúde para adoção de práticas não medicalizantes e para adoção de protocolos estaduais e municipais de dispensação do metilfenidato para prevenir a excessiva medicalização de crianças e adolescentes.

Construção coletiva de processos desmedicalizantes: estratégias pedagógicas e intervenções. - Mestranda Daniella Augusta Munerat Sesana

Fonte: Elaboração própria.

4 REVISÃO DE BIBLIOGRAFIA

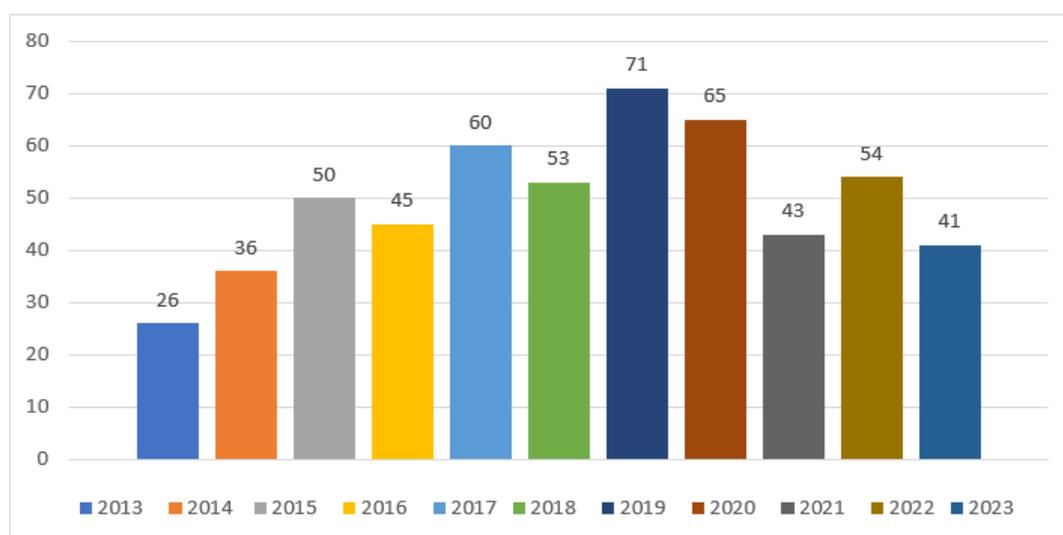
Os estudos sobre os processos medicalizantes em educação vêm ganhando mais espaço no campo acadêmico. Percebe-se a ampliação dos debates e aumento significativo no número de pesquisas e publicações relacionadas ao tema. A fim de enriquecer nossa pesquisa, buscamos dialogar com outros autores e compreender de que maneira a temática tem sido discutida.

Nossa pesquisa bibliográfica foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com recorte temporal de 2013 a 2023, período que marca uma década de publicações que antecederam nossa pesquisa, o que nos possibilita observar o crescimento das pesquisas quanto às produções acadêmicas mais recentes no Brasil.

No entanto, vale destacar que o estudo sobre esse fenômeno não é recente. A primeira pesquisa registrada, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, é de Maria Antaurea Barron de Lucena, intitulada “*A legitimação e a justificação do estado através de uma política medicalizante*”, do ano de 1987, no curso de Mestrado em Comunicação da Universidade de Brasília. Isso demonstra que diversas áreas de estudo realizam pesquisa sobre essa temática.

Voltando para o marco temporal de nossa pesquisa, ao pesquisar utilizando como descritor somente a palavra Medicalização, encontramos um total de 544 pesquisas, sendo 366 dissertações e 178 teses, conforme podemos observar no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Número de trabalhos publicados com o descritor “Medicalização”, no período de 2013 a 2023

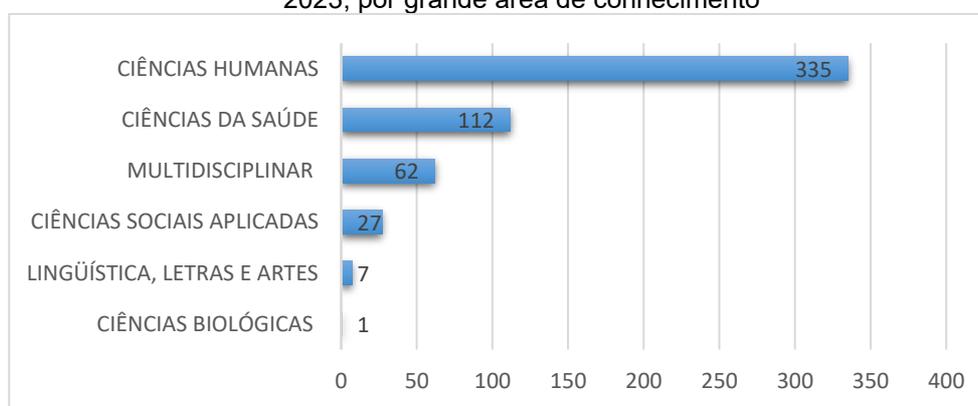


Fonte: Elaboração própria

De acordo com o gráfico, houve um aumento nas pesquisas entre 2013 e 2019. Houve decréscimo nas pesquisas de 2020. Acreditamos que a Pandemia de Covid-19 causou essa diminuição, devido à redução das atividades nas universidades e à oferta menor de vagas para cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Acreditamos que haverá retomada das pesquisas nessa área nos próximos anos.

Convém mencionar que pesquisas sobre o tema estão presentes em várias áreas do conhecimento, conforme demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Número de trabalhos publicados com o descritor “Medicalização”, no período de 2013 a 2023, por grande área de conhecimento

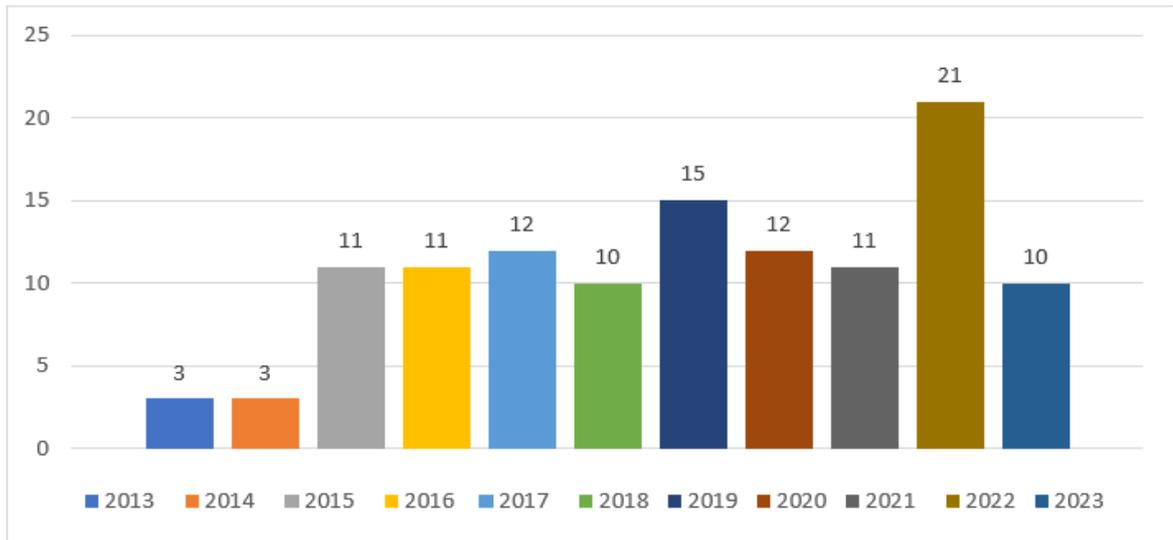


Fonte: Elaboração própria

Diante disso, ressaltamos a amplitude dos estudos sobre a temática. Observam-se trabalhos nas áreas de administração, antropologia, botânica, cirurgia, comunicação, direito, doenças infecciosas e parasitárias, educação, enfermagem, ensino, farmácia, filosofia, fonoaudiologia, história, letras, linguística e literatura brasileira, medicina preventiva, neurologia, nutrição, planejamento urbano e regional, políticas públicas, psicologia, saúde coletiva e pública, serviço social, sociologia, teologia, tratamento e prevenção psicológica, entre outras.

Para identificar as pesquisas na área de educação, utilizamos os descritores "Medicalização" e "Educação". Dessa forma, encontramos um total de 119 pesquisas, sendo 89 dissertações e 30 teses, conforme mostrado no gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Número de trabalhos publicados com os descritores “Medicalização” e “Educação”, no período de 2013 a 2023.

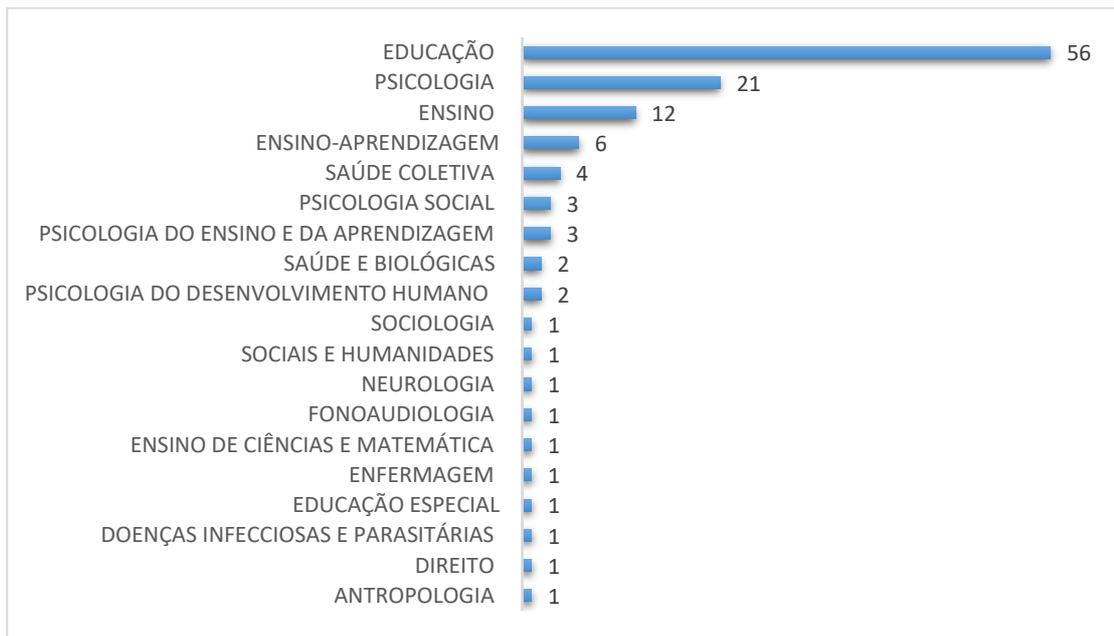


Fonte: Elaboração própria

Podemos observar expressivo crescimento no quantitativo de pesquisas no ano de 2022. Acreditamos que vários podem ser os determinantes desse crescimento, mas não temos aqui subsídios necessários para essa análise.

Assim, ao analisarmos as áreas de concentração das pesquisas, notamos que elas se destacam, predominantemente, nas áreas de Educação e Psicologia.

Gráfico 4 – Número de trabalhos publicados com os descritores “Medicalização” e “Educação”, no período de 2013 a 2023, por área de conhecimento



Fonte: Elaboração própria

Nesse contexto, para identificar as produções mais alinhadas com nosso objetivo de pesquisa, utilizamos como descritores "Medicalização, Patologização e Educação Especial", concomitantemente, com o mesmo recorte temporal. Os resultados revelaram um total de dez pesquisas: oito em programas de pós-graduação da área de Educação e dois em programas de Psicologia, sendo seis dissertações e quatro teses.

A seguir, apresentamos um quadro que permite melhor compreensão das produções obtidas com esses descritores.

Quadro 2 – Apresentação dos trabalhos acadêmicos publicados no período de 2013 a 2023, mediante busca avançada relacionada aos descritores “Medicalização, patologização e Educação Especial” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

ANO	GÊNERO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	PALAVRAS-CHAVES
2017	Dissertação	A constituição da demanda para a neurologia nas vozes das ensinantes	Ricardo Lugon Arantes	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Educação	Medicalização, encaminhamentos à Neurologia, Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Inclusão Escolar; patologização
2019	Tese	Escolarização patologizada: configurações de uma prática educacional	Selma Regina Gomes	Pontifícia Universidade de Goiás – PUC Goiás	Educação	Patologização; Medicalização; Dificuldade no Processo de Aprendizagem; Deficiência Intelectual.
2020	Dissertação	O processo de produção e de enfrentamento do TDAH na escola	Valéria de Souza Ribeiro	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	Psicologia	TDAH, Medicalização, Psicologia Escolar Crítica, Escola.
2021	Tese	Governamentalidade das práticas de Educação Inclusiva na Unidade de Educação Especializada Prof. ^a Yolanda Martins e Silva	Evelyn Tarcilda Almeida Ferreira	Universidade Federal do Pará – UFPA	Psicologia	Psicologia Social Escolar. Psicologia Educacional. Educação Inclusiva. Pessoa classificada com Deficiência Intelectual. Patologização e desmedicalização
2021	Dissertação	Queixas escolares na Educação Profissional e Tecnológica:	Layane Bastos dos Santos	Instituto Federal do Maranhão – IFMA	Educação profissional e tecnológica	Queixas Escolares. Docentes. Educação Profissional e

		contribuições da série desmedicalizando para a práxis docente.				Tecnológica. Desmedicalização
2022	Tese	Deficiência, contexto escolar, patologização da Vida e processos diagnósticos: entre o mapa e o território	Carla Maciel da Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Educação	Educação Especial. Deficiência. Patologização. Medicalização. Avaliação Diagnóstica
2022	Dissertação	Da queixa ao diagnóstico de crianças com distúrbios de aprendizagem	Mayara Thaíse Dal Pasqual e Amaral	Universidade Estadual de Maringá – UEM	Educação	Distúrbios de Aprendizagem; Medicalização/Patologização; Trabalho Pedagógico; Teoria Histórico-Cultural. Ensino Fundamental
2022	Dissertação	A patologização da educação: a práxis do psicólogo no contexto educacional diante das dificuldades escolares	Maria Aparecida de Assis Gaudereto Mautoni	Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC	Educação	Educação. Patologização. Práxis. Psicologia Escolar
2022	Dissertação	Medicalização da infância: estudo sobre as pesquisas dos Programas de Pós-graduação em Educação e Psicologia no Brasil (2010-2020)	Brunesa Paulus de Moraes	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Educação	Criança. Desenvolvimento. Educação. Medicalização. Psicologia
2022	Tese	Leitura psicanalítica da relação entre fracasso escolar e educação especial por meio de estudos clínico-pedagógicos de crianças e	Luciana Renata Moreira Fonseca	Universidade Federal de Minas Gerais -UFMG	Educação	Fracasso Escolar. Alfabetização. Psicanálise. Diagnósticos. Subjetividade. Escuta de escolares

		adolescentes diagnosticados devido a impasses na alfabetização				
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria

Ao analisar o quadro acima, é possível identificar, a partir dos descritores utilizados, um aumento na produção acadêmica relacionada ao tema durante o período considerado para nossa pesquisa. É interessante destacar que, entre os anos de 2013 e 2016, não houve identificação de nenhuma pesquisa. A primeira pesquisa ocorreu no ano de 2017. Nos anos subsequentes, em 2019 e 2020, foram realizadas duas pesquisas, indicando um crescimento nesse intervalo de tempo. É notável a ascensão das pesquisas sobre medicalização, em 2022, com a realização de cinco pesquisas, representando um crescimento aproximado de 46,5% em comparação aos anos anteriores.

O aumento das pesquisas sobre medicalização no contexto educacional reflete um crescente interesse acadêmico e maior atenção dedicada ao fenômeno. Isso evidencia um aumento significativo no debate em torno dos processos de medicalização no contexto educacional.

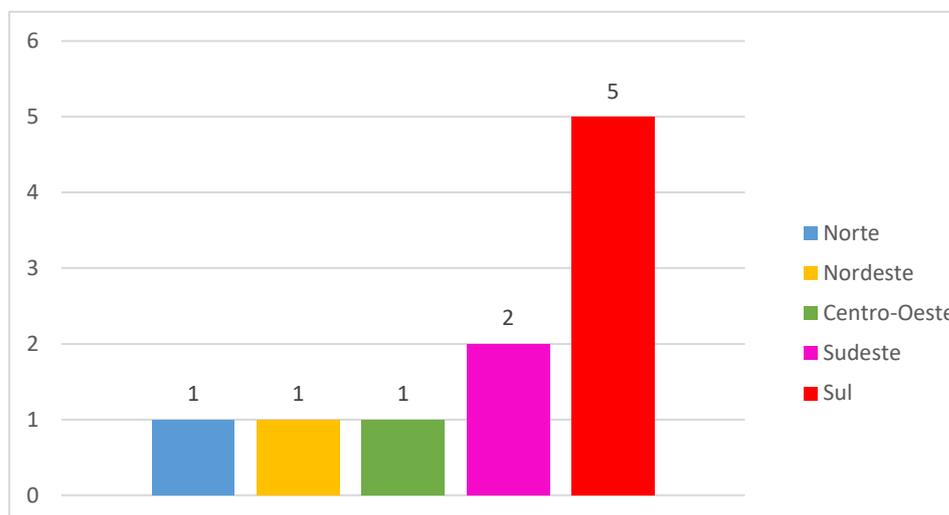
Cumprе ressaltar que, do total de dez pesquisas identificadas, a predominância recaiu sobre instituições de ensino superior públicas, duas pertencentes a sistemas estaduais e seis vinculadas a sistemas federais. Apenas duas pesquisas foram conduzidas em instituições de ensino privadas. A disparidade entre o quantitativo de produções realizadas em universidades públicas em comparação com as universidades privadas demonstra a importância das instituições de ensino superior públicas como as principais produtoras de conhecimento científico no Brasil.

Outro aspecto a ser considerado é a predominância de dissertações em relação às teses. Foram encontradas seis dissertações e quatro teses o que aponta para a hipótese de que o acesso aos programas de Doutorado pode ser mais restrito, resultando em número menor de teses produzidas.

Com o propósito de identificar o contexto geográfico das pesquisas em questão, foi realizado um levantamento considerando as regiões do Brasil, visando identificar as áreas com a maior incidência de estudos relacionados à temática. Os resultados obtidos revelaram, predominantemente, a presença de universidades localizadas na

região sul do país, com destaque para os estados do Rio Grande do Sul e Paraná, conforme ilustrado no Gráfico 1.

Gráfico 5 – Número de trabalhos publicados por região brasileira



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES - 2013 a 2023

É importante salientar que, dentre as cinco pesquisas identificadas na Região Sul, duas delas são originárias da mesma instituição, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Após análise das pesquisas identificadas, apresentamos um detalhamento, abrangendo os objetivos, a metodologia de pesquisa, os fundamentos teóricos, os principais conceitos trabalhados e os resultados alcançados por meio dessas produções acadêmicas, além das contribuições para nossa pesquisa.

A primeira pesquisa de mestrado analisada, datada de 2017, intitulada *A constituição da demanda para a neurologia nas vozes das docentes*, foi desenvolvida por Ricardo Lugon Arantes, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O autor é médico com especialização em psiquiatria na área da infância e adolescência. Um dos locais em que exerce sua atividade profissional é o Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (Capsi), situado em Novo Hamburgo/RS.

A pesquisa teve por objetivo investigar como se constituíam os encaminhamentos para a Neurologia, de acordo com o olhar dos educadores da Educação Básica, durante o segundo semestre do ano de 2015.

A metodologia utilizada iniciou-se com um levantamento das cartas de referência encaminhadas ao setor da Neurologia. Esse procedimento identificou que

alguns encaminhamentos foram realizados pelo setor da Educação, por meio de relatórios elaborados por professoras a respeito de seus alunos. Posteriormente, estabeleceu-se contato com essas professoras para a realização de entrevistas.

Arantes (2017) fundamentou sua pesquisa em diversos estudiosos da área da Medicina, Neurologia e Psiquiatria. Os referenciais teóricos utilizados foram construídos a partir de dois eixos:

[...] um olhar crítico para o campo da neuroeducação e seu crescimento a partir dos anos 1990; propõe-se o termo neurocolonização, onde os saberes das neurociências seriam imprescindíveis para a Educação. O outro eixo envolveu o debate sobre os processos de medicalização, formulados a partir de uma leitura panorâmica e de uma revisão de duas genealogias – a de Michel Foucault (2010) e a de Jurandir Freire Costa (1979) (Arantes, 2017, p. 06).

Ao longo de seu percurso, Arantes (2017) expandiu o conceito de medicalização ultrapassando o contexto meramente médico para adentrar ao domínio educacional. Nesse processo, as contribuições de pesquisadores Rafaela Teixeira Zorzanelli *et al.*, Peter Conrad, Maria Aparecida Affonso Moysés, Jurema Barros Dantas, Renata Guarido, Luís Henrique Sacchi dos Santos, Claudia Rodrigues de Freitas, Michel Foucault, Gilberto Gonçalves de Oliveira, Sidarta Ribeiro e Guilherme Brockington foram fundamentais para a compreensão desse fenômeno.

No decorrer do texto, são incorporados conceitos relevantes para compreender a pesquisa, destacando-se termos essenciais como "medicalização" e "neurocolonização". Paralelamente, introduz terminologias específicas, tais como "ensinantes" para se referir aos educadores, "descabentes" para descrever crianças e adolescentes que são submetidos a uma série de exames devido à dificuldade de aprendizagem e/ou inquietação, situações que os colocam fora do comportamento ideal da dinâmica da sala de aula, e "neuroloentes" para designar indivíduos que apresentam dificuldades ou ausência de algo, como de afeto, conforme retratado pelo próprio pesquisador.

As entrevistas foram conduzidas e analisadas em três categorias: expectativas por medicação e exames, desafios além das capacidades escolares e intervenções familiares. Em relação às expectativas por medicação e exames, as professoras não consideraram as intervenções médicas como essenciais nos encaminhamentos à Neurologia. Porém, no que se refere aos contextos dos desafios que ultrapassam as capacidades escolares, as professoras esperavam orientações dos neurologistas

para melhorar a educação dos alunos e aumentar as oportunidades de aprendizado deles. Quanto às intervenções familiares, as solicitações mais consistentes estavam relacionadas à dinâmica familiar como estilos de criação, conflitos e omissões, influenciando a percepção das professoras sobre o comportamento e as oportunidades de aprendizado dos estudantes.

Após análise das narrativas das professoras participantes da pesquisa, Arantes (2017, p. 86) conclui que:

Todas as conversas foram me sinalizando que a decisão por um encaminhamento, e não necessariamente para a Neurologia, parte da premissa de que “a escola não deu conta”, que o campo da Educação encontrou o seu próprio limite de investimentos para ajudar uma criança que apresenta dificuldades. Ouço pistas importantes sobre uma posição de desautorização dos próprios discursos, convocando o saber do campo da Saúde como recurso explicativo privilegiado para o não aprendizado ou não desenvolvimento de uma criança.

O autor ressalta a importância do olhar sensível capaz de promover o processo de desmedicalização. Essa abordagem cria oportunidades para a ressignificação das singularidades dos estudantes, propiciando reinvenção do Atendimento Educacional Especializado e, oportuniza o desmonte dos automatismos patologizantes.

O estudo de Arantes (2017) contribui para reflexões por trazer a visão de um profissional da saúde que se apresenta incomodado e inquieto com o número de encaminhamentos recebidos pela neurologia e o papel significativo que a área da educação tem nesses encaminhamentos.

Nossa pesquisa estabelece um diálogo direto com o trabalho de Arantes (2017) ao abordar as inquietações relacionadas ao excesso de encaminhamentos e de diagnósticos emitidos por neurologistas no contexto escolar.

A segunda pesquisa analisada foi uma tese de doutorado, de 2019, intitulada *Escolarização patologizada: configurações de uma prática educacional*, desenvolvida por Selma Regina Gomes, do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade de Goiás. A pesquisadora é professora da Secretaria da Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás.

A pesquisa teve por objetivo questionar sobre uma possível intensificação dos processos de patologização da dificuldade de aprendizagem no contexto da escola em que trabalha em consonância com o princípio da Educação para Todos, no âmbito da educação inclusiva.

Gomes (2019) observa como as dificuldades associadas ao conhecimento escolar são gradualmente reduzidas ao longo do processo de escolarização, culminando na sua transformação em transtorno. Esse fenômeno conduz a uma alteração de perspectiva em que o desafio pedagógico inicial deixa de ser o foco, passando a ser abordado como um caso clínico que pode necessitar de intervenção terapêutica, incluindo a possibilidade da utilização de medicamentos. Nesse cenário, a pesquisadora destaca a tendência de atribuir diagnósticos de deficiência intelectual a estudantes com baixo desempenho acadêmico, encaminhando-os a profissionais da saúde.

A metodologia empregada neste estudo incluiu pesquisa bibliográfica e documental. Com o intuito de catalogar trabalhos publicados sobre a patologização da dificuldade no processo de aprendizagem, a pesquisa bibliográfica foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTDC) nas áreas de Educação e Psicologia, abrangendo o período de 1990 a 2016.

A pesquisadora buscou contextualizar o objeto de estudo, percorrendo o histórico dos conceitos de medicalização, patologização, dificuldade de aprendizagem e deficiência intelectual evidenciados pela dinâmica de diagnósticos observados no decorrer da pesquisa.

Como parte do procedimento metodológico, foi realizada a análise de documentos oficiais do Censo Escolar (INEP) que evidenciou o quantitativo de estudantes diagnosticados com transtornos mentais, principalmente com deficiência intelectual.

O estudo fundamentou-se em pesquisadores como Cecília Azevedo Lima Collares, Maria Aparecida Affonso Moysés, Fabiola Colombani, Rosângela Barbiani *et al.*, Peter Conrad, Anna Maria Bianchini Baeta, Any Dutra Coelho da Rocha, Maria Helena Souza Patto, Elianda Figueiredo Tiballi, Carla Biancha Angelucci *et al.*, Gina Glaydes Guimarães de Faria, Zaia Brandão, entre outros.

Ao mencionar as contribuições de Benilton Bezerra Júnior, trouxe os conceitos de Michel Foucault, especialmente o de biopoder, a partir do qual se estabelece uma engrenagem disciplinar sutil e quase imperceptível com o objetivo de monitorar e penalizar aqueles que se desviavam dos padrões de normalidade estabelecidos.

Ao longo da pesquisa foram apresentados alguns conceitos relacionados à temática. Inicialmente, a autora abordou o conceito de medicalização, retomando aos estudos iniciados na década de 1960 e destacando sua evolução ao longo dos anos.

É válido salientar que a pesquisa destacou que a medicalização e a patologização são processos historicamente entrelaçados.

Gomes (2019) construiu o conceito de dificuldade de aprendizagem, observando que essa condição pode ser interpretada como dificuldade, distúrbio ou transtorno de aprendizagem. Esse conceito envolve diferentes áreas do conhecimento e gera críticas quanto à sua identificação e aos procedimentos necessários para abordar um problema amplamente vivenciado no contexto educacional. A pesquisadora ressaltou as críticas à existência de distúrbios de aprendizagem, conforme apontado por Cecília Azevedo Lima Collares e Maria Aparecida Affonso Moysés, e alertou para a preocupante expansão desses diagnósticos nas escolas, resultante do processo de patologização da aprendizagem. A pesquisa também abordou o conceito de Deficiência Intelectual, mapeando sua evolução histórica até o século XX.

Gomes (2019) ressaltou que, conforme apontado por Romeu Kazumi Sassaki, o termo "deficiência intelectual" representa uma perspectiva conceitual e valorativa que busca substituir a expressão "deficiência mental" em uso desde o século XIX para descrever indivíduos com desafios no desenvolvimento mental. Esta substituição é interpretada como uma estratégia política destinada a enfatizar a ideia de que as pessoas com essa característica devem ser reconhecidas e valorizadas em sua potencialidade, colocando o foco na pessoa em si e não na deficiência. No entanto, análises quantitativas relacionadas aos estudantes matriculados em classes regulares indicam que a deficiência continua a ser o ponto central das intervenções associadas à dificuldade de aprendizagem.

O estudo de Gomes (2019) contribuiu para refletirmos sobre como as relações entre doença e saúde moldam e desencadeiam uma série de ações e investimentos nas esferas política, social, econômica e pedagógica no mundo moderno e contemporâneo. Essas ações, muitas vezes, foram direcionadas para lidar com situações envolvendo comportamentos considerados inadequados e reforçam a concepção do agravamento da patologização no âmbito educacional, evidenciada por diagnósticos de transtornos mentais, especialmente no que tange à deficiência intelectual.

A patologização ocorre em um sistema educacional que propõe a educação inclusiva, mas ainda perpetua práticas excludentes e preconceituosas que são

operacionalizadas pela expansão de uma lógica biologizante e individualizante das dificuldades de aprendizagem no processo de escolarização.

Gomes (2019), em sua pesquisa, examina a interação entre a Educação e o fenômeno de patologização, destacando que, frequentemente, a Educação é utilizada como instrumento para atender aos objetivos político-econômicos do desenvolvimento. Nesse processo, a Educação assume uma postura submissa, transferindo sua função pedagógica para outras áreas do conhecimento e aderindo à lógica do mercado. Esse arranjo revela uma configuração político-epistemológica fundamentada em uma perspectiva biologizante e individualizante na qual o estudante é responsabilizado por seus fracassos e sucessos, desconsiderando-se elementos socioculturais relacionados às interações sociais e ao processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A terceira pesquisa, uma dissertação de mestrado de 2020, intitulada *O processo de produção e de enfrentamento do TDAH na escola*, foi desenvolvida por Valéria de Souza Ribeiro, do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisadora é psicóloga, atende estudantes que apresentam queixas escolares, adota uma abordagem que se distancia do discurso medicalizante e culpabilizante do sujeito-criança e realiza as intervenções na própria instituição escolar.

O objetivo da pesquisa foi compreender os processos pelos quais os diagnósticos do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) são constituídos no contexto escolar. O estudo busca investigar as dinâmicas que contribuem para a constituição desse diagnóstico e a influência das práticas cotidianas observadas nas salas de aula em crianças que se encontram na fase inicial do processo de escolarização.

A metodologia de pesquisa utilizada nesta pesquisa é de inspiração etnográfica, tem como cenário uma sala de aula de segundo ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Uberlândia, Minas Gerais. Ribeiro (2020) utilizou, para coletar os dados, os registros de observação da sala de aula, entrevista com a professora regente, um professor de apoio e com a mãe de um aluno recém-diagnosticado com TDAH.

No início de sua fundamentação teórica, Ribeiro (2020) destaca que, para compreender melhor o TDAH e sua ascensão nos últimos anos, é necessário compreender como o fenômeno da Medicalização tem ampliado sua influência sobre

a infância, a educação e a vida. Para tanto, recorre a teóricos como Maria Aparecida Affonso Moysés, Cecília Azevedo Lima Collares, Marisa Eugênia Melillo Meira, Claudio Roberto Baptista, Claudia Rodrigues de Freitas, Ana Carolina Christofari, Mariana Akemi Suzuki, Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, Flávia Cristina Silveira Lemos, Marcos Nalli, Ana Carolina Farias Franco, Franco Farias da Cruz, entre outros. No que tange ao TDAH, as contribuições de Nadia Mara Eidt, Silvana Calvo Tuleski, Luciana Vieira Caliman, Robert Whitaker, Alfredo Jerusalinky, Viviane Neves Legnani, Sandra Francesca Conte de Almeida e outros foram consideradas.

Já, quanto aos conhecimentos relacionados à Psicologia Escolar, no contexto brasileiro, a pesquisa se apoiou nas obras de Mitsuko Aparecida Makino Antunes, Deborah Rosaria Barbosa e outros.

Ao longo da pesquisa, a pesquisadora introduziu e elaborou alguns conceitos fundamentais como Medicalização, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Zona de Desenvolvimento Próximo e a constituição das funções psicológicas superiores, em especial a atenção.

Vale ressaltar que vários conceitos de Medicalização foram construídos e citados ao longo do texto, dentre eles destacamos o do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2019).

Nesse contexto, Ribeiro (2020) destaca que as questões relacionadas às dificuldades nos processos de escolarização estão entrelaçadas por diversos elementos de ordem social, política e relacional, todavia são submetidas a uma abordagem unicamente patologizante por parte do saber médico. Essa perspectiva resulta na atribuição unilateral ao indivíduo da responsabilidade por suas dificuldades, desconsiderando, assim, a complexidade das interações entre fatores externos e o processo de aprendizagem.

Diante desse cenário, a pesquisadora enfatiza o aumento do consumo de Metilfenidato, principal medicamento utilizado no tratamento de TDAH. Dados do Ministério da Saúde (2019) e do relatório da Junta Internacional de Entorpecentes, demonstram um crescimento global do consumo desse medicamento a partir dos anos 2000.

Diante disso, Ribeiro (2020, p. 29) menciona um alerta do Ministério da Saúde (2019) sobre a importância de fazer um “balanço entre benefício e risco antes de se iniciar a administração de medicamentos para tratamento do transtorno do déficit de

atenção, principalmente quando o tratamento for de longo prazo”. Apresenta a necessidade de considerar alternativas como tratamentos terapêuticos não farmacológicos, por exemplo, intervenções sociais, psicológicas e comportamentais, devendo assim, o medicamento ser prescrito, quando estritamente necessário.

[...] a busca por práticas pedagógicas medicalizantes que poderiam levar à construção de algum diagnóstico de TDAH, revelou-se numa dialética em que, a escola, como instituição, é tanto capaz de produzir tais diagnósticos, quanto atuar para seu enfrentamento (Ribeiro, 2020, p. 103).

A pesquisa de Ribeiro (2020) dialoga com a nossa, pois manifesta a mesma preocupação acerca do aumento das demandas encaminhadas aos sistemas de saúde, tanto público quanto privado, relacionados às chamadas queixas escolares. A distinção se dá no fato de que a pesquisadora se concentra especificamente no público com TDAH, enquanto nossa pesquisa abrange o público-alvo da Educação Especial.

Finalizando sua pesquisa, Ribeiro (2020) faz um apontamento interessante sobre a formação profissional de médicos e psicólogos que nos instiga a refletir sobre a necessidade de diferentes áreas trabalharem de forma mais integrada devido às complexidades relacionadas aos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, afastando as abordagens reducionistas e individualizantes em relação às queixas escolares e observando o estudante com todas as suas especificidades.

A quarta pesquisa é uma tese de doutorado, de 2021, intitulada *Governamentalidade das práticas de Educação Inclusiva na Unidade de Educação Especializada Prof.^a Yolanda Martins e Silva*. Foi desenvolvida por Evelyn Tarcilda Almeida Ferreira, do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará. A pesquisadora é psicóloga, atua na Unidade Educacional Especializada Professora Yolanda Martins e Silva, cenário da pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo problematizar a governamentalidade das práticas em contextos pedagógicos em uma escola pública de Belém, conhecida pelo atendimento de crianças, jovens e adultos diagnosticados com deficiência intelectual, associada ou não a outras comorbidades. O foco da pesquisa abrange um olhar sobre o processo da medicalização da vida nesse contexto e as possíveis resistências às capturas biomédicas. Além disso, busca descrever as contribuições da psicologia escolar e educacional no contexto pedagógico, levando em conta a correlação de forças presente nesse cenário. A metodologia de pesquisa adotada configurou-se

como uma pesquisa intervenção onde sujeito e objeto do conhecimento se organizam a todo o momento.

A Unidade Educacional Especializada Professora Yolanda Martins e Silva faz parte da rede pública de Belém/PA. Ela oferece o Atendimento Educacional Especializado – AEE, paralelo ao ensino regular. A instituição atende pessoas diagnosticadas com deficiência intelectual e outras comorbidades.

Ferreira (2021) fundamentou-se, metodologicamente, nos artefatos de Michel Foucault. A pesquisadora utilizou, para a produção de dados, entrevistas no formato de roda de conversa com perguntas semiestruturadas que foram realizadas com coordenadores pedagógicos, professores, pais, mães e responsáveis da comunidade escolar. Também foram analisados alguns documentos do estabelecimento em que a pesquisa foi realizada.

Ferreira (2021) investigou sobre a organização do governo das condutas, identificando quais os dispositivos utilizados para tutelar as subjetividades. A análise também abordou a dinâmica das práticas de cuidado de si realizadas enquanto (re)existência desmedicalizante diante da patologização da vida. Por fim, o estudo descreveu de que maneira as contribuições da psicologia escolar e educacional se manifestam nesse contexto pedagógico, delineando suas interações dentro da correlação de forças presente.

A pesquisadora iniciou o estudo a partir do entendimento do conceito de governamentalidade proposto por Foucault, com o objetivo de realizar uma análise das práticas educacionais e suas implicações na educação, principalmente no processo de aprendizagem dos sujeitos público-alvo da Educação Especial. O estudo buscou investigar os diversos modos de cuidado, bem como examinar os lugares institucionais que são tanto esperados quanto efetivamente ocupados pelos diferentes atores envolvidos nos fazeres psicopedagógicos no contexto da educação inclusiva.

A fundamentação teórica da pesquisa apresentou vários conceitos, entre eles, biopoder, biopolítica, disciplina, relações de poder-saber, governamentalidade, análise de implicação, educação especial inclusiva, entre outros.

Ferreira (2021) destaca que, segundo Michel Foucault, o exercício do poder, ao longo da história, não ocorreu apenas por lutas e enfrentamentos, mas por meio das práticas de governamentalidade que foram utilizadas para orientar as formas de vida e as maneiras de existir dos corpos, influenciando suas relações, pensamentos, sentimentos, ações e trabalho.

Nesse sentido, vale destacar que a governabilidade é objeto de conhecimento dentro da instituição por meio de variadas formas de governo e são confirmadas em suas práticas. Essas práticas são atravessadas por relações de poder que envolvem professores, alunos, mães, pais, pessoas que constroem uma verdade particular, produzida por meio dos discursos presentes tanto nas expressões verbais de alguns membros da comunidade escolar, quanto em documentos existentes. A pesquisa também problematizou quais tecnologias de cuidado de si e do outro têm sido desenvolvidas como formas de resistência aos processos de patologização da vida.

Ferreira (2021) ressalta que a pesquisa proporcionou, desde as primeiras rodas de conversa, um espaço significativo de troca profissional e pessoal, momentos de escuta, acolhimento e compartilhamento de ideias, bem como de angústias e aspirações. A pesquisa contribuiu para a divulgação do trabalho desenvolvido pelos profissionais e responsáveis pelos estudantes que são figuras importantes no cotidiano do espaço escolar.

O estudo demonstra relevância para nossa pesquisa ao expressar uma preocupação em relação ao fenômeno da medicalização e patologização. A autora também destaca a importância de considerar a "[...] interseccionalidade com marcadores sociais, como geração, gênero, etnia, classe social, religião e região [...]" no momento de considerar o diagnóstico, a deficiência (Ferreira, 2021, p. 59), o que também abordaremos em nosso estudo.

A quinta pesquisa, de mestrado, de 2021, intitulada *Queixas escolares na Educação Profissional e Tecnológica: contribuições da série desmedicalizando para a práxis docente*, foi desenvolvida por Layane Bastos dos Santos, do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Monte Castelo do Instituto Federal do Maranhão.

A pesquisa teve como objetivo identificar e analisar a percepção dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica, no Instituto Federal do Maranhão – IFMA, Campus Alcântara, em relação às Queixas Escolares em sala de aula. A abordagem metodológica adotada foi quantiquantitativa e se desenvolveu em duas etapas: revisão bibliográfica e pesquisa de campo.

A primeira etapa da pesquisa consistiu em um levantamento bibliográfico construído por meio de um Mapeamento Sistemático de Literatura sobre Queixas Escolares na perspectiva de docentes da Rede Pública de Educação Profissional e Tecnológica, no período de 2009 a 2020. O levantamento bibliográfico foi realizado

por meio de um mapeamento utilizando descritores em bases científicas de produções acadêmicas. Posteriormente, os dados foram analisados com o auxílio do *software* analítico Iramuteq. Constituiu-se de materiais já publicados, tais como livros, periódicos, dissertações, teses, jornais, redes eletrônicas, entre outros.

A segunda etapa foi uma pesquisa de campo caracterizada como um estudo exploratório, descritivo e aplicado, empregando questionário junto aos docentes. A pesquisadora adotou a Psicologia Histórico-Cultural como base teórica para a análise dos achados da pesquisa e a técnica de análise de conteúdo de Pierre Bardin para a análise e tratamento dos dados. Participaram do estudo treze professores de diversas disciplinas no IFMA, Campus Alcântara, todos docentes do Ensino Médio Integrado, vinculados à modalidade Educação Profissional e Tecnológica, durante o ano de 2021.

Nessa etapa, também se realizou um mapeamento institucional que possibilitou a compreensão da realidade da instituição de ensino, cenário da pesquisa. Santos (2021, p. 173) ressalta que:

[...] os docentes participantes da pesquisa desconhecem o que vem a serem as Queixas Escolares, as Diferenças entre Transtornos, Distúrbios e Dificuldades de aprendizagem, bem como o movimento pela Desmedicalização da Educação.

Nesse cenário, muitas vezes os docentes encaminham os estudantes que apresentam queixas para profissionais de diversas especialidades, geralmente, na área da saúde, dentro e fora da instituição, na tentativa de resolver as dificuldades dos alunos.

A pesquisadora fundamentou sua pesquisa utilizando como aporte teórico diversos autores, tais como Thaisa da Silva Fonseca, Maria Helena Souza Patto, Fauston Negreiros, Larissa Solange Moreira Paterlini *et al.*, Jaime Luiz Zorzi, Aparecida Pacheco Garcia, Marilene Proença Rebello de Souza, Lucília Regina de Souza Machado, Rosely Palermo Brenelli, Michel Foucault, Simone Aparecida Capellini, Cecília Azevedo Lima Collares, Maria Aparecida Affonso Moysés, Josiane Maria de Freitas, Luciana Vieira Caliman, Pâmela Santos dos Passos, Lucília Regina de Souza Machado, entre outros.

A pesquisa destaca o crescimento da medicalização da educação evidenciado pelos numerosos encaminhamentos de crianças e adolescentes para atendimento especializado com supostos quadros de Transtorno de Aprendizagem.

Santos (2021) destaca que outros estudos indicam que profissionais tanto da saúde quanto da educação, de modo quase unânime, atribuem problemas biológicos, neurológicos e orgânicos como causas determinantes das dificuldades de aprendizagem na escola. Entre esses estudos, destacam-se as contribuições de Angell, Eliane Brum, Cecília Azevedo Lima Collares, Maria Aparecida Affonso Moysés, Marisa Eugênia Melillo Meira, Eduardo Ortega *et al.*, e Marilene Proença Rebello de Souza.

A autora também salienta a importância das contribuições de Maria Helena Souza Patto para o questionamento das concepções e práticas dominantes no campo da psicologia escolar e educacional no Brasil e suas implicações em relação ao tratamento dispensado às Queixas Escolares.

Deste modo, Patto (1984, 1990) é quem pioneiramente denuncia, dentro da literatura científica brasileira, que a leitura tradicional das Queixas Escolares, defendida em diferentes teorias, serviu historicamente para justificar cientificamente as desigualdades sociais, vistas como mero reflexo de (in)capacidades individuais, em consonância com as doutrinas neoliberais que há anos vem tomando a frente das políticas públicas em ensino e educação do país (Santos, 2021 p. 62-3).

Para fundamentar a análise dos dados, a autora adotou o viés Histórico-Cultural.

Diversos conceitos foram construídos, incluindo uma abordagem conceitual abrangente sobre o significado das Queixas Escolares. Santos (2021) alerta sobre a necessidade de cautela ao elevar as Queixas ao *status* de Transtorno, sem o devido conhecimento científico aprofundado e adequado. Isso, segundo a pesquisadora, tende a culpabilizar e individualizar problemas e dificuldades no processo de aprendizagem, interpretando-os como resultantes de fatores orgânicos ou patológicos reproduzindo o ideário liberal que atribui aos indivíduos a responsabilidade por suas próprias dificuldades, contribuindo para a medicalização do processo educacional.

A pesquisa também buscou identificar, por meio de questionários, se os professores conheciam os conceitos e diferenças entre Dificuldades, Transtornos e Distúrbios de aprendizagem. A maioria dos participantes afirmou não conhecer tais diferenças, ressaltando assim a necessidade de trabalhar essas distinções, sem adotar um viés medicalizante, com o objetivo de conhecer as possibilidades de intervenção em sala de aula, levando em consideração as particularidades dos alunos.

Santos (2021) introduz o conceito de medicalização baseando-se nos estudos de Ivan Illich que parte do conceito de 'imperialismo médico'. Este termo refere-se à

invasão e supervisão da medicina em todos os aspectos da vida, considerando-a uma ameaça disfarçada de cuidados em que a influência de saberes médicos foi introduzida na vida social, contribuindo para a perda da autonomia do sujeito.

Embora os professores revelem desconhecer a temática da medicalização, a maioria deles associa o conceito unicamente ao uso de medicamentos, considerando-o como algo destinado a "melhorar" ou "ajudar" o aluno com suas queixas escolares ou problemas de aprendizagem. Assim, observa-se que a medicalização da educação também é uma ideia presente no ambiente da educação profissional e tecnológica.

Santos (2021) destaca que existe crescimento nas pesquisas que vêm considerando que boa parte dos estudantes encaminhados pelos professores para diagnóstico médico não necessariamente têm o que se convencionou identificar como patologias e que os problemas podem incluir o excessivo número de alunos por sala, escassez de material e recursos pedagógicos, vulnerabilidades sociais, falta de estrutura familiar, entre outras, que acabam afetando o desempenho escolar e não necessariamente configuram um problema neurológico e/ou cognitivo do aluno.

A pesquisadora enfatiza como os docentes da Educação Profissional e Tecnológica percebem e se comportam diante das queixas escolares e como os conhecimentos provenientes da psicologia histórico-cultural podem auxiliar os principais atores do processo educativo (discente e docente) em uma prática educacional não patologizadora.

A autora problematiza que os estudantes com possíveis transtornos, distúrbios ou dificuldades de aprendizagem não têm o mesmo respaldo legal para permanência no ensino, pois a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não os considera público-alvo. Dessa forma, raramente têm acesso a salas de recursos e/ou atendimentos educacionais especializados dentro das escolas regulares, o que é o caso da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, com o NAPNE (Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas), responsável por dar suporte a alunos e professores em casos de necessidades específicas, o que dificulta a permanência e a conclusão do curso para esses estudantes.

Santos (2021) aponta que, na Educação Profissional e Tecnológica, as carências formativas precisam ter destaque, pois muitos docentes são bacharéis ou possuem apenas o nível técnico sem terem a oportunidade de cursar disciplinas como "Psicologia da Educação" ou "Psicologia da Aprendizagem" que podem contribuir para

uma práxis que compreenda as dificuldades e fracassos dos alunos para além do patológico ou de causas individualizantes.

É importante destacar que, embora a pesquisa tenha sido realizada na Educação Profissional e Tecnológica, os dados obtidos revelaram percepções preocupantes sobre as queixas escolares, que é um fenômeno presente em diversas modalidades de ensino, conforme é abordado em nossa própria pesquisa.

É relevante salientar que, por se tratar de um programa de mestrado profissional, a pesquisadora propôs um produto educacional que visa contribuir para a prática docente. A "Série Desmedicalizando", composta por três fascículos, em formato de *e-books*, aborda temáticas relacionadas às Queixas Escolares na Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

A pesquisa citada proporcionou-nos elementos e fundamentos que enriqueceram a reflexão sobre a temática, complementando e fortalecendo a base para nossa pesquisa. Além disso, contribuiu para a disponibilização de instrumentos que incentivam uma abordagem docente centrada não apenas nas deficiências, mas também nas potencialidades dos estudantes que não alcançam os padrões tradicionalmente estabelecidos de desenvolvimento.

A sexta pesquisa é uma tese de doutorado, de 2022, intitulada *Deficiência, contexto escolar, patologização da vida e processos diagnósticos: entre o mapa e o território*, desenvolvida por Carla Maciel da Silva, no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A pesquisadora é professora da Educação Especial em uma escola estadual de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. Além dessa escola, é responsável por mais quatro escolas como professora itinerante. É relevante destacar que o atendimento educacional especializado ocorre no contraturno, uma vez por semana e, em sala de aula comum, por meio de um trabalho colaborativo com o professor de português.

O objetivo da pesquisa foi analisar como o conceito de deficiência constituiu-se ao longo dos últimos 70 anos e quais são suas potenciais implicações nos processos diagnósticos e em dimensões relativas à escolarização, assim como os efeitos dos processos de patologização e medicalização da vida, além de investigar como essas abordagens se constituem e quais são os seus impactos nos processos educacionais.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, de caráter documental e bibliográfico, e tem, como perspectiva teórico-metodológica, o pensamento sistêmico,

através das contribuições de estudiosos como Gregory Bateson, Fritoj Capra e Maria José Esteves de Vasconcellos.

No transcorrer da pesquisa, Silva (2022) suscitou algumas indagações: Como a escola produz a deficiência? Como a escola se envolve nessa complexa rede de produção? A pesquisa revelou que, apesar das críticas na literatura especializada sobre os riscos de simplificação nos processos diagnósticos, tem ocorrido aumento no número de crianças sujeitas a esses procedimentos, evidenciando uma tendência de manutenção das práticas avaliativas e do protagonismo ligado aos profissionais de áreas associadas à saúde mental.

A pesquisadora questiona os manuais diagnósticos, como o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM) que considera um retrocesso. Considera que esses manuais promovem um deslocamento dos fenômenos psíquicos para uma abordagem biomédicalizante predominante na psiquiatria contemporânea. Nesse contexto, as manifestações sociais expressas em queixas associadas a comportamentos considerados inadequados ou a possíveis dificuldades na aprendizagem ainda são, em grande medida, compreendidas como questões de natureza patológica.

Silva (2022) fundamenta sua pesquisa em diversos teóricos, incluindo Tácito Carderelli da Silveira, Lorena Dias de Abreu, Hitalla Fernandes dos Santos e Suziane Ferreira de Castro Delpra que ressaltam a recorrência de iniciativas e procedimentos que indicam uma lógica associada à tendência de medicalização, especialmente no acompanhamento e nas práticas de atendimento a crianças em idade escolar. Os estudos de Allen Frances, Robert Whitaker, Maria Aparecida Affonso Moysés e Cecília Azevedo Lima Collares destacam os possíveis riscos de influência da indústria farmacêutica na construção dos manuais diagnósticos, argumentando que a medicalização de crianças alimenta a crença de que as dificuldades de aprendizagem são características individuais, impulsionando um mercado significativo de ações e serviços. As pesquisas de Kelly Cristina dos Santos Silva e Carla Bianchi Angelluci oferecem contribuições sobre o tipo de serviço educacional destinado a esses alunos. Gilberta de Martino Jannuzzi, Maria Helena Souza Patto, Fabiane Romano de Souza Bridi, Claudio Roberto Baptista, Juliana Garrido e Maria Aparecida Affonso Moysés mostram que, no contexto escolar, ocorrem elevados índices de encaminhamentos para avaliação diagnóstica clínica com discursos, predominantemente, relacionados a queixas associadas aos processos de escolarização. Outras pesquisas, como as de

Maria Izabel Souza Ribeiro, Mario Orlando Favorito e Ana Carolina Christofari, evidenciam que a escola participa ativamente dessa complexa rede de produção ao negligenciar indícios de participação social, mudanças e sinais que poderiam ser interpretados como efeitos de uma aprendizagem de qualidade, orientada para a construção de possibilidades pedagógicas e acolhendo a pluralidade encontrada em processos de aprendizagem e escolarização.

Silva (2022) aborda vários conceitos, entre eles o de deficiência que associa a uma compreensão mais contextualizada e seus possíveis impactos na elaboração de políticas públicas e práticas destinadas a indivíduos historicamente estigmatizados como “anormais”. Aborda também os conceitos de medicalização e patologização no contexto escolar, que foram problematizados, especialmente no que diz respeito aos processos de avaliação inicial e diagnóstica, a constituição do conceito de deficiência e o processo de escolarização.

Quanto ao conceito de medicalização, Silva (2022) traça uma trajetória histórica, observando que o termo passou a ser utilizado na literatura científica na segunda metade do século XX, impulsionado por uma revolução terapêutica após a Segunda Guerra Mundial. Atualmente, segundo Vera Lucia Tourinho Edington, a medicalização vai além do tratamento com substâncias químicas, caracterizando-se como o processo em que problemas não médicos são definidos e tratados como questões médicas, frequentemente, em termos de doenças e desordens.

A pesquisadora também introduz o conceito de "Mente", segundo Gregory Bateson, para problematizar os fenômenos de deficiência, patologização e medicalização da vida. Este conceito contribui para a compreensão do fenômeno da deficiência como uma construção social, originada das relações sociais estabelecidas com indivíduos que apresentam características singulares em relação à maioria da população, afastando-se da ideia de incapacidade inerente ao sujeito.

A pesquisa de Silva (2022) trouxe várias contribuições e reflexões para nossa pesquisa, entre elas, quando afirma que o Brasil ainda enfrenta altas taxas de reprovação no contexto escolar onde crianças, frequentemente, são consideradas com dificuldades para ler, escrever e se beneficiar do ambiente escolar oferecido a elas. Essa realidade ecoa em nossa própria pesquisa à medida que observamos cenários semelhantes em nossas escolas, muitas vezes, levando a um excesso de encaminhamentos sem repensar o processo de ensino e sem uma compreensão das particularidades e potencialidades individuais dos estudantes.

Silva (2022) também destaca o desafio de desenvolver abordagens mais contextualizadas, ou seja, estratégias que promovam visão abrangente dos percursos pessoais e escolares dos estudantes, distanciando-se da fragmentação e simplificação que fortalecem os processos de classificação. Uma vez que, na maioria das vezes, todas as singularidades que ultrapassam a fronteira da normalidade são frequentemente encaminhadas para avaliação diagnóstica e tratamento.

A autora ressalta a importância de refletirmos sobre vários aspectos relacionados à educação e à educação especial como formação de professores, organização curricular, métodos avaliativos, políticas públicas, entre outros. Também ressalta a necessidade de discutir o papel desempenhado pela indústria farmacêutica e pelos órgãos orientadores na avaliação inicial e diagnóstica dos estudantes.

Silva (2022) adverte que a utilização de psicotrópicos, a partir de uma avaliação diagnóstica, geralmente, se baseia em comportamentos e manifestações cotidianas da infância. No entanto, ressalta que o critério de "normalidade" é estabelecido por parâmetros externos. Isso implica que as manifestações e comportamentos da criança são avaliados como "adequados" ou "inadequados", o que gera laudos equivocados e medicações desnecessárias. Assim, a pesquisa de Silva (2022) está alinhada com o nosso estudo, uma vez que ambos compartilham a necessidade de reconsiderar os processos que levam a possíveis diagnósticos, questionando como determinados comportamentos são classificados como "adequados" ou não.

A sétima pesquisa, de 2022, é uma dissertação de mestrado intitulada *Da queixa ao diagnóstico de crianças com distúrbios de aprendizagem*, desenvolvida por Mayara Thaíse Dal Pasquale Amaral, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. A pesquisadora é psicóloga e pedagoga.

Amaral (2022) iniciou sua trajetória acadêmica cursando primeiro psicologia e, em seguida, pedagogia. Em 2016, assumiu o cargo de psicóloga escolar em uma prefeitura na região Centro-Oeste do estado do Paraná. Nessa função, recebia diversos encaminhamentos das escolas municipais para realizar avaliações psicológicas e aplicar testes de inteligência, o motivo predominante desses encaminhamentos estava relacionado ao fracasso escolar e ao "mau comportamento" de crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A pesquisadora atua como professora dos primeiros anos do Ensino Fundamental e, na função de professora, continua deparando-se com igual problemática, o que a motivou a realizar sua pesquisa de mestrado. Ela observa que

a maioria das crianças encaminhadas para avaliação pelos profissionais da saúde ainda são aquelas que frequentam os primeiros anos do Ensino Fundamental e as justificativas para esses encaminhamentos continuam centradas nos motivos mencionados anteriormente.

O objetivo da pesquisa de Amaral (2022) foi investigar como a escola identifica, avalia e encaminha para o setor de saúde crianças que não acompanham o processo de escolarização a fim de compreender a relação entre a medicalização/patologização e o trabalho pedagógico. Para alcançar esse objetivo, a pesquisadora formulou dois questionamentos centrais: "De que modo a escola identifica, avalia e encaminha para os especialistas da saúde as crianças que não acompanham o processo de escolarização?" e "Quais são as ações realizadas com essas crianças após a realização do diagnóstico?".

A pesquisa apresenta uma abordagem metodológica composta por três etapas para apreensão e análise dos dados. A primeira envolveu um levantamento bibliográfico sobre o objeto de investigação. A segunda consistiu em uma pesquisa documental, utilizando os relatórios da vida escolar de estudantes diagnosticados com distúrbios de aprendizagem. Por fim, a terceira etapa compreendeu uma pesquisa de campo, quando foram entrevistadas professoras e pedagogas de uma escola pública localizada no município de Campo Mourão que trabalham com as crianças com diagnósticos.

No levantamento bibliográfico, a pesquisadora buscou compreender as perspectivas hegemônicas e contra-hegemônicas sobre o fracasso escolar e sua relação com a medicalização/patologização do processo educativo. Além disso, apresentou as principais concepções psicológicas sobre aprendizagem e desenvolvimento presentes no discurso e na prática escolar.

Na pesquisa documental, consultou os documentos disponibilizados pela escola referentes ao processo de identificação da queixa escolar até o diagnóstico dos estudantes. Na pesquisa de campo, produziu os dados junto a cinco professoras e duas pedagogas sobre o processo de identificação, avaliação, diagnóstico e ações realizadas pela escola em relação a três crianças diagnosticadas com distúrbios de aprendizagem.

Com base nos dados coletados, sistematizou a pesquisa em quatro eixos de análise que explicitaram o processo de identificação, avaliação e diagnóstico dos estudantes, observando que esse processo é permeado por uma compreensão

biologizante do desenvolvimento humano, desconsiderando o papel crucial do processo de ensino e aprendizagem na formação das funções psicológicas superiores, especialmente a atenção voluntária.

A pesquisadora constatou que há uma busca por respostas em relação ao não acompanhamento da aprendizagem e ao comportamento "inadequado" dos estudantes, materializada no diagnóstico médico que, frequentemente, resulta na prescrição de medicação e no encaminhamento para a sala de recursos multifuncionais. Amaral (2022) ressalta que o diagnóstico não resolve o fenômeno do não aprendizado, mas contribui para a medicalização/patologização do processo educativo, gerando dúvidas adicionais aos profissionais da educação na organização do trabalho pedagógico.

Os dados evidenciam a necessidade de reafirmar a função social da escola que deve promover ações que contribuam para o pleno aprendizado e desenvolvimento das crianças, sendo essencial que a instituição escolar e os profissionais da educação tenham as condições objetivas para assumirem um papel diretivo e efetivo na formação dos sujeitos.

A pesquisa de Amaral (2022) teve como perspectiva teórica a Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vygotsky. Em seu estudo, encontramos as concepções de desenvolvimento e aprendizagem, destacando seus desdobramentos para a prática pedagógica.

Para fundamentar os conceitos de medicalização/patologização da vida, foram destacados estudos conduzidos por Maria Aparecida Affonso Moysés, Cecília Azevedo Lima Collares, Adriana de Fátima Franco, Silvana Calvo Tuleski, Fernando Wolff Mendonça, Flávia da Silva Ferreira Asbahr, Marisa Eugênia Melillo Meira, Mariana Akemi Suzuki, Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Hilusca Alves Leite, Fernanda Insfran, Thalles Azevedo Ladeira, Samela Estéfany Francisco Faria, Marilda Gonçalves Dias Facci, Maria Julia Lemes Ribeiro, Nadia Mara Eidt, Marta Sueli de Faria Sforzi, Lorena Carrillo Colaço, Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio, Maria Izabel Souza Ribeiro, entre outros. Ao considerar as questões relacionadas à medicalização/patologização do processo educativo, ressaltou que tais concepções são amplamente fundamentadas por teorias psicológicas sobre desenvolvimento e aprendizagem, mediante as contribuições de Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio, Maria Izabel Souza Ribeiro, Lorena Carrillo Colaço, Barbara Cristina Niero,

Caio Cesar Portella Santos, Flávia da Silva Ferreira Asbahr, Marisa Eugênia Melillo Meira, Marta Sueli de Faria Sforzi, entre outros.

Diversos conceitos foram desenvolvidos e abordados pela autora, entre eles o de distúrbio de aprendizagem e de medicalização/patologização do processo educativo.

A pesquisa de Amaral (2022) é relevante, pois busca compreender as ações da escola, desde o levantamento da queixa escolar até o diagnóstico de crianças que não acompanham o processo de escolarização, e avalia se as práticas pedagógicas desenvolvidas são adequadas para lidar com estudantes nessa situação.

Amaral (2022) destaca que a dificuldade do professor da sala regular em lidar com estudantes que não acompanham o processo de escolarização e em ministrar o conteúdo do ano vigente faz com que o encaminhamento para profissionais da saúde e a realização do diagnóstico se tornem necessários na visão destes profissionais dentro da escola, pois ainda consideram que, somente a partir do documento expedido pelo médico com o diagnóstico, esses estudantes podem receber atendimento especializado nas salas de recursos multifuncionais.

A pesquisadora também observou que só após o diagnóstico, pedagogas e professoras passam a oferecer atividades diferenciadas para os estudantes diagnosticados com distúrbios de aprendizagem.

Nas considerações finais, a pesquisadora faz uma provocação levantando a questão sobre a política de inclusão social:

A grande questão que essa dissertação nos provoca a pensar é sobre uma política de inclusão social que acaba gerando a naturalização da prática de medicalizar e patologizar os estudantes que não acompanham o processo de escolarização [...] (Amaral, 2022, p.175).

Como abordado em nossa pesquisa, a Nota Técnica nº04 do MEC/SECADI/DPEE enfatiza que o laudo médico não é determinante para considerar um estudante como público-alvo da Educação Especial e, assim ser considerado e trabalhado a partir de suas potencialidades. No entanto, a persistência na dependência do diagnóstico médico por muitas instituições continua aumentando os encaminhamentos com essa justificativa e, por conseguinte, produzindo mais laudos médicos e, contribuindo para medicalização/patologização do processo educativo.

A pesquisa estabelece um diálogo relevante com nosso estudo, enriquecendo as reflexões sobre o fenômeno da medicalização/patologização do processo educativo e possibilita reflexões a respeito das ações da escola desde o levantamento da queixa escolar até o diagnóstico de crianças que enfrentam dificuldades no processo de escolarização.

A oitava pesquisa de mestrado, datada de 2022, intitulada *A patologização da educação: a práxis do psicólogo no contexto educacional diante das dificuldades escolares*, foi desenvolvida por Maria Aparecida de Assis Gaudereto Mautoni, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense. A pesquisadora é psicóloga com especialização em Gestalt, dedica-se à prática clínica, atendendo crianças de cinco a dez anos encaminhadas por escolas, pediatras ou pais preocupados com o desempenho escolar.

O objetivo da pesquisa é compreender a prática do psicólogo no contexto educacional em relação a alunos identificados com dificuldades escolares. Para alcançar seu objetivo, a pesquisa analisou as estratégias empregadas pelos psicólogos na avaliação de alunos com dificuldades escolares, os encaminhamentos feitos pelos psicólogos com base em suas avaliações e identificou os tipos de intervenções utilizadas diante das dificuldades escolares.

O estudo adotou uma abordagem qualitativa e empírica. Inicialmente, foi realizado um levantamento do estado da arte, explorando dissertações e teses relevantes. Os instrumentos de pesquisa incluíram entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Devido à pandemia de Covid-19, as interações foram conduzidas remotamente, utilizando a plataforma *Google Meet*. Participaram da pesquisa três psicólogas da Secretaria Municipal de Educação de Criciúma/SC escolhidas devido à experiência direta no processo de intervenção com alunos com dificuldades escolares e nos encaminhamentos para outros profissionais da saúde e educação.

No âmbito teórico-metodológico, a pesquisa fundamentou-se na Teoria da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e na Psicologia da Libertação de Ignacio Martín-Baró. Essa abordagem foi escolhida para analisar a prática das profissionais diante de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Mautoni (2022) fundamentou sua pesquisa em diversos estudiosos da área da medicina, psicologia e educação, como Peter Conrad, Thomas Szasz e Ivan Illich, que abordaram o tema da medicalização da vida e prática da medicina. Além disso, contou com a contribuição de pesquisadores brasileiros, como Maria Helena Souza Patto,

Maria Aparecida Moysés, Cecília Collares, Eduardo Ortega *et al.* e da argentina Gisela Untoiglich, que se dedicaram ao fenômeno da medicalização e patologização, destacando-se em movimentos pela despatologização da sociedade e da educação no Brasil e na América Latina.

Mautoni (2022) explorou diversos conceitos. Entre eles o conceito farmacêuticalização, conhecido como automedicação. Esse termo, conforme Angela Esher e Tiago Coutinho, refere-se ao uso de medicamentos sem prescrição profissional, frequentemente, indicados por familiares ou amigos. A farmacêuticalização, nesse contexto, dá origem à ação medicalizante realizada por profissionais não-médicos, evidenciando a tendência de medicar questões sociais e de comportamento. Além disso, a pesquisa abordou conceitos como medicalização, patologização e seus fundamentos políticos, éticos e epistemológicos.

No cenário da pesquisa, destaca-se que a atuação das psicólogas está centrada em laudos, diagnósticos e encaminhamentos para profissionais de saúde, configurando uma estrutura que dificulta a crítica à patologização. É relevante notar que as intervenções das psicólogas se concentram, principalmente, em professores e coordenadores e são realizadas por meio de telefone, *WhatsApp* ou *e-mail*. A interação direta com os alunos é limitada e ocorre apenas em situações urgentes como ideias suicidas, violência grave, luto, ansiedade de separação ou em casos de evasão escolar, quando são encaminhados para a assistente social.

A pesquisa de Mautoni (2022) é importante porque nos faz refletir sobre como algumas práticas cotidianas nas escolas podem contribuir para a patologização. Isso ressalta a necessidade de reavaliar as abordagens do psicólogo diante das demandas escolares que envolvem, necessariamente, reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem. Esta abordagem implica oferecer suporte à equipe pedagógica e deve promover espaços de escuta, tanto para educadores quanto para educandos, onde o direito de expressão individual ou coletiva seja exercido sem receios de patologização.

A pesquisa de Mautoni (2022, p. 175) evidencia “[...] que o fazer do psicólogo na educação contribui com o aumento de diagnósticos para os problemas de aprendizagem, situando-se na lógica patologizadora, mesmo quando as psicólogas não o desejam [...]”. No entanto, também aponta para oportunidades de transformar essa lógica, buscando um olhar contextual e integrador em relação aos alunos e à escola. Esta abertura é crucial para fortalecer a dimensão educativa da escola,

retirando-a da subordinação à dimensão médica ao representar um enfrentamento à lógica patologizadora.

Nesse cenário, destaca-se também que a associação do diagnóstico à obtenção de apoio adicional em sala de aula, como a presença de estagiários ou um segundo professor, representa um obstáculo significativo a ser superado nesse processo, o que aponta um desafio considerável na despatologização da educação e da vida.

A nona pesquisa de mestrado, datada de 2022, intitulada *Medicalização da infância: estudo sobre as pesquisas dos Programas de Pós-graduação em Educação e Psicologia no Brasil (2010-2020)*, foi desenvolvida por Brunesa Paulus de Moraes, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. A pesquisadora é psicóloga. Seu interesse pelo tema da pesquisa surgiu, durante o terceiro ano da graduação, motivado por debates interdisciplinares e práticas vinculadas aos estágios obrigatórios e não obrigatórios.

Moraes (2022) recorda que as profissionais do setor demonstravam grande sensibilidade e acolhimento no trato com as crianças, mantinham abertura para diferentes possibilidades de atuação e realizavam estudos frequentes, debatendo assuntos em equipe. No entanto, na prática, não era raro enfrentar a pressão de familiares e outros profissionais que insistiam no encaminhamento do estudante para especialistas médicos com o objetivo de introduzir medicação. A estratégia, que, supostamente, resolveria a queixa escolar em um curto prazo, muitas vezes se refletia em relatórios finais que já continham o encaminhamento da criança, como se, em alguns casos, o diagnóstico estivesse fechado antes mesmo da avaliação, conforme Maria Lúcia Boarini e Oswaldo Hajime Yamamoto.

O objetivo da pesquisa de Moraes (2022) foi compreender as discussões acerca do processo de medicalização da infância nas pós-graduações brasileiras em Educação e Psicologia, especificamente em nível de mestrado. A indagação central que orienta o estudo é: "O que as pesquisas no âmbito das pós-graduações em Educação e Psicologia, nível de mestrado, têm discutido sobre o processo de medicalização da infância entre os anos de 2010 e 2020?"

A pesquisadora adotou uma metodologia de cunho qualitativo, do tipo estado do conhecimento. A abordagem utilizada é bibliográfica, descritiva e inventariante. O procedimento de pesquisa envolveu um mapeamento realizado em outubro de 2021,

utilizando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte temporal escolhido foi de dez anos, compreendendo o período de 2010 a 2020.

Como embasamento teórico, a pesquisa de Moraes (2022) fundamentou-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) que tem suas bases filosóficas e epistemológicas no Materialismo Histórico-Dialético.

Vale ressaltar que, ao fundamentar seus estudos nas bases históricas e epistemológicas da Teoria Histórico-Cultural, Moraes (2022) adotou a perspectiva teórica desenvolvida por Lev Semyonovich Vygotsky e colaboradores como Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev.

No que diz respeito ao processo de medicalização, a pesquisa fundamentou-se em diversos estudiosos, conforme a abordagem adotada. Na vertente de higienização, destinada à correção da conduta humana, seja por meio da prescrição de medicamentos ou de comportamentos considerados adequados, foram utilizados os estudos de Irving Kenneth Zola, Ivan Illich, Michel Foucault, Peter Conrad, Maria Aparecida Affonso Moysés, Cecília Azevedo Lima Collares, Fabíola Stolf Brzozowski, Sandra Noemi Cucurullo de Caponi, Rafaela Teixeira Zorzanelli, Francisco Ortega, Benilton Bezerra Júnior, Murilo Galvão Amancio Cruz, Fernando Freitas, Paulo Amarante, Marcia Michie Minakawa, Paulo Frazão, Silvana Calvo Tuleski, Adriana de Fátima Franco, Rudinei Luiz Beltrame e Fabiane Romano de Souza Bridi.

No que se refere ao processo de medicalização associado ao suposto insucesso do estudante e ao fracasso escolar, a pesquisa embasou-se em autores como Maria Helena Souza Patto, Irving Kenneth Zola, Ivan Illich e Peter Conrad. Ao abordar a medicalização como um processo no qual questões cotidianas não médicas, de ordem política, moral e existencial, são tratadas de uma perspectiva médica individualizante, atribuindo as causas das dificuldades apresentadas e/ou conflitos experimentados a sintomas de natureza orgânica localizadas no sujeito, a pesquisa fundamentou-se nos estudos de Peter Conrad, Maria Aparecida Affonso Moysés, Cecília Azevedo Lima Collares, Fabíola Stolf Brzozowski, Sandra Noemi Cucurullo de Caponi, Fernando Freitas, Paulo Amarante e Camila Moura Fé Maia, entre outros.

Moraes (2022) faz a diferenciação dos conceitos de medicação, medicalização e medicamentação, de acordo com o Comitê Nacional para Promoção do Uso Racional de Medicamentos (2018), Adriana de Fátima Franco, Silvana Calvo Tuleski e Fernando Wolff Mendonça.

A pesquisadora destaca a relevância da temática e a necessidade de discussão coletiva, envolvendo familiares, professores e outros profissionais, com o objetivo de formar uma unidade de proteção às crianças e enfrentamento a processos medicalizantes.

Analisando os dados da pesquisa, a pesquisadora destaca que a escola é o local que mais encaminha os estudantes para especialidades da saúde em todas as pesquisas desenvolvidas nas unidades escolares. Nessas pesquisas, a descrição de comportamentos infantis em termos biológicos tem contribuído para a patologização da infância. Nesse contexto, Moraes (2022, p.135) ressalta que:

[...] Os resultados da pesquisa também permitem entrever que, em sua maioria, são os professores que encaminham os estudantes para setores da saúde a partir de queixas como: desinteresse, falta de atenção, hiperatividade, dificuldades de leitura, escrita e cálculo. Daí a necessidade de investir nos processos de formação inicial e continuada, levando os profissionais a compreender a importância da atividade docente, justamente a que promove a atividade de estudo das crianças; subvertendo, então, a lógica do fracasso individual que insistentemente se apresenta no cotidiano da escola.

A pesquisadora também ressaltou a promulgação da Lei nº 13.935, de 11 de outubro de 2019, que aborda a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica, juntamente com a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, que estabelece o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outros transtornos de aprendizagem (BRASIL, 2019; BRASIL, 2021). Ela destaca a importância de um trabalho interseccional que envolva os saberes e mantenha um diálogo constante com o propósito de formar unidade entre professores, familiares e demais profissionais. Nesse contexto, a pesquisadora enfatiza a necessidade de consenso para proteger as crianças e combater processos de medicalização.

Moraes (2022) salienta que o objetivo da pesquisa não é invisibilizar a indústria farmacêutica e os diagnósticos defendendo a inutilização ou abandono de quaisquer tratamentos medicamentosos, mas problematizar os excessos e possíveis abusos dentro do fenômeno amplo da medicalização.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à atuação psicológica. Ela ressalta que exercer a Psicologia na escola difere de exercer a Psicologia com a escola ou a Psicologia Escolar/Educacional. A primeira não se aproxima, não participa, não dialoga com a escola, nem busca mediar processos. Ao contrário, leva

para a instituição teorias e práticas que não condizem com a realidade da comunidade educacional, o que resulta na reprodução de narrativas orientadas pelo viés clínico, conforme o modelo médico, fornecendo explicações biologizantes e patologizantes acerca da conduta e desempenho dos estudantes. Sendo assim, deve-se buscar uma Psicologia materializada na escola e na educação (Escolar/Educacional) a partir de visão prospectiva e dialética que reconheça que todo ser humano permanece em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento e possui potencial para aprender coletivamente, uma vez que é, também, um ser histórico, social e cultural.

A pesquisadora ressalta que é importante compreender como os marcadores sociais impactam a vida das crianças e interagem com a realidade concreta que vivenciam influenciando a forma como são percebidas ou ignoradas pela sociedade, assim como as oportunidades que se apresentam a elas, o que dialoga diretamente com nossa pesquisa, uma vez que reduzir as particularidades de uma vida ao fracasso escolar ou a uma nomenclatura é limitar sua existência.

Assim como na pesquisa de Moraes (2002), nossa pesquisa também compartilha a visão de que a diferença não representa um obstáculo ou uma dificuldade. Ao contrário, constitui uma singularidade e um ponto de partida para compreender o ser humano em sua multiplicidade. A diferença gera perspectivas únicas e decisões dotadas de significado nos diversos e únicos caminhos da vida que, sem dúvida, são perpassados pelo outro. Embora se expresse nos sujeitos e por meio deles, sua origem é plural e coletiva, proporcionando espaço para diálogo, aprendizado e desenvolvimento.

A décima pesquisa é uma tese de doutorado, datada de 2022, intitulada *Leitura psicanalítica da relação entre fracasso escolar e educação especial por meio de estudos clínico-pedagógicos de crianças e adolescentes diagnosticados devido a impasses na alfabetização*. Foi desenvolvida por Luciana Renata Moreira Fonseca, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisadora é professora graduada em Pedagogia e psicanalista. Durante a graduação em Pedagogia, teve seu primeiro contato significativo com a Psicanálise ao cursar a disciplina de Psicologia Escolar. Esta disciplina marcou seu vínculo inicial com a Psicanálise.

Observando os amplos alcances da Psicanálise, em contraste com o que a Pedagogia oferecia, ela intensificou seus estudos e reflexões sobre o fracasso

escolar, buscando adquirir conhecimentos que permitissem uma aplicação eficaz da psicanálise no contexto educacional.

Neste contexto, o objetivo da pesquisa de Fonseca (2022) é investigar sobre os possíveis fenômenos que interferem no processo de ensino-aprendizagem e podem contribuir para produzir entraves em tal processo.

A pesquisadora optou pela metodologia de pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica junto a alunos que apresentam impasses na alfabetização e possuem um diagnóstico que os classifica como público da Educação Especial. Ela analisou os resultados das escolas de Itabira (MG) no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e nas provas do Sistema de Avaliação das Escolas Municipais de Itabira (Saemi), em 2017.

O estudo incluiu um mapeamento dos alunos público-alvo da Educação Especial nessas instituições, entre 2015 e 2019, investigando a forma como esses diagnósticos foram realizados. A pesquisadora entrevistou um psiquiatra, um neurologista e uma psicóloga para compreender os critérios e referenciais teóricos utilizados na definição de alguns diagnósticos. Além disso, conduziu um estudo de caso com dois alunos, um com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e outro com Deficiência Intelectual, ambos frequentando o ensino regular.

O estudo caracterizou-se como um estudo de caso e teve como instrumentos de pesquisa o diagnóstico clínico-pedagógico, entrevistas clínicas de orientação psicanalítica e intervenções pedagógicas. Estas abordagens permitiram resgatar a trajetória escolar dos alunos, identificar seus desafios acadêmicos, determinar se eram de natureza conceitual-pedagógica ou clínica e intervir para auxiliá-los na superação das dificuldades escolares.

A pesquisa de Fonseca (2022) baseou-se nos referenciais teóricos da educação e da psicanálise, explorando os temas "fracasso escolar: patologização e medicalização dos problemas escolares", "inclusão educacional" e "possibilidades de articulação entre educação e psicanálise". A autora incorporou as contribuições dos estudos de Piaget e Vygotsky em seu referencial teórico.

Construiu alguns conceitos, destacando o de relação transferencial. Esta relação pode tanto favorecer quanto dificultar a aprendizagem escolar do estudante, representando um laço ou um nó. Quando infiltrada por aspectos inconscientes, tanto do lado do aluno quanto do lado do professor, essa ligação pode se complicar ainda mais quando o aluno é categorizado como público da educação especial. Nesse

cenário, é comum que os docentes se isentem da responsabilidade pela aprendizagem desse aluno, deixando-a a cargo do professor de apoio e do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por outro lado, se a transferência se estabelece com esses outros docentes, torna-se possível que o aluno aprenda os conteúdos escolares.

Nesse contexto, Fonseca (2022) destaca que a instalação da relação transferencial entre professor e aluno pode ser determinante para o sucesso ou fracasso escolar desse estudante. Quando um professor acredita no potencial de um aluno e investe nele, abre espaço para que o aluno apresente respostas diferentes do que foi observado até então. Esta abordagem vai além das metodologias ou estratégias de ensino; trata-se também de como os elementos subjetivos influenciam essas relações.

A pesquisadora salienta que as intervenções permitiram observar que as práticas pedagógicas falham quando, além de não considerarem a subjetividade do aluno, são afetadas pelo impacto que a atribuição de um diagnóstico pode causar tanto nos educadores quanto nos próprios alunos.

Fonseca (2022) destaca que, partindo do pressuposto de que o fracasso escolar é um dos maiores desafios da educação brasileira, estudar casos de alunos com impasses na alfabetização e com diagnóstico da educação especial pode ser uma forma eficaz de compreender esse problema e propor intervenções mais adequadas às necessidades de cada caso.

Ao investigar casos de alunos que, mesmo com diagnóstico, representam um verdadeiro enigma para a instituição escolar ou para determinado professor, Fonseca (2022) levanta diversas questões:

Nesse sentido, várias questões foram formuladas: por que essa criança não aprende os conteúdos acadêmicos? O que acontece com esse aluno que está sempre metido em confusão? Por que essa menina não presta atenção às aulas? Por que esse adolescente não consegue parar quieto? Por que esse menino não consegue reter o aprendizado escolar? Por que esse aluno não se alfabetiza como os demais? (Fonseca, 2022, p. 21-2).

A pesquisadora afirma que, nos casos em que todas as intervenções foram esgotadas, é comum que o docente busque um diagnóstico para explicar o motivo do fracasso do investimento. Esses diagnósticos podem marcar ainda mais a vida do aluno, o estigmatizando.

Nesse ponto, a pesquisadora identifica dificuldades na educação especial, sob a perspectiva da educação inclusiva, quando esse público começa a frequentar as

classes regulares das escolas. Muitos docentes relatam desconforto e dificuldades em lidar com essas crianças sem a presença de um professor especializado.

Fonseca (2022) adverte que quando não há a presença desses profissionais, muitos professores regentes da classe acabam não se envolvendo com a aprendizagem do aluno, defendendo a ideia de que ele está na escola apenas para socializar, não para aprender os conteúdos.

A autora considera que os alunos acabam frequentando o ensino regular, mas muitas vezes permanecem à margem dele. São rotulados pela escola, pelos professores, pelos colegas e até por seus familiares com base em seus diagnósticos, mas, frequentemente, não são verdadeiramente ouvidos e ressalta a importância de escutar o que o aluno tem a dizer sobre o que lhe acontece e suas dificuldades. Isso permite elucidar aspectos ligados à sua subjetividade e ao diagnóstico recebido que podem interferir em sua relação com o saber escolar. Propor um método de intervenção particularizado, com estratégias específicas para cada aluno, é crucial nesse contexto.

A pesquisa salienta que, muitas vezes, os alunos são encaminhados para consultórios médicos em busca de um diagnóstico que explique e justifique seus impasses escolares. Isso contribui para que alunos que tinham apenas uma dificuldade de aprendizagem passem a ser identificados como público da educação especial devido a um diagnóstico equivocado.

Os estudos de caso realizados na pesquisa ilustram a questão da patologização e medicalização dos entraves escolares. Eles evidenciam a importância de considerar aspectos da subjetividade da criança e, até mesmo, dos professores, que podem interferir nos processos de aprendizagem. “Muitos alunos que apresentam boa capacidade cognitiva, com uma linguagem oral bem desenvolvida, demonstrando condições de terem sucesso na escola, se viram limitados por um diagnóstico [...]” (Fonseca, 2022, p. 149).

A pesquisa destaca que a nomeação proveniente de um diagnóstico, seja ele correto ou não, pode ter impactos negativos na vida da pessoa. O estudo conclui que o rótulo associado ao diagnóstico acaba por se vincular ao aluno que passa a se identificar com essa designação oriunda do saber médico. Mesmo quando o diagnóstico é questionado e se revela insustentável, a nomeação persiste, influenciando o estudante, sua família, a escola e os professores.

A pesquisadora ressalta que, quando os professores questionam as limitações impostas pela nomeação vinculada ao diagnóstico, se abre espaço para intervenções que podem resultar em aprendizado acadêmico. Isso implica movimentar o que estava estagnado na relação de ensino e aprendizagem escolar.

A pesquisa de Fonseca (2022) trouxe contribuição ao destacar a importância de considerar a subjetividade dos alunos e questionar os rótulos e promover reflexão sobre as práticas educacionais, além de destacar a necessidade de abordagens mais particularizadas e inclusivas. Entretanto, consideramos ser necessário fazermos uma leitura crítica da condução de suas análises e como elas podem ser individualizantes e patologizantes quando destaca que a instalação da relação transferencial entre professor e aluno pode ser determinante para o sucesso ou fracasso escolar. Esta análise reducionista pode camuflar as questões políticas, econômicas e sociais determinantes do fracasso escolar.

É notável perceber as contribuições de todos os estudos encontrados em nossa revisão de literatura para a construção de nossa pesquisa. Elas proporcionaram novas reflexões e perspectivas sobre o fenômeno da medicalização e patologização na educação especial.

Destacamos aqui alguns estudos, como o de Arantes (2017), que expressam inquietação em relação ao excesso de encaminhamentos para profissionais de saúde. Preocupação também presente nos estudos de Ribeiro (2020) e Fonseca (2022). No que diz respeito à indústria farmacêutica, os trabalhos de Arantes (2017), Silva (2022) e Moraes (2022) apontam para a necessidade de problematizar os excessos e possíveis abusos dentro do amplo fenômeno da medicalização sem, necessariamente, sugerir o desuso ou abandono de tratamentos medicamentosos.

Os estudos de Gomes (2019), Ferreira (2021) e Moraes (2022) destacam como os marcadores sociais impactam a vida das crianças. Tais fatores desempenham papel crucial no processo de aprendizagem. As pesquisas de Silva (2022) e Amaral (2022) levantam questões importantes sobre as ações da escola, desde o levantamento da queixa escolar até o diagnóstico de crianças que enfrentam dificuldades no processo de escolarização, sugerindo a necessidade de repensar os processos que levam a diagnósticos e questionam os padrões adotados pelo sistema educacional. Nesse cenário, Fonseca (2022) contribui para a ampliação das práticas de intervenção.

Os estudos de Mautoni (2022) alertam sobre como os profissionais integrados à equipe escolar ou ao ambiente de trabalho podem, inadvertidamente, contribuir com ideias e práticas medicalizantes. Santos (2021), além de contribuir com reflexões sobre a temática, disponibiliza instrumentos que incentivam uma abordagem docente centrada não apenas nas deficiências, mas também nas potencialidades dos estudantes que não atendem aos padrões tradicionalmente estabelecidos de desenvolvimento.

Sem dúvida, cada pesquisa analisada trouxe valiosa contribuição para nosso estudo ao proporcionar novas reflexões e perspectivas sobre o fenômeno da medicalização e patologização na educação especial. A variedade de abordagens e pontos de vista presentes nesses trabalhos enriqueceu nossa compreensão ao trazerem uma visão mais aprofundada da complexidade dessas questões no contexto educacional. Ademais, os estudos abrangeram diversos segmentos do ensino e contaram com o conhecimento de profissionais de diferentes áreas, ampliando ainda mais nossa visão sobre esse tema multifacetado.

No entanto, é importante destacar que há mais estudos relacionados à medicalização do que os identificados nesta pesquisa, pois nem todos utilizam esse termo como descritor, optando por outras denominações. Isso acaba dificultando a visibilidade de diversas pesquisas sobre o tema. Dessa forma, infelizmente, esta revisão não abrange a totalidade dos estudos que analisam a relação entre medicalização e educação especial.

5 O PANORAMA HISTÓRICO NA OBRA DE MARIA HELENA SOUZA PATTO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR E OS PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Compreender o contexto atual dos encaminhamentos de estudantes para atendimento médico devido à queixa escolar no Brasil, assim como as explicações para o fracasso escolar e o processo de medicalização da vida e da educação, requer revisitar a história da educação brasileira. Ao mergulharmos nessa história, podemos identificar as raízes e o desenvolvimento desses fenômenos ao longo do tempo, proporcionando contribuições importantes para abordarmos essas questões na realidade atual vigente.

Iniciaremos a análise do panorama histórico sobre o fracasso escolar e os processos de medicalização utilizando as contribuições de Maria Helena Souza Patto (1999, 2004, 2007, 2015, 2017) destacando, assim, a relevância de suas pesquisas para compreensão abrangente desse processo ao considerar aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais que influenciaram a história da educação. A pesquisa de Patto (2015) se fundamenta no Materialismo Histórico e Dialético. Ela ressalta a importância de estudar a história levando em conta as peculiaridades locais, o que é fundamental para compreender melhor o presente e refletir sobre o futuro, como enfatizado na Conferência intitulada "Raízes da Psicologia em terras brasileiras: a questão da apropriação de ideias estrangeiras", realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2008.

Segundo Patto (2015), para entendermos o contexto da história da educação brasileira, é fundamental considerar a influência dos países do leste europeu e dos Estados Unidos, durante o século XIX, no processo educacional, especialmente no que se refere ao modo dominante de pensar as dificuldades de aprendizagem escolar que se manifestavam, predominantemente, entre os segmentos mais empobrecidos da população, o que se refletiu na forma de pensar dos primeiros pesquisadores brasileiros.

A autora pontua que o século XIX é resultado de duas revoluções que ocorreram na Europa no final do século XVIII: A Revolução Francesa e a Revolução Industrial Inglesa que levaram ao surgimento de relações de produção inexistentes na história, demandando novas formas de organizar a vida social e o trabalho, o que influenciou diretamente o surgimento dos sistemas de ensino. Esse processo

aconteceu na transição do modo de produção feudal para o capitalista, um período marcado por intensas convulsões sociais, especialmente, entre 1789 e 1848.

Nesse cenário, Patto (2015) destaca que o nacionalismo desempenhou um papel fundamental para a compreensão do surgimento dos sistemas de ensino. Segundo a pesquisadora, a crença na divisão social das classes com base no talento individual ajudou a compreender os caminhos percorridos pela psicologia nascente e as explicações para o fracasso escolar.

Assim, ocorreram mudanças significativas nas esferas política, econômica e social, bem como no papel atribuído à escola. Inicialmente, a escola era vista como uma entidade "redentora da humanidade". Ideia substituída, ao longo dos anos, pelo descrédito, por não ter contribuído com a construção de uma sociedade igualitária, justa e fraterna.

A pesquisadora (2015) ressalta que, somente após 1848, a escola começou a ganhar importância nos países capitalistas liberais. Nesse período, a escola passou a ser valorizada como um instrumento de ascensão e prestígio social pelas classes médias e elites emergentes. No entanto, a Primeira Guerra Mundial abalou a crença no poder da escola, o que levou os liberais a questionarem a eficácia da pedagogia tradicional e a buscar uma abordagem educacional que promovesse o desenvolvimento espiritual humano (Patto, 2015, p. 52).

Nesse cenário, Patto (2015) destaca o movimento escolanovista como uma realidade já no final do século XIX. De acordo com Lourenço Filho (1978, p.17), esse movimento:

[...] Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social.

Os propositores do movimento escolanovista criticavam a escola tradicional, a responsabilizavam pelos desastres sociais, questionavam sua democratização e diziam ser necessário rever os princípios e práticas educacionais vigentes. Assim, foi proposta uma pedagogia que se contrapunha aos conhecimentos da psicologia nascente sobre o desenvolvimento infantil e que substituída o ensino centrado no professor pela participação ativa do aluno no processo de aprendizagem (Patto, 2015).

De acordo com a autora, no início do século XX, uma concepção de humanismo ingênuo, embora bem-intencionada, caracterizou os pedagogos liberais que acreditavam na capacidade de a escola desempenhar papel fundamental na construção de uma sociedade igualitária na qual o mérito pessoal seria a base para ocupação das posições sociais.

A psicologia científica, nesse momento, assumiu a responsabilidade de buscar explicações e a mensuração para as diferenças individuais, incluindo a compreensão da natureza da reprovação escolar. Perante isso, a autora destaca que o surgimento dessa ciência ocorreu, simultaneamente, e no mesmo contexto em que foram elaboradas as primeiras teorias raciais apoiadas pelo cientificismo do século XIX (Patto, 2015).

De acordo com Schwarcz (1993), o tema racial, apesar de suas implicações negativas, passou a ser utilizado como um novo argumento para justificar as diferenças sociais.

[...] as teorias raciais se apresentam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava. Para além dos mais prementes relativos à substituição da mão de obra ou mesmo à conservação de uma hierarquia social bastante rígida, parecia ser preciso estabelecer critérios diferenciados de cidadania (Schwarcz, 1993, p. 24).

Diante das desigualdades sociais, muitas vezes camufladas pelas teorias raciais, a escola, inicialmente, concebida como um instrumento de unificação nacional, passa, a partir da ideologia vigente, a ser vista como um meio de ascensão social pelas classes trabalhadoras.

Patto (2015) relata que, no contexto da Revolução Francesa, a palavra "igualdade" desempenhou papel central na compreensão da produção cultural, simbolizando um mundo igualitário e livre. No entanto, no pensamento liberal, o objetivo não era eliminar as desigualdades, mas justificá-las sem possibilitar o questionamento da suposta igualdade de oportunidades na sociedade existente.

Segundo Patto (2015), as teorias racistas surgiram nesse período, tanto entre a nobreza deposta e os simpatizantes da monarquia quanto entre os próprios idealistas da burguesia, incluindo os pensadores revolucionários franceses. “[...] O liberalismo não tinha nenhuma defesa lógica diante da igualdade e da democracia, portanto a barreira ilógica do racismo foi levantada: a própria ciência, o trunfo do liberalismo, podia provar que os homens não eram iguais” (Hobsbawn, 1979, p. 273).

As ideias racistas se difundiram, significativamente, desde o início do século XIX até atingirem seu auge entre os anos de 1850 e 1930. Esse período ficou conhecido como a "época de ouro" das teorias racistas, caracterizado pelo cientificismo ingênuo e o racionalismo militante que buscavam justificar as desigualdades ao tentar provar a "inferioridade racial de pobres e não brancos" (Patto, 2015, p. 56), por meio de evidências empíricas. Nesse contexto, como a prova empírica tornou-se necessária para garantir o caráter científico, surge a escola antropológica norte-americana onde foram desenvolvidos novos métodos de estudo do índice cefálico para demonstrar que os crânios retirados de cemitérios destinados às "classes superiores" eram diferentes dos encontrados nas "classes inferiores". Dessa forma, nas sociedades industriais capitalistas, o racismo serviu como uma forma de justificar as diferenças entre classes.

O racismo atravessa o pensamento de nosso período numa extensão difícil de julgar hoje, e nem sempre fácil de compreender. [...] Exceto pela sua conveniência enquanto legitimização da dominação do branco sobre indivíduos de cor, ricos sobre pobres; isto talvez seja melhor explicado como um mecanismo através do qual uma sociedade fundamentalmente desigualitária, baseada sobre uma ideologia fundamentalmente igualitária, racionalizava suas desigualdades, uma tentativa para justificar e defender aqueles privilégios que a democracia (implicitamente nas suas instituições) precisava inevitavelmente desafiar [...] (Hobsbawm, 1979, p. 273).

Patto (2015) ressalta que, dentre as várias teorias e intelectuais que deixaram sua marca nesse período, vale mencionar o conde de Gobineau. Seus trabalhos influenciaram as discussões sobre o caráter nacional brasileiro e as diferenças raciais. Gobineau buscava afirmar a superioridade de sua linhagem nobre, promovendo a ideia da raça ariana como superior. Sua filosofia das raças, preocupada com o futuro da humanidade, foi interpretada de acordo com os interesses da época, enfatizando a ideia de características permanentes das raças.

Embora seu trabalho não tenha tido grande repercussão na França, foi amplamente reconhecido na Alemanha e nos países escravocratas, como o Brasil. Em seus estudos, alerta para as consequências desastrosas da miscigenação, argumentando que isso resultaria na degradação das raças. No Brasil, suas ideias repercutiram fornecendo uma base "científica" para o preconceito racial e desafiando os intelectuais brasileiros a reconciliar essa visão negativa da miscigenação com a necessidade de desenvolver teorias positivas sobre o caráter nacional.

Nesse contexto, Patto ressalta que, mesmo com a publicação de "A Origem das Espécies" (1859) de Charles Darwin, as ideias predominantes em relação às

diferenças entre grupos humanos não mudaram. Houve transposição do campo biológico para o social com o objetivo de confirmar a hierarquização social.

Ao contrário, as teorias racistas encontraram na teoria evolucionista elementos para sua reafirmação. A teoria de Darwin (1809-1882) foi assimilada e transformada pelos intelectuais da burguesia na formulação do darwinismo social e colocada a serviço da justificação da reconstrução da hierarquia social que se operara no interior da nova ordem social. Darwin não formulou o evolucionismo biológico tendo em vista justificar o racismo ou as desigualdades sociais. A transposição de suas ideias para o universo social – onde supostamente também se daria uma seleção dos mais aptos num mundo pretensamente igualitário – resulta numa biologização mistificadora da vida em sociedade e justificadora da exploração e da opressão exercidas pelas classes dominantes dos países colonialistas, tanto dentro como fora de suas fronteiras [...] (Patto, 2015, p. 58-9).

A autora salienta que, no contexto social e cultural da época, a sociologia, a antropologia e a psicologia não contestaram a visão de mundo dominante que legitimava a estrutura de classes e a desigualdade social. No entanto, a psicologia emergente mostrou-se eficaz ao desempenhar seu papel inicial e crucial: identificar “os mais e os menos aptos a trilhar ‘a carreira aberta ao talento’ supostamente presente na nova organização social” e, assim, colaborar “de modo importantíssimo, com a crença na chegada de uma vida social fundada na justiça [...]” (Patto, 2015, p. 61).

Embora a sociologia e a antropologia também tenham contribuído para legitimar a sociedade de classes e a desigualdade social, a psicologia se destacou nesse aspecto ao desenvolver teorias para explicar as diferenças individuais e seus determinantes.

Francis Galton é um dos mais relevantes representantes da psicologia diferencial. Patto (2015) destaca suas contribuições no estudo da inteligência herdada e sua influência no desenvolvimento de testes mentais. Com base nas contribuições de Anastasi⁵ (1965), Patto afirma que Galton foi o responsável por introduzir a preocupação com as diferenças individuais e seus determinantes e a identificação dos “normais e anormais”, dos “aptos e inaptos”, dentro do contexto da ideologia da igualdade de oportunidades, característica das sociedades divididas em classes.

Nesse contexto, Patto (2015) destaca que os objetivos de Galton iam além da comprovação da natureza genética das capacidades psíquicas individuais, tinha o objetivo de intervir por meio da eugenia, buscando apurar a espécie humana por meio

⁵ Anne Anastasi foi a maior compiladora das pesquisas e ideias vigentes na psicologia diferencial até meados do século XX.

do cruzamento seletivo de indivíduos. A pesquisadora pontua que, embora tenha sido o pioneiro da eugenia, agiu com prudência ao sugerir medidas eugenistas, reconhecendo a limitação do conhecimento sobre as leis da hereditariedade.

Na passagem do século XIX para o século XX, psicólogos e pedagogos, com o objetivo de desenvolver "uma psicométrica e uma pedagogia voltadas para uma sociedade (de classes) igualitária" (Patto, 2015, p. 64), foram influenciados pela geração escolanovista que nutria crença na capacidade de identificar e promover socialmente os mais aptos, sem levar em conta sua etnia ou posição social.

Para Patto (2015), com o aumento na demanda por educação no Brasil, os educadores enfrentaram o desafio de explicar as disparidades de desempenho entre os estudantes e justificar o acesso desigual aos graus escolares mais avançados, sem comprometer o princípio da ideologia liberal do mérito pessoal que era considerado o único critério legítimo de seleção educacional e social.

A pesquisadora destaca que, no contexto da liberal-democracia, a principal preocupação da psicologia, após as contribuições de Galton, foi com a superdotação e a subdotação intelectual. Isso se alinhava à percepção de que, aparentemente, as oportunidades estavam igualmente disponíveis para todos. Vale ressaltar que a psicologia contribuiu para essa visão de mundo na medida em que os resultados dos testes de inteligência, que, geralmente, favoreciam os mais ricos, fortaleciam a ideia de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais.

Nesse cenário, surge a explicação, para as dificuldades de aprendizagem escolar, resultante da convergência de duas vertentes: influência das ciências biológicas e da medicina, do século XIX, marcada por preconceitos racistas e elitistas; e, da psicologia e da pedagogia que consideravam as influências ambientais e os ideais liberais democráticos predominantes no início do século XX, conforme aponta Patto (2015).

Os primeiros profissionais a investigarem as dificuldades de aprendizagem escolar foram os médicos. Diante disso, durante o final do século XVIII e o século XIX, houve avanços significativos nas ciências médicas e biológicas, com destaque para a psiquiatria.

Não se deve esquecer que a medicina constitui seu estatuto de ciência moderna, na transição entre os séculos 18 e 19, atribuindo-se a competência para legislar e normatizar o que seja saúde ou doença – o que significa definir o “homem modelo” – e, honrando suas raízes positivistas, passa a reger todos os aspectos da vida dos seres humanos a partir de um olhar biologizado, que reduz pessoas a corpos (Moysés; Collares, 2014a, p. 50-1).

A partir desses pressupostos biologizantes, surgiram classificações rigorosas para os chamados "anormais", e aumento nos estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria, muitos dos quais conduzidos em laboratórios ligados a hospitais psiquiátricos. Conforme os denominados problemas de aprendizagem escolar ganhavam visibilidade, os avanços da nosologia recomendavam a necessidade de criação de pavilhões especiais para aqueles considerados "duros da cabeça" ou "idiotas", anteriormente confundidos com os "loucos". A criação dessa categorização facilitou a transição do conceito de *anormalidade* dos hospitais para as escolas onde crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar eram rotuladas como "*anormais escolares*", sendo as causas de seu fracasso atribuídas a alguma anormalidade orgânica (Patto, 2015).

Patto (2015) apresenta a definição dos chamados "anormais infantis", conforme registro dos anais do Congresso de Assistência realizado em Montpellier, no ano de 1914.

Aqueles que, sob a influência de taras mórbidas hereditárias ou adquiridas, apresentam defeitos constitucionais de ordem intelectual, caracterial ou moral, associados no mais das vezes a defeitos corporais e capazes de diminuir o poder de adaptação ao meio no qual eles devem viver regularmente (Patto, 2015, p. 65 apud cf. Ramos, 1939, p. XVI).

As explicações para o desempenho escolar desigual receberam uma contribuição significativa dos instrumentos de avaliação das aptidões. Medir as aptidões naturais tornou-se o grande desafio para os psicólogos na virada do século XIX (Patto, 2015).

Nesse momento histórico, Claparède se destaca como um representante das preocupações de sua época ao buscar aprimorar os instrumentos de medida para identificar precocemente os "retardados" e os "bem-dotados". Ele propôs a criação de classes e escolas especiais para esses grupos, visando à justiça social.

No final do século XIX, observou-se uma busca intensiva por instrumentos de medição das diferenças individuais nos meios acadêmicos dos países capitalistas. Após a Primeira Guerra Mundial, vários países embarcaram na identificação dos superdotados e subdotados na população infantil com objetivo de oferecer uma

educação condizente com o aluno e, com esse propósito, introduziram os testes psicológicos nas escolas.

Nos primeiros trinta anos do século XX, a avaliação dos "anormais escolares" estava fortemente ligada à avaliação intelectual com o teste de QI desempenhando papel significativo. A introdução de conceitos psicanalíticos trouxe mudança não só na visão dominante de doença mental, mas também na visão das dificuldades de aprendizagem, pois passou de abordagem orgânica para a abordagem que considerava as influências ambientais e emocionais, ampliando as possíveis causas do insucesso escolar. A criança anteriormente rotulada como "*anormal*" devido a problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como "*criança problema*".

[...] se antes elas são decifradas com os instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam em anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são com os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sociofamiliar as causas dos desajustes infantis. Amplia-se, assim, o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais (Patto, 2015, p. 68).

A pesquisadora mostra o surgimento de uma nova ordem: a higiene mental escolar. A partir da década de 1920, são criadas clínicas de orientação infantil com o objetivo de estudar e corrigir os desajustamentos infantis de forma preventiva. Essas clínicas, também conhecidas como psicoclínicas, clínicas ortofrênicas, clínicas de orientação ou clínicas de higiene mental infantil, buscavam diagnosticar precocemente os distúrbios de aprendizagem e atender às necessidades da rede escolar. O lema "*keep the normal child normal*" (mantenha normal a criança normal) resume a obsessão por medidas preventivas, levando à criação de "clínicas de hábitos" para crianças em idades pré-escolares.

Segundo Patto (2015), esse movimento resulta na criação de uma rede de clínicas psicológicas escolares, ou paraescolares, destinadas ao diagnóstico e tratamento de crianças com problemas de aprendizagem e desajustes escolares. Além disso, surge uma preocupação com a saúde mental dos professores e seu impacto nos alunos, levando à orientação de medidas pedagógicas para corrigir desajustes identificados na clientela escolar como as "classes fracas" para os "atrasados constitucionais".

No entanto, a explicação para a disparidade no desempenho escolar muda a partir de interesses políticos, econômicos, sociais e culturais no decorrer da história. Em meados do século XX, o peso atribuído à hereditariedade e à raça diminui, dando lugar a uma explicação baseada em fatores culturais. A psicologia diferencial absorve muitos dos conhecimentos da antropologia cultural para justificar o menor rendimento observado por grupos e classes sociais mais pobres na escola, conforme apontado por Patto (2015). Essa mudança culmina na "teoria da carência cultural" que atribui às dificuldades de aprendizagem e adaptação escolar à pobreza ambiental nas classes baixas, uma explicação ainda presente nas escolas públicas como justificativa para o fracasso escolar.

Basicamente, a "teoria da carência cultural" passava a explicar esta desigualdade pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classes "baixa" e "média" se desenvolviam. A partir dos resultados de centenas de pesquisas, em sua maioria fiéis ao modelo experimental, sobre as características físicas, sensoriais, perceptivo-motoras, cognitivas, intelectuais e emocionais de crianças pertencentes a diferentes classes sociais, esta "teoria" afirmou, em sua primeira formulação, que a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar (Patto, 2015, p. 117).

No contexto da higiene mental escolar, Patto (2015) salienta que a psicologia, involuntariamente, contribuiu para a criação de uma escola seletiva, justificando as desigualdades de acesso aos bens culturais como resultado de disfunções psicológicas. A psicologia, desde sua concepção, adotou uma visão conservadora de ajustamento e normalidade, concentrando-se nos aspectos individuais e desvinculando-os do contexto histórico.

Patto (2015) observa que, no início do século XX, o uso de argumentos racistas explícitos não é mais aceito e podem resultar em constrangimentos. Assim, surge a tendência de recorrer a abordagens ambientalistas para explicar o desenvolvimento humano. Vale registrar que, quando essas teorias ambientalistas tentam explicar as disparidades no sucesso escolar e profissional entre as diferentes classes sociais, elas se baseiam em preconceitos e estereótipos que, sob uma nova roupagem científica, passam a influenciar as políticas educacionais, retratando os adultos das classes subalternas como sendo considerados "mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes" (Patto, 2015, p. 72). Essas interpretações são tendenciosas e ignoram a

ideologia que as atravessam, refletindo uma forte tendência social que retrata os pobres como portadores de todos os defeitos.

Diante disso, Patto (2015) evidencia que, desconsiderando as questões ideológicas e as relações de poder presentes na construção do conhecimento científico, as pesquisas acabam reforçando a visão preconceituosa dos educadores em relação às crianças pobres e suas famílias. Fato que os impede de adotar uma perspectiva mais crítica em relação à escola e à sociedade em que vivem.

O rótulo acaba se sobrepondo ao movimento que parece empurrar as pessoas, os pobres, os fracos, para fora da sociedade, para fora de suas “melhores” e mais justas e “corretas” relações sociais, privando-as dos direitos que dão sentido a essas relações (Martins, 1997, p. 16).

Assim, a crença generalizada na incompetência das pessoas pobres permeia nossa sociedade, e até mesmo pesquisadores que com uma abordagem crítica não estão imunes a essa crença, pontua Patto (2015). Muitos continuam a defender as teses da teoria da carência cultural, o que resulta em um discurso incoerente que acaba por reafirmar as deficiências atribuídas a essa clientela como a principal causa de sua dificuldade de escolarização.

Nos capítulos seguintes, pretendemos continuar desenvolvendo a história da educação brasileira e, principalmente, a história da Educação Especial para podermos compreender como hoje chegamos às políticas atuais que se pensam inclusivas. Utilizamos com esse propósito autores como Maria Helena Souza Patto, Moysés e Collares, José de Souza Martins, Foucault entre outros.

5.1 UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL A PARTIR DO MODO CAPITALISTA DE PENSAR A ESCOLARIDADE DOS ALUNOS CONSIDERADOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na primeira parte do texto, analisamos as origens históricas das concepções sobre o fracasso escolar. Agora, adentraremos na perspectiva do modo capitalista de pensar a escolaridade com olhar direcionado para a realidade da educação no Brasil. Nesse contexto, Patto (2007, 2015) destaca que a educação pública foi delineada por interesses políticos e ideológicos, o que contribuiu para perpetuar as desigualdades sociais. Nosso objetivo é compreender as raízes históricas dessas práticas educacionais e suas implicações para a construção de Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008.

No final do século XIX, com a transição do Império para a República, a educação passou a ser vista como uma ferramenta essencial para a manutenção da ordem social. As concepções de escola trazem a visão de uma instituição salvadora e de prevenção da criminalidade, perdendo sua essência que seria de “garantir o direito de todos ao letramento e ao saber” (2007, p.245), um discurso dominante como afirma Patto

[...] cuja missão impossível é tirar das ruas crianças e jovens moradores nas áreas urbanas mais precárias das cidades e assim diminuir os índices de criminalidade, seja ensinando-lhes princípios de moral e bons costumes seja fornecendo-lhes um diploma ilusório que não lhes garantirá emprego em tempos de desemprego estrutural. [...] (Patto, 2007, p. 244).

A famosa máxima "Escolas cheias, cadeias vazias" reflete a crença de que a educação poderia reduzir a criminalidade urbana, um pensamento que persistiu ao longo das décadas, e ainda se repete na realidade atual (Patto, 2007).

Conforme apontado por Patto (2007), Rui Barbosa foi autor do primeiro projeto de reforma geral da educação escolar nacional. O parecerista deixou uma marca indelével na construção das concepções ideológicas sobre a escola pública e sua clientela, especialmente no que tange ao papel atribuído à instituição escolar no controle da criminalidade. Rui Barbosa não via a educação escolar como um direito do cidadão garantido pelo Estado, mas como uma ferramenta do Estado para impedir a ignorância e suas consequências sociais. E, era dever dos pais assegurar a presença dos filhos na escola, subordinando a educação ao controle estatal rigoroso. Em seu projeto, acreditava que a educação escolar era essencial para a segurança e o progresso econômico do país (Patto, 2007).

Diante disso, a autora ressalta que, no Projeto de Reforma do Ensino Primário, Barbosa argumentava que a obrigatoriedade da educação era justificada por seu poder de reduzir a criminalidade. Para garantir essa proposta, ele implementou prescrições autoritárias, incluindo o controle “rigoroso dos dados escolares e a atualização constante das estatísticas” (2007, p. 253). Diversos profissionais e instituições sociais foram mobilizados para assegurar a frequência escolar e foram previstas penalidades severas para professores e pais que não cumprissem essas normas: “Aos mestres omissos, previu penas crescentes, até a perda do emprego; aos pais resistentes, vários níveis de castigos, até a detenção” (2007, p. 253).

Sob as prescrições de Barbosa, Patto (2007) ressalta que havia um forte preconceito contra as classes populares. Os ricos viam os pobres como predispostos

ao crime e à loucura, reforçando essas crenças com teorias raciais. Essas tradições autoritárias permeavam o discurso educacional, tanto na educação regular quanto na reeducação de jovens criminalizados. Outro ponto que enfrentou resistência foi a gratuidade do ensino, pois temiam transformar a escola em "escola de indigentes" e promover a miscigenação social, o que poderia acarretar o desinteresse pela escola, argumento que fomentava o "desejo de *apartheid* social e escolar" (p.254).

Patto (2007) salienta que a modernização do cotidiano escolar foi prescrita, mas essas orientações acabaram adormecendo nos arquivos imperiais, pois o modo de produção e a truculência no exercício do poder dispensavam a escola como formadora de mão-de-obra e como local de disciplinamento sutil. No entanto, os pareceres faziam parte do projeto de Nação idealizado por uma parcela dos proprietários rurais que desejavam tirar o país do marasmo monárquico, assumindo a liderança política. Esses proprietários, que de fato dominaram a economia e a política nas décadas seguintes, viam os pareceres como adequados e necessários, uma vez que eram voltados para a abolição do trabalho escravo e para o regime republicano, acompanhavam assim, a transição política em curso e serviram de paradigma para as reformas educacionais na Primeira República.

Nesse cenário, Patto (1999, 2004) destaca que a Proclamação da República não provocou mudanças significativas nos âmbitos econômico, social ou político. No entanto, Patto (2015) aponta que a década de 1920 foi um marco na história da educação brasileira correspondente ao período da Primeira República. Nesse período, encontra-se "uma das raízes nacionais da maneira dominante de explicar as diferenças entre as raças e grupos e, por extensão, as diferenças de rendimento escolar presentes entre as classes sociais" (p. 78).

O ideário liberal era apenas uma retórica diante desse panorama, estava distante da realidade social, e a educação escolar era privilégio de poucos. De acordo com Patto (2015, p. 79), "menos de 3% da população frequentava a escola, em todos os seus níveis, e 90% da população adulta era analfabeta". O que avançou pouco com o fim da Primeira República. Como demonstra a autora, "o crescimento da rede pública de ensino era inexpressivo em comparação com as estatísticas referentes ao Império e o país possuía cerca de 75% de analfabetos" (p. 80).

Patto (2015) pontua que políticos e empresários contrários à política vigente defendiam a escola para todos, visando aumentar a população votante, reduzir a manipulação eleitoral e a corrupção, e buscar uma política que refletisse a vontade

popular como estratégia para conquistar o poder. Ao mesmo tempo, as classes subalternas dos centros industriais exigiam o direito à educação.

Nessa convergência de interesses, educadores progressistas promoviam a educação popular com a intenção de democratizar a sociedade no caminho da produção industrial capitalista. As reformas educacionais planejadas nessa época, como as de Sampaio Dória, em São Paulo (1920); Lourenço Filho, no Ceará (1923); Anísio Teixeira, na Bahia (1925); Mario Casasanta, em Minas Gerais (1927); Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928); e Carneiro Leão, em Pernambuco (1928), foram influenciadas pelos princípios do movimento educacional europeu e norte-americano da Escola Nova, apesar de suas diferenças. A autora ressalta que esse movimento encontrou terreno favorável no Brasil devido ao surto liberal e à movimentação política reformista. Os educadores estrangeiros responsáveis pelo movimento escolanovista foram bem recebidos no país, pois consideravam a escola uma instituição de vanguarda para promover mudanças sociais democratizantes. Isso se deu porque a ideia de democracia burguesa se tornou uma obsessão entre os descontentes com o equilíbrio de poder na classe dominante.

Convém mencionar que, segundo Patto (2015), Nagle afirma que não houve mudanças significativas no panorama escolar brasileiro. Apesar das várias reformas educacionais ocorridas no país, ao longo desse período, as oportunidades de educação escolar para as classes populares continuavam muito reduzidas.

Patto (2015) destaca dois aspectos da teoria escolanovista que foram importantes para pensar os problemas educacionais das décadas seguintes. Primeiro, a Escola Nova não atribuía as dificuldades de aprendizagem ao aluno, mas aos métodos de ensino, iniciando a reflexão sobre os fatores intraescolares do rendimento escolar. Segundo, criticava o ensino tradicional e apresentava uma nova concepção de infância, reconhecendo a especificidade psicológica da criança. Embora essa teoria não tenha “psicologizado” o discurso sobre as dificuldades de aprendizagem escolar, ela enfatizava uma pedagogia alinhada com a natureza humana, preocupando-se com o processo individual de aprendizagem para desenvolver ao máximo suas potencialidades.

A psicologia, do final do século XVIII até meados do século XIX, estava voltada para entender a mente humana e a pedagogia buscava ensinar considerando essa natureza, por isso se complementavam, sem atribuir o fracasso escolar a causas no aluno ou a fatores extraescolares. Contudo, ao reconhecer que os indivíduos são

diferentes e, conseqüentemente, sua educação deveria ser acessibilizada a essa diferença, os pioneiros da pedagogia nova indicaram a direção que o tratamento das diferenças tomaria no século XIX, alinhada com suas concepções de ser humano e sociedade.

Diante desse panorama, com a psicologia se tornando uma ciência experimental e diferencial, o movimento escolanovista começou a dar destaque às potencialidades individuais dos alunos, o que gerou a necessidade de avaliar essas potencialidades e fortalecer a relação entre psicologia e pedagogia.

Patto (2015) destaca que, no começo do século XX, a identificação e segregação dos "anormais" eram práticas conduzidas por médicos que desempenharam um papel crucial na formação teórica e prática da psicologia educacional, direcionando-a para uma identidade baseada em um modelo médico. Assim, a partir dos anos 1930, a psicologia começou a se configurar, no Brasil, como uma prática de diagnóstico e tratamento de desvios psíquicos que buscava justificar ou prevenir o fracasso escolar por meio de programas de psicologia preventiva e diagnósticos precoces de distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil. O que muito nos remete ao momento atual das escolas brasileiras, reforçado pelas práticas da Educação Especial.

Com isso, as relações entre psicologia e pedagogia levaram a duas distorções na proposta original da Escola Nova: enfraqueceu a ênfase no desenvolvimento infantil e no aprimoramento do ensino, substituindo-a por procedimentos psicométricos estigmatizantes; e focou em aspectos técnicos, em detrimento da luta política pela ampliação e democratização da rede de ensino fundamental.

Outro ponto destacado pela autora é que a pedagogia nova e a psicologia científica, originadas de um espírito liberal, buscavam identificar e promover os mais capazes, independentemente de origem étnica e social. No entanto, essas abordagens foram alvo de polêmica, pois a "dualidade da escola e a seletividade social" (p.87) mostraram-se inviáveis no contexto brasileiro da Primeira República. Em conformidade com esses pensamentos, Patto (2015) afirma que, na década de 1920, enquanto o liberalismo influenciava o pensamento educacional brasileiro com a ideia de igualdade de oportunidades e de que as diferenças individuais de aptidão eram o critério válido para a divisão social, surgiram teses que defendiam a superioridade ariana da aristocracia e a inferioridade da plebe.

Nos documentos oficiais, na imprensa, nos relatórios e pareceres dos especialistas vai-se constituindo um vasto rol de termos infamantes para designar os pobres: degenerados, anormais, selvagens, ignorantes, incivilizados, feios, desordeiros, rudes, grevistas, incapazes, preguiçosos, boêmios, anarquistas, brutos, irresponsáveis, desregrados, perniciosos, bêbados, farristas, decaídos, nocivos, arruaceiros, desocupados, marginais, deletérios, animalescos, simiescos, medíocres, sujos, libertinos, trapaceiros, parasitas, vadios, viciados, ladrões, criminosos. [...] A ciência afirmava que os vícios, tal como as doenças do corpo, encontravam terreno mais propício em certas nacionalidades e em determinadas raças, tidas como biologicamente inferiores (Patto, 1999, p.184).

Consoante com a autora, o cientificismo do século XIX combinou liberalismo e racismo para justificar a inferioridade das raças não brancas e manter sua sujeição. Após a abolição da escravatura e a Proclamação da República, essa justificativa continuou a ser usada para explicar o *status* subalterno, embora formalmente livre, que negros, indígenas e mestiços passaram a ocupar na estrutura social.

A tese da inferioridade do não branco era especialmente útil, tanto nos países colonizadores como nos colonizados; nos primeiros, justificava a dominação de povos; em ambos, desculpava a dominação de classe (Patto, 2015, p, 89).

Nesse âmbito, Patto (2015) menciona que Sílvio Romero, influenciado pelo pessimismo dos teóricos europeus sobre o racismo e pela necessidade de construir uma identidade nacional brasileira, defendia o branqueamento gradual do povo por meio de migrações como a única solução para o progresso do país.

A partir da tese da inferioridade racial de um povo mestiço e negro, faziam recomendações carregadas de tintas protofascistas: estímulo a casamentos de não-brancos regeneráveis com brancos hígidos; [...] A defesa do branqueamento através de casamentos inter-raciais não vinha da crença na igualdade entre as raças, mas da certeza de que ele era condição de progresso racial e social, o que significava excluir os negros do projeto nacional [...] (Patto, 2004, p, 205).

Cabe salientar que, em um país escravocrata, o liberalismo incorporou teses racistas, assumindo características próprias. Dessa forma, conseguia afirmar, simultaneamente, a inferioridade dos negros e a racionalidade da escravidão, sem deixar de defender a abolição.

Patto também afirma que, a partir dos anos 1950, a perspectiva materialista histórica trouxe novas leituras sobre a história do Brasil e a condição dos negros, entendendo-os dentro de uma sociedade de classes regida pelo capitalismo. Este referencial teórico permitiu a Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso “superar tanto as teses racistas como as teorias do caráter nacional

baseadas na suposição da existência de traços psicológicos inerentes a povos ou a segmentos sociais” (p. 95).

Patto (2015) salienta que a história da psicologia no Brasil emergiu no meio médico. Sob essa ótica, as interações entre raça, clima e personalidade levaram os pesquisadores a utilizarem seus conhecimentos sobre o funcionamento do psiquismo para compreender e resolver problemas sociais, por meio de programas de medicina social. No início do século XX, as ideias eugênicas eram prevalentes. Alguns defendiam o branqueamento da raça negra como uma medida eugênica, enquanto outros consideravam os cruzamentos entre negros e brancos uma ameaça à pureza da espécie. As doenças físicas e mentais também eram discutidas nesse contexto.

Conforme afirma a pesquisadora (2015), os primeiros estudos com testes psicológicos europeus, no Brasil, foram realizados por médicos. Da mesma forma, os primeiros cursos de psicologia ocorreram nas faculdades de medicina e foram ministrados por esses profissionais. É importante destacar que, na área médica, houve uma confluência entre as correntes neuropsiquiátrica e psicofísica experimental com a psicanálise que influenciou o pensamento educacional, uma vez que os fundadores da Sociedade Brasileira de Psicanálise⁶ estavam intimamente ligados à história da educação brasileira.

O encontro entre a medicina e a psicanálise resultou no movimento internacional de higiene mental do início do século XX. No Brasil, esse movimento ganhou força socialmente a partir dos anos 1930. Nesse período, médicos-psicólogos construíram uma trajetória institucional importante para a explicação do insucesso escolar e o tratamento dispensado a ele.

[...] dos hospitais psiquiátricos para os institutos, ligas e clínicas de higiene mental, destes para os serviços de inspeção médico-escolar, destes para as clínicas de orientação infantil estatais e destas para os departamentos de assistência ao escolar de secretarias da educação, onde se tornaram coordenadores de equipes multidisciplinares de atendimento ao escolar (Patto, 2015, p. 101).

A vertente médica da psicologia influenciou profundamente a educação com médicos lecionando em escolas normais e cursos de especialização em psicologia.

Nesse cenário, Patto (2015) destaca as contribuições de Arthur Ramos que defendeu a transição do conceito de "criança anormal" para "criança problema" e da

⁶ Lourenço Filho e Durval Marcondes, em 1927.

mudança do foco da hereditariedade para o meio na análise dos determinantes da personalidade. Alinhado com as ideias predominantes na psicologia educacional das décadas de 1930 e 1940, Ramos escreveu um livro que trazia no título a expressão "criança problema", enfatizando o conceito de desajustamento e a correção de desvios.

Embora reconhecesse a importância da maturação no processo de desenvolvimento, Ramos destacava a influência do meio, especialmente o familiar, no desenvolvimento da criança. Para ele, estudar a influência do meio era crucial para entender as origens dos desajustes e "atrasos afetivos" das crianças. Ele se dedicou ao estudo de diversas problemáticas infantis como: a "criança mimada", a "criança escorraçada", a "criança turbulenta", os "tiques e ritmias", os "problemas sexuais", as "fugas escolares", os "medos e angústias" e a "mentira e furto" (Patto, 2015, p. 105).

A autora salienta que as ideias de Ramos o levaram a estereotipar as relações familiares das classes pobres, uma vez que responsabilizava os desajustes das famílias populares pelo baixo rendimento escolar, relatando casos de agressões físicas, alcoolismo, desentendimentos entre os pais e más companhias nas anamneses de seus colaboradores.

Ramos ainda partia de pressupostos em que os problemas emocionais dos professores, refletidos em suas interações com os alunos, eram consequências de desajustamentos emocionais, familiares, econômicos e sociais. Essa perspectiva reduzia os comportamentos dos educadores a distúrbios de personalidade, ignorando a influência da dinâmica institucional e da política educacional. Como não tinha ferramentas para uma análise institucional, Ramos interpretava os problemas escolares como reflexos de desajustamentos individuais externos à escola.

Patto (2015) ressalta que, apesar das limitações da época, Arthur Ramos fez importantes contribuições para a compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar. Em uma época dominada por explicações genéticas do desenvolvimento humano e das diferenças individuais e grupais, ele destacou a importância das influências ambientais. Embora as concepções hereditárias tenham sido substituídas por abordagens interacionistas, a partir dos anos 1940, Ramos pontuava que essas novas concepções ainda deixavam espaço para preconceitos sociais e raciais que, infelizmente, continuam a ecoar no ambiente escolar.

Dessa forma, Patto (2015) salienta que, nos anos anteriores ao estabelecimento de uma política educacional genuína no Brasil, a educação foi

pensada “na convergência de concepções racistas e biológicas sobre o comportamento humano e das desigualdades sociais e de um ideário político liberal” (p. 108). Esse cenário marcado por preconceitos e estereótipos validados cientificamente, juntamente com o ideal liberal da igualdade de oportunidades, influenciou a política, a pesquisa e as práticas educacionais do país.

A autora também destaca as produções de Sampaio Dória que ilustrava a influência das teorias racistas e médicas sobre a “maneira predominante de pensar o fracasso escolar” (p.108).

Patto (2004) destaca como a carta de Dória é eloquente, resumindo em quatro palavras a maneira como a ciência via os pobres naquele momento histórico: "vadios", "anormais", "inúteis" e "incapazes" (p. 219). Nesse contexto, a autora ressalta que a visão dos pobres nos projetos e leis escolanovistas era ambígua. Por um lado, todas as crianças, independentemente da condição social, deveriam ter acesso à escola e ser agrupadas e encaminhadas às séries subsequentes com base em suas "aptidões naturais". Por outro lado, o ensino profissional, que não proporcionava acesso ao ensino superior, era explicitamente destinado aos pobres.

Para compreender como essas ideias moldaram o discurso educacional oficial nas décadas seguintes, Patto (2015) analisou publicações que tinham o objetivo de serem porta-vozes das concepções vigentes nos meios governamentais das políticas educacionais, como a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, lançada pelo Ministério da Educação e Cultura em 1944.

Dito isso, vale mencionar a nota de rodapé do Livro “A produção do Fracasso Escolar” em que Patto (2015, p. 107-8) ressalta que a medicalização generalizada do fracasso escolar recebeu impulso, na década de 1960, quando foi introduzida, no Brasil, por médicos-psicólogos a abordagem psiconeurológica do desenvolvimento humano. Essa abordagem trouxe conceitos como disfunção cerebral mínima e dislexia que passaram a ser foco de neuropediatras, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos. A partir do final dos anos 1970, houve um ressurgimento dessa linha de análise, e a categoria dos psicopedagogos, inicialmente voltada para atender crianças da burguesia com dificuldades de aprendizagem em clínicas particulares, começou a se expandir. Esses profissionais passaram a colaborar com o sistema público de ensino buscando reduzir os altos índices de repetência na escola pública de primeiro grau, denominação vigente nesse período. No entanto, alguns grupos de pediatras brasileiros, sem negar a existência de quadros clínicos, questionaram essa

abordagem, destacando as “dimensões pedagógicas, sociais e políticas da repetência generalizada entre as crianças pobres” (p. 108). É importante ressaltar, nesse contexto, que alguns psicopedagogos também adotaram uma postura crítica em relação à medicalização do fracasso escolar.

Atualmente, consoante às contribuições de Patto (2015), ainda se observa a persistência da prática de encaminhar para diagnósticos médicos as crianças que não atendem às expectativas escolares. Um legado do movimento das décadas de 1920 e 1930. Nesse contexto, é importante ressaltar que, apesar dessas clínicas terem sido inicialmente concebidas com objetivos mais amplos, incluindo orientação para pais e professores, se transformaram em fontes de rótulos, principalmente direcionados a crianças das classes trabalhadoras urbanas que, historicamente, compõem uma parte significativa dos alunos que enfrentam dificuldades de escolarização.

Assim, Patto (2015, p. 315) destaca que "A medicalização do fracasso escolar, tão cara aos educadores, transpõe os muros da escola e atinge em cheio não só os pais, mas as próprias crianças", as quais, ao serem rotuladas, carregam um estigma ao longo de suas vidas, limitando-as e contribuindo para a perpetuação desse estigma, o que, por sua vez, justifica o fracasso escolar.

5.2 A EXPANSÃO DO PROCESSO DE MEDICALIZAÇÃO/PATOLOGIZAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL

A trajetória da educação no Brasil é marcada por descontinuidades e continuidades (Patto, 2007) de avanços e retrocessos que refletem as políticas públicas e as práticas pedagógicas. Compreender essa trajetória é essencial para desnaturalizar práticas discriminatórias e promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

No entanto, em meio às lutas por garantias de direitos e, principalmente, pela aprendizagem dos estudantes, observa-se um aumento nos diagnósticos utilizados como justificativa para a dificuldade de escolarização.

Diante desse panorama, a medicina tem ganhado espaço no meio pedagógico, repetindo um padrão histórico na educação brasileira. O processo de medicalização tem se naturalizado dentro do ambiente escolar como justificativa para a suposta incapacidade de aprendizagem e, conseqüentemente, para o fracasso escolar. Illich (1975) destaca que a medicalização é caracterizada pela apropriação do

conhecimento médico, que vai além do tratamento de doenças, transformando situações da vida cotidiana em patologias. Isso torna cada vez mais sutil a fronteira entre “normalidade” e “anormalidade”.

Moysés (2001) ressalta que, ao estender seu campo de atuação ao ambiente escolar, a medicina passa a atuar sobre esse ambiente segundo sua própria concepção. Ao normatizar preceitos para a aprendizagem adequada, ela também se estende para o não-aprender, medicalizando a educação e transformando problemas pedagógicos e políticos em questões biológicas e médicas. Dessa forma, cria as entidades nosológicas das doenças do “não-aprender-na-escola” e propõe soluções para elas, criando “a demanda por seus serviços, ampliando a medicalização” (Moysés; Collares, 2014, p. 53).

Portanto, Moysés e Collares (2014) destacam que a crença na capacidade da Medicina para solucionar o problema do fracasso escolar pode representar uma estratégia transitória de superação de conflitos, encobrendo temporariamente a verdadeira natureza do problema, seus determinantes e, sobretudo, as reais possibilidades de enfrentamento. Alertam que essa abordagem pode desviar o foco das causas estruturais e sociais da questão, perpetuando a dependência de soluções médicas em vez de buscar mudanças significativas nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais.

“não só a Medicina não pode cumprir suas promessas, como se está criando, a médio prazo, um outro problema a ser enfrentado: a patologização do espaço educacional e a consequente expropriação da competência e área de atuação do profissional da Educação” (Moysés; Collares, 2014, p. 62-3).

A partir dos anos 1980, de acordo com Moysés e Collares (2014), observa-se a crescente ocupação, no espaço escolar, de diagnósticos de disfunções neurológicas/psiquiátricas. Atualmente, quase todos os discursos que envolvem medicalização referem-se a quadros de “dislexia, transtorno por déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtorno do espectro autista (TEA), transtorno de oposição desafiante (TOD) e, mais recentemente, o transtorno disruptivo descontrolado de humor (TDDH) e o *tempo cognitivo lento*” (p. 61).

Entende-se, assim, que a ênfase seja dada ao que a criança não tem, ao que ela não sabe, àquilo que lhe falta. É um olhar voltado para a carência, para a falha da criança. É quase como se a criança, que está sendo avaliada, precisasse se encaixar nas formas de avaliação que o avaliador, supostamente inteligente, conhece. Daí, os laudos de falta de coordenação

motora para quem faz pipa; de falta de raciocínio matemático para feirantes; de falta de ritmo para os que cantam e fazem batucadas... A prova é rígida e previamente estabelecida: se a criança ainda não sabe, não entende a proposta ou não conhece as regras do jogo, é reprovada. A avaliação pode ser vista como uma perseguição ao defeito da criança; sim, pois com certeza o defeito só pode estar localizado nela, já que vivemos em um mundo em que todos pretensamente têm as mesmas oportunidades etc etc. (Moysés; Collares, 1997, p.84).

Considerando esse contexto, Moysés e Collares (2014) nos alertam para o rápido crescimento dos processos de patologização dos modos de vida e aprendizagem. Elas observam que, de forma contínua e crescente, um número cada vez maior de pessoas é envolvido nessa rede de diagnósticos de transtornos mentais, com novos diagnósticos surgindo a uma velocidade surpreendente: “Em uma espiral viciada, a cada volta, mais e mais pessoas são capturadas por essa teia de diagnósticos de transtornos mentais [...]” (Moysés; Collares, 2014, p. 61). O que é evidenciado pelo crescente número de entidades nosológicas descritas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM), a cada edição, culminando com o DSM-V⁷.

E nesses processos de medicalização, controle e judicialização da vida, um instrumento é fundamental: os laudos. Laudos médicos, psicológicos, fonoaudiológicos, pedagógicos etc etc. Instrumento fundamental porque realiza a função de julgamento, condenação e sentença. Fundamental porque desvela o protagonismo dos profissionais, atuando de modo acrítico e quase em modo automático, em função de vários fatores, entre os quais devemos destacar a formação tecnicizada, regida pelo e para o mercado (Moysés; Collares, 2013, p.19).

O levantamento histórico do processo de medicalização e patologização da educação proporciona contribuições valiosas para analisar como os encaminhamentos de estudantes para atendimento médico devido à queixa escolar se desenvolveram ao longo da história no Brasil. É crucial evitar a naturalização desse processo e precisamos resistir para que a medicalização não ganhe espaço transformando questões pedagógicas, sociais e políticas em problemas de ordem médica, biológica e individual.

Diante do exposto, é importante destacar alguns questionamentos levantados por Moysés e Collares (2013, p. 19) sobre qual futuro estamos construindo ou, talvez, desconstruindo. Elas alertam que "transformar em doenças mentais sonhos, utopias,

⁷ A edição mais recente é DSM-5-TR, publicado em 2022.

devaneios, questionamentos, discordâncias, abortá-los com substâncias psicoativas pode resultar em impossibilidades de futuros diferentes".

Portanto, é necessário mudar essa postura patologizante. Em vez de rotular a dificuldade de escolarização do estudante como uma doença, devemos criar estratégias para que ele aprenda, levando em consideração seu processo de desenvolvimento e aprendizagem que são únicos e constituídos por diferentes meios que influenciam seu desenvolvimento escolar. Sob essa ótica, para promover um ambiente educacional inclusivo é necessário adotar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a individualidade dos estudantes. Para isso precisamos fomentar a formação continuada dos professores, utilizar metodologias diferenciadas e criar espaço escolar que acolha e estimule todos os estudantes, o que contribuirá para a construção de uma educação inclusiva.

Contudo, essa transformação de postura não deve se restringir ao âmbito pedagógico e ao ambiente escolar. É necessário que aconteça implementação das políticas públicas para que haja o gerenciamento de toda a estrutura relacionada ao estudante "acessibilidade arquitetônica, materiais didáticos, tecnologia assistiva, criação de novos cargos, ingresso e formação continuada dos professores, dentre outros aspectos" (Melo, 2024, p. 88).

Em suma, as políticas públicas precisam ser revistas e ampliadas para garantir que a inclusão não seja apenas um discurso, mas uma prática efetiva. Isso envolve a criação de condições estruturais e pedagógicas que assegurem o pleno acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência ou sem deficiência no ambiente escolar, ou seja, pensamentos e ações que requerem esforço contínuo de desconstrução de práticas excludentes e construção de uma educação que valorize a singularidade de cada estudante, somente assim avançaremos rumo a uma escola que seja, de fato, para todos.

Sabemos, ainda, que questões estruturais precisam ser pensadas para que a inclusão não seja apenas uma retórica da moda e que seu uso epidêmico não seja apenas uma cortina para encobrir as condições atuais do Capitalismo que não só exclui, mas que extermina grande número de pessoas em nosso país, principalmente os negros e pobres.

[...] Num momento de dispensa em massa do trabalho, fala-se o tempo todo em incluir. Resta saber em que termos. Este é o cerne da questão. Para respondê-la é preciso entender o processo de exclusão sob o modo capitalista de produção ontem e hoje (PATTO, 2008, p. 26).

5.3 A CAPTURA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELO PROCESSO DE MEDICALIZAÇÃO

Ao analisarmos o percurso histórico da educação especial no Brasil, podemos entender a realidade das instituições escolares e o espaço que a medicalização tem conquistado nesse cenário. Assim,

Espera-se que esse conhecimento contribua para a desnaturalização e para mudanças de práticas sociais e pedagógicas e intervenha nas culturas institucionais e escolares, favorecendo tanto no (re)conhecimento de rupturas e permanências na formação das políticas públicas de educação especial quanto na mitigação da judicialização da educação (Guimarães; Melo; Cardoso, 2023, p. 26).

Como já vimos, durante séculos de nossa história, o processo de escolarização foi privilégio de poucos, o que resultou na exclusão da escola de grande parcela da população legitimada por políticas e práticas educacionais que reproduziam a ordem e o discurso social da época. Em paralelo, a institucionalização da escola obrigatória e a incapacidade desta de garantir a aprendizagem de todos os alunos deram origem, no século XIX, às classes especiais, nas escolas regulares, para as quais eram encaminhados os alunos considerados difíceis. O acesso à educação para pessoas com deficiência foi gradualmente conquistado, à medida que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral. Todavia, as classes e escolas especiais só proliferaram como alternativas às instituições residenciais após as duas guerras mundiais (Mendes, 2006).

Ao longo desse percurso, os termos utilizados para se referir ao público da Educação Especial foram se moldando de acordo com o contexto histórico. Expressões como "anormal", "excepcional", "especial", "deficiente", "portador de deficiência" e "portador de necessidades especiais" foram substituídas pelo termo atual – "pessoa com deficiência" (Guimarães; Melo; Cardoso, 2023, p. 27). Segundo os referidos autores, essa mudança não se trata apenas de uma atualização de palavras, mas adotar a expressão recomendada por documentos internacionais, pela legislação e pelas políticas nacionais atuais é reconhecer e afirmar os valores históricos, sociais e jurídicos que essas palavras carregam, resultado de um longo percurso de lutas sustentado pela mobilização social.

Essa longa trajetória, desde a negação até a aceitação e garantia dos direitos de frequência, permanência e aprendizagem dos estudantes da educação especial,

reflete décadas de luta e mobilização social. Mudanças significativas nas políticas públicas e na legislação passaram a reconhecer e valorizar os direitos das pessoas com deficiência

Nesse contexto, é fundamental fazer uma breve contextualização da legislação e dos marcos normativos que foram essenciais para a consolidação da educação especial no Brasil.

A Constituição Federal de 1988, por exemplo, garantiu diversos direitos sociais e enfatizou a universalização do acesso à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, definiu a educação especial como uma modalidade de educação escolar, garantindo sua oferta em todas as etapas da educação básica e superior.

Ser modalidade significa que ela está presente na escola comum na educação básica, mas, além disso, significa também que está presente nas universidades (graduação e pós-graduação), nas outras modalidades previstas na própria LDBEN/1996, ou seja, na educação de jovens e adultos, educação indígena, educação quilombola e educação do campo. [...] Outra consequência dessa definição, enquanto modalidade de educação escolar, é trazer a escola, especialmente a sala de aula comum, como *lócus* principal de aprendizagem dos estudantes da educação especial. Em outras palavras: a escolarização desses discentes deve acontecer na escola e não nas instituições especializadas. (Guimarães; Melo; Cardoso, 2023, p. 26).

Um dos grandes avanços para a política educacional foi a garantia de que a escolarização desses estudantes deve ocorrer na escola regular, e não em instituições especializadas, uma medida que foi reafirmada e consolidada nas leis posteriores, o que também incluiu a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), inicialmente, mencionada na Constituição Federal de 1988 e consolidada nas leis seguintes. Diante desse panorama, citaremos alguns marcos históricos.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 02/01 estabeleceu as Diretrizes para a Atuação da Educação Especial na Educação Básica, determinando que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica (Art. 7º, Brasil, 2001), assegurando condições necessárias para a educação de qualidade para todos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, lançada pelo Ministério da Educação, visa assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação e orienta os sistemas de ensino a garantir o acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) 13.146/15, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, promoveu avanços significativos na participação e permanência dos estudantes nas diversas instâncias da comunidade escolar, consolidando o direito à educação inclusiva para todos os alunos, independentemente de suas necessidades.

Infelizmente, a legislação e as políticas públicas não são garantia de uma educação de qualidade e de que a inclusão seja plena, mas precisamos produzir um movimento em prol de uma escola que seja comprometida com a democratização da educação escolar.

[...] uma escola de fato comprometida com a democratização da educação escolar, ou seja, uma escola que, para ser transformadora, precisa ser transformada, se quiser contribuir para a superação do estado de coisas nela vigente: o não cumprimento da inclusão escolar de todas as crianças e jovens, independentemente da cor da pele, da classe social, da presença de deficiências físicas ou distúrbios psíquicos que são frequentemente tidos como causas das "dificuldades de aprendizagem" por uma psicopedagogia há muito criticada (Patto, 2017, p.67).

Uma vez que sabemos que a inclusão perpassa a deficiência, ela deve ser garantia de todos, independente de raça, gênero, condição social. No entanto, em meio a tantas lutas e conquistas pela garantia de direitos e por uma educação inclusiva de qualidade, que zele pela aprendizagem dos estudantes, ainda observamos a presença da medicina, mais especificamente da medicalização no ambiente escolar.

O aumento de encaminhamentos para o campo médico em busca de laudos clínicos é frequentemente utilizado como justificativa para a falta de aprendizagem e para o não enquadramento dos alunos nos "padrões" de normalidade estabelecidos pelo sistema escolar.

[...] produzir corpos dóceis por meio de técnicas de quadriculamento do tempo e do espaço em que se encaixariam os indivíduos, tendo em vista fabricá-los como partes submissas e produtivas da engrenagem social (Patto, 2007, p. 253).

Essa prática de medicalização patologiza comportamentos e dificuldades que, muitas vezes, refletem as limitações do sistema educacional em lidar com a diversidade. Em vez de promover um ambiente educativo que valorize as diferenças,

o sistema, frequentemente, recorre ao diagnóstico médico como uma forma reducionista de justificar o fracasso escolar e simplificar problemas complexos.

Diante desse contexto, é importante ressaltar a observação de Oliveira, Bassani e Ronchi Filho (2020) que destacam que a educação especial não é, em si mesma, a materialização da medicalização. Pelo contrário, ela é uma modalidade de ensino crucial para garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas escolas regulares, especialmente em uma sociedade que ainda mantém uma cultura excludente.

No entanto, a educação especial é agenciada por discursos medicalizantes quando enxerga a criança com deficiência através de aspectos meramente orgânicos, cria supostas síndromes/distúrbios e serve como válvula de escape para os verdadeiros obstáculos enfrentados pela educação [...] (Oliveira; Bassani; Ronchi Filho, 2020, p.238).

Para que a educação especial supere a captura pela medicalização, é essencial reavaliar essa abordagem patologizante e propor estratégias pedagógicas que considerem as potencialidades de cada estudante, o que requer um compromisso com práticas inclusivas que promovam o desenvolvimento integral e respeitem a diversidade dos processos de aprendizagem.

Embora saibamos que essas medidas são importantes, elas não são suficientes. Os professores, muitas vezes, tornam-se vítimas da maquinaria da medicalização e, por isso, necessitam de formação continuada, políticas públicas adequadas, melhores condições de trabalho, valorização profissional e salarial, além de um número menor de alunos em sala, enfim, melhores condições de trabalho. Sem essas condições, conforme Bassani (2018), a política educacional continuará a produzir fracasso escolar, ampliando a demanda por Educação Especial e agravando a medicalização da educação.

Sem essas condições, a política educacional continuará sendo produtora de fracasso escolar e, conseqüentemente, do inchaço da Educação Especial, agora com o agravante de ser também produtora da medicalização da educação. Por isso, precisamos resistir às políticas quantificadoras e ao processo de medicalização da vida e da educação (Bassani, 2018, p. 192).

Essas mudanças não se limitam ao campo pedagógico, mas exigem o fortalecimento e a efetiva implementação de políticas públicas, o que requer vontade e mobilização política, como discutido por diversos autores, incluindo José de Souza Martins.

Martins (1997, p. 20) aponta que “as políticas econômicas atuais, no Brasil e outros países, que seguem o que está sendo chamado de modelo neoliberal, implicam a proposital inclusão precária e instável, marginal”. Da mesma forma, as políticas voltadas para a Educação Especial não visam à exclusão total, mas sim a uma inclusão parcial e conveniente que atende aos interesses de uma reprodução eficiente (e barata) do capital. Além disso, essas políticas sustentam a ordem política em benefício daqueles que detêm o poder, funcionando como um mecanismo para mitigar potenciais conflitos sociais e de classe que poderiam ameaçar as classes dominantes.

Com base nas contribuições de Martins (1997), observamos que as políticas públicas para a Educação Especial refletem a lógica econômica e social dominante, sendo estruturadas, na maioria das vezes, para atender aos interesses econômicos e políticos dos grupos hegemônicos, em detrimento das reais necessidades das pessoas com deficiência. Em vez de promover uma inclusão verdadeira, que considere as especificidades e potencialidades dos estudantes com deficiência, essas políticas acabam servindo como ferramentas para a manutenção da ordem social, comprometendo o objetivo de alcançar uma educação equitativa e inclusiva para todos. Um exemplo disso é a própria classificação dos estudantes considerados público-alvo da Educação Especial que veremos a seguir.

5.4 CARACTERIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB UMA LÓGICA MEDICALIZANTE

Historicamente, a Educação Especial tem sido atravessada por bases e fundamentos medicalizantes. O que podemos evidenciar, no contexto educacional, através da presença da lógica médica “que estabelece um olhar clínico, a fim de distinguir o que merece tratamento e o que não merece” (Angelucci, 2015, p.5).

A retomada de tais aspectos históricos permite-nos identificar a lógica em que se assenta a política de Educação Especial no país e traçar relações entre as principais características dos fios que tecem as proposições (Silva; Angelucci, 2018, p. 687).

Sob essa ótica, Silva e Angelucci (2018) destacam que a coexistência de diferentes modelos de compreensão das diferenças funcionais persiste até hoje. Os resquícios do modelo segregacionista ainda são visíveis nas ações e disputas que envolvem os serviços prestados por instituições especializadas. O modelo

reabilitador, por sua vez, manifesta-se em várias instâncias, influenciando tanto a definição do público-alvo da Educação Especial quanto as formas de avaliação que continuam baseadas em conhecimentos do campo biomédico. A inserção do modelo social de compreensão das diferenças funcionais nas políticas de Educação Especial ainda é incipiente. Diante disso, observa-se a necessidade de criar estratégias que garantam a participação efetiva de todos os envolvidos nas decisões sobre planos e programas educacionais, uma vez que as ações de combate ao fracasso escolar e a formulação de políticas de Educação Especial têm priorizado o atendimento individualizado, fundamentado em avaliações de desempenho da criança, em detrimento de estratégias que considerem o processo ensino-aprendizagem em contextos coletivos e colaborativos entre estudantes.

Nesse panorama, as autoras ressaltam que a sistematização das políticas de Educação Especial contribuiu para a inserção e a consolidação da lógica medicalizante no ambiente escolar, justificando, muitas vezes, a não aprendizagem das crianças na escola.

Essa explicação é marcada pelo processo de despolitização, tanto da escola quanto da sociedade em geral, fazendo com que os problemas que surgem na escola sejam atribuídos exclusivamente aos indivíduos, mais especificamente ao aparato e funcionamento cerebral das/dos estudantes. Deslocamento perfeito para a penetração do ideário neoliberal (Silva; Angelucci, 2018, p. 687).

Nesse contexto, Angelucci (2015) destaca que “com naturalidade, fixamos a identidade de uma pessoa, deixando de considerar seu gênero, sua sexualidade, sua classe social, sua pertença cultural, e tomando-a como deficiente” (p. 6). Essa visão limitada das pessoas restringe suas ações, impondo tratamentos e reabilitações que visam normalizá-las, mesmo que isso exija o uso de artifícios como próteses, órteses e implantes. Contudo, é essencial reconhecer e valorizar a pessoa em sua totalidade e singularidade, independentemente de sua deficiência.

Ao longo da história, o público-alvo da Educação Especial recebeu diversas nomenclaturas, desde “alunos necessitados”, conforme a Constituição da República Federativa do Brasil de 1946, 1967 e 1969 ou “excepcionais”, conforme a Lei n. 4.024/61 e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1969, passando por “portador de deficiência”, na Constituição de 1988, até “educandos com necessidades especiais” ou “educando portador de necessidade especial”, de acordo com a Lei

9.394/1996 (Marquezan, 2008). Atualmente, a nomenclatura adotada é "Pessoa com Deficiência", conforme estabelecido pela Lei 13.146/2015 (LBI). Nesse contexto, Angelucci (2015, p. 8) destaca que “todas as alterações de nomenclaturas não são suficientes para desvencilharmos a organização do público-alvo da Educação Especial dos processos de medicalização”. O que nos evidencia que, apesar das mudanças terminológicas ao longo dos anos, a visão predominante sobre as pessoas com deficiência continua sendo fortemente influenciada por um modelo médico em que características individuais são frequentemente interpretadas como indicadores de diagnósticos, o que reforça o enfoque nas limitações e deficiências em vez de promover a inclusão e o respeito à diversidade.

Silva e Angelucci (2018) observam que a construção de políticas públicas de Educação Especial, no Brasil, busca, primeiramente, assegurar o direito à educação inclusiva, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes em salas de aula comuns, além do atendimento educacional especializado. Vale ressaltar que essas políticas abrangem desde questões históricas até os debates mais recentes sobre o impacto dos conhecimentos biomédicos na oferta de serviços. Nesse cenário, a política de Educação Especial resulta de disputas entre diferentes atores sociais, incluindo o movimento das pessoas com deficiência, grupo historicamente marginalizado em termos de direitos sociais, o que reflete “o tenso panorama de luta pela garantia da dignidade humana” (p. 685).

As autoras apontam que a expansão dos serviços públicos e da rede privada-assistencial de Educação Especial no Brasil teve início na década de 1950, estendendo-se até os dias atuais. Com a ampliação dessa rede de atendimento, também se expandiram as categorias inseridas no “espectro da anormalidade”, resultando na inclusão de um número maior de pessoas nos quadros diagnósticos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) é o principal marco regulatório da Educação Especial no país, definindo o público-alvo como “os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (p. 15). Dentro desse contexto, Angelucci (2018) destaca a lógica medicalizante dessa política, uma vez que as três categorias mencionadas têm sua origem no campo da saúde, sendo externas ao conhecimento pedagógico e, por consequência, não foram pensadas para a estruturação de processos educacionais, mas são empregadas como critérios para

determinar quais alunos são elegíveis para a Educação Especial. Nessa perspectiva, ressalta a Nota Técnica nº 04 (Brasil, 2014) ao afirmar que

[...] não é necessário o laudo em saúde de nenhum estudante, a fim de que seja compreendido como público-alvo da Educação Especial, cabendo às escolas a organização de estudos de caso, a fim de deliberarem se o sujeito apresenta deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação/ altas habilidades [...] (Angelucci, 2018, p.171-172)

Assim, a autora ressalta ser natural que, ainda, educadores e gestores de sistemas de ensino continuem a condicionar a entrada de estudantes na Educação Especial à avaliação médica e à apresentação de um laudo. Isso ocorre não porque seja necessário, previsto por lei ou adequado do ponto de vista pedagógico, mas porque a escola acaba se condicionando à exigência de determinar a condição do estudante usando categorias definidas pelo setor da saúde.

Nesse sentido, Angelucci (2018) nos alerta que o objetivo não é ampliar o número de diagnósticos atendidos pela Educação Especial, mas sim reavaliar os critérios que determinam quem realmente se beneficia dessa modalidade, pois não basta “reproduzir uma nomenclatura esvaziada, que funciona como rotulação, mas um nome” (p.172). A autora enfatiza a importância de garantir a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de serem ou não considerados público-alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, cabe a nós, estudiosos da educação especial, envidarmos todos os esforços para que a “inclusão escolar” não se restrinja somente à população tradicionalmente atendida por ela, pois, se assim for, ela estará fadada ao insucesso, já que as diferentes expressões do fracasso escolar têm se abatido sobre os deserdados sociais, criados por políticas econômicas e sociais altamente injustas, sejam eles deficientes, com distúrbio ou “normais” (Bueno, 2008, p.60).

Ainda no que diz respeito às nomenclaturas, Angelucci (2018) ressalta a transformação ocorrida em torno da expressão “transtornos globais do desenvolvimento (TGD)”, uma das categorias nosológicas que definem o público-alvo da Educação Especial. Na versão atual do DSM, vigente desde 2013, essa entidade foi excluída, sendo substituída pela categoria “transtorno do espectro autista” que traz consigo uma nova concepção e um conjunto sintomatológico distinto.

Diante desse cenário, é urgente que nos livremos dos estereótipos que “nos enganam e enganam as pessoas que queremos ajudar” (Martins, 1997, p. 37).

Precisamos estudar cada caso, compreender os contextos que possam estar dificultando a aprendizagem e criar condições para que ela se efetive.

Silva e Angelucci (2018) ressaltam que, no âmbito da Educação Especial, existem contradições marcantes entre a busca pela garantia do acesso a serviços de qualidade e a ausência de discussões críticas sobre a presença do ideário medicalizante, o que revela o quanto as políticas públicas estão inseridas em um campo de disputas onde forças dedicadas a promover avanços na superação das desigualdades sociais coexistem com aquelas que tendem a medicalizar e responsabilizar os estudantes.

As interrelações entre fracasso escolar, Educação Especial e medicalização da Educação sugerem a necessidade de ampla discussão e constante reflexão sobre as construções teóricas e práticas, visando à articulação de propostas educacionais que avancem na garantia do direito à Educação para todas/os, sem exceções ou condicionantes [...] (Silva; Angelucci, 2018, p. 694).

Para avançar nessa direção, as autoras entendem ser necessária a intersetorialidade entre os campos da Saúde e da Educação, possibilitando a construção de práticas coletivas que abordem as problemáticas escolares por meio do diálogo, em vez de submeter a Educação à hegemonia da Saúde. Atitude que requer esforço da Educação para desenvolver formas de compreender os estudantes e seus processos de ensino-aprendizagem fora da dicotomia patologia/normalidade, reconhecendo a diversidade humana como princípio, meio e fim do trabalho educativo.

Para que isso ocorra de forma efetiva, Bassani (2018) nos alerta que

Precisamos assumir um lugar de questionar e problematizar todas as propostas de trabalho da Educação Especial que gerem pareceres técnicos produtores de estigmas dos alunos. Precisamos problematizá-los junto a todos os envolvidos: crianças, suas famílias e educadores (Bassani, 2018, p.191).

Nesse sentido, a pesquisadora ressalta que a transição dos diagnósticos e laudos ao estigma é uma ponte estreita, frequentemente, fortalecida pelas práticas de muitos profissionais da saúde e da educação. Devemos ter cuidado para não reforçar esse caminho e, em vez disso, construir uma nova ponte, uma postura crítica que nos permita conhecer melhor nossos estudantes, compreender os contextos que possam dificultar sua aprendizagem e criar as condições necessárias para que essa aprendizagem ocorra de forma efetiva.

Assim, como educadores e pesquisadores, é necessário que fiquemos atentos às práticas que, sob o discurso da inclusão, podem, na verdade, silenciar nossos estudantes. Precisamos lutar por uma educação que contemple todos, que não apenas acolha, mas valorize e potencialize as diferenças, garantindo que cada estudante seja reconhecido em sua singularidade e tenha a oportunidade de se desenvolver. Para que isso ocorra, é necessário que as políticas públicas avancem de maneira a refletir esse compromisso, promovendo transformação na Educação Especial e na educação como um todo.

6 A FORMAÇÃO COMO RESISTÊNCIA

Além de trazer contribuições e discussões de diversos autores sobre o fenômeno da medicalização e patologização da vida e da educação especial, nossa pesquisa englobou um produto educacional que consistiu em uma formação continuada com a equipe do Centro de Educação Multiprofissional em que a pesquisadora atua. Consideramos que esse momento foi fundamental para juntos pensarmos sobre nossas políticas e nossas práticas, pois consideramos que:

[...] Educação como formação para o pensamento crítico não é proselitismo político, mas convite à reflexão sobre a vida social e sobre a maneira como cada um participa dela. A base da educação como formação é uma atitude filosófica, em seus momentos de negatividade – de estranhamento do estabelecido – e de positividade – de questionamento ativo do que foi naturalizado (Patto, 2008, p. 173).

Assim, inicialmente, para abordar o conceito de formação, utilizaremos Adorno (2023). O autor propõe uma educação que promova a autonomia e o pensamento crítico em oposição à cultura de dominação e à coisificação das pessoas e das relações sociais.

Portanto, o autor expressa sua preocupação com a perda de autonomia dos indivíduos que, muitas vezes, acontece de maneira naturalizada por meio de mecanismos nos quais as pessoas acabam “aceitando com maior ou menor resistência aquilo que a existência lhes impõe” (Dias, 2022, p.161). Atitude que leva à conformação e à continuidade do ciclo da sociedade vigente, perpetuando o domínio da sociedade capitalista.

[...] Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu [...] (Adorno, 2023, p. 46).

Muitas vezes, em nosso cotidiano profissional, nos subjugamos e nos conformamos aos padrões de pensamento e comportamento socialmente estabelecidos. Adorno (2023) destaca que a educação crítica tem a possibilidade de estimular o processo de resistência à dominação e à contínua massificação, alterando, desse modo, o curso da história.

É interessante ressaltar que Adorno (2023) manifesta preocupação para que Auschwitz não se repita. Segundo o autor, “ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação” (Adorno, 2023, p. 129).

[...] É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autoreflexão crítica [...] (Adorno, 2023, p. 132).

O que evidencia que a educação é um caminho para autonomia e emancipação.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior [...] (Adorno, 2023, p. 156)

Assim, a educação é capaz de provocar mudança de postura e gerar consciência genuína, o que só pode ser alcançado por meio do processo de emancipação. Segundo Adorno (2023), isso se traduz em conscientização e racionalidade e implica um movimento contínuo de adaptação à realidade que deve ser realizado de maneira reflexiva. Esse processo envolve manifestação de resistência à hegemonia das imposições da sociedade como um todo.

Adorno (2023, p. 164) vincula o conceito de racionalidade ou de consciência à capacidade formal de pensar. Segundo o autor,

[...] a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (Adorno, 2023, p. 164).

O processo de emancipação envolve a necessidade de adquirir experiências de modo a não absorver e aceitar passivamente tudo o que é proposto. Nesse sentido, Adorno (2023) destaca a importância de promover a reflexão crítica.

Dessa forma, é fundamental desenvolvermos a capacidade de compreender os mecanismos de dominação da sociedade como um todo, promovendo a reflexão crítica sobre as situações que enfrentamos e vivenciamos no nosso cotidiano escolar, em nosso caso específico, na Educação Especial.

Adorno (2023) argumenta que o ato educativo não pode ser neutro. Ele ressalta que a educação é o único meio capaz de desbarbarizar o mundo em que vivemos e é necessário abordar questões éticas e políticas para capacitar os indivíduos a serem protagonistas de sua própria história.

Com base na perspectiva adorniana de formação para promover uma compreensão efetiva do contexto dos estudantes do ensino fundamental da educação especial da rede municipal de Colatina, os dados da pesquisa foram apresentados à equipe do setor do CEMP, permitindo a análise crítica dessas informações coletivamente.

O objetivo de nossa formação foi, junto com os participantes, realizar uma análise crítica dos dados de nossa pesquisa, a partir dos documentos que registraram informações sobre os 4.514 alunos do ensino fundamental da Educação Especial, no período de 2018 a 2023. Isso permitiu obter uma compreensão abrangente do perfil desses alunos na cidade de Colatina/ES, além de investigar os processos de medicalização na educação especial.

[...] enfatizam a necessidade de envolvimento ativo do sujeito no processo de apropriação de conhecimentos, assim como a criação de coletivos colaborativos, que permitam a partilha de conhecimentos e a construção conjunta de novos conhecimentos (André; Princepe, 2017, p. 106).

É importante ressaltar que o conhecimento e as reflexões ocorreram a partir da produção dos dados em conjunto com o grupo de trabalho. O objetivo foi possibilitar que todos os participantes se tornassem multiplicadores do conhecimento construído, tornando-se, assim, sujeitos ativos do processo. Os dados foram analisados de forma crítica e reflexiva, com o intuito de promover "uma educação para contestação e para a resistência" (Adorno, 2023, p. 200). Outrossim, é essencial destacar que, embora a formação fora planejada anteriormente, só foi concluída com base na leitura crítica dos dados trazidos pela pesquisa e na participação ativa dos envolvidos. A proposta foi desenvolver, coletivamente, estratégias pedagógicas e intervenções voltadas para promover práticas desmedicalizantes no contexto educacional.

[...] o desafio da pesquisa qualificada é produzir teoria original, o que significa não deixar escapar pelos labirintos do produtivismo, do convencionalismo formal e da coerção imposta pelos critérios de avaliação e publicação as reflexões investigativas, as análises críticas, o tensionamento da realidade, a vigilância filosófica e a coerência ontoprática e epistemológica (Faria, 2023, p. 7).

Dessa forma, o objetivo da formação foi proporcionar reflexões a partir dos dados produzidos com o intuito de questionar e desnaturalizar as concepções predominantes sobre o processo de medicalização que se desenvolve, ao longo dos anos, nas políticas de Educação Especial no Brasil e, mais especificamente, no município de Colatina, que contribuíram com um processo caracterizado pelo silenciamento e controle de comportamentos por meio de encaminhamentos médicos.

[...] A educação inclusiva parece trazer propostas que vão ao encontro da formação de pessoas que resistam a novos Auschwitz. Propõe que todas as pessoas, independentemente de etnia, cor, ser imigrante, ter deficiência, sejam inseridas em salas de aula regulares e possam conviver não apesar das diferenças, mas por meio delas (Crochik *et al.*, 2011, p. 567).

Para que sejamos essa resistência em nosso ambiente de trabalho e na sociedade em geral, as reflexões de Adorno (2023) sobre formação contribuem para uma visão crítica e emancipatória tanto do processo educativo quanto da vida, ao considerar o campo educacional como uma oportunidade fundamental para superar as limitações impostas pelas políticas atuais. Sendo assim, objetivamos promover momentos formativos que possibilitaram a criticidade e resistência à realidade atual.

Importante destacar que a descrição detalhada do planejamento e da realização da formação, que é nosso Produto Educacional, bem como as contribuições dos participantes, encontram-se apresentadas no Apêndice C.

7 CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DA PESQUISA

7.1 CONHECENDO UM POUCO DO MUNICÍPIO DE COLATINA

A pesquisa foi realizada no município de Colatina, situado no noroeste do estado do Espírito Santo, com uma população estimada em 120.033 habitantes, conforme dados do IBGE de 2022. Em 2021, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita do município era de R\$ 35.228,52. Comparado aos demais municípios, Colatina ocupava a 15ª posição entre os 78 municípios capixabas, e a 1.732ª posição no *ranking* nacional que inclui 5.570 municípios, de acordo com o IBGE.

Colatina é conhecida como a "Princesa do Norte". Destaca-se por seu pôr do sol considerado um dos mais belos do mundo. Segundo Pizzol (2019), na década de 1960, a revista americana *Time* classificou o pôr do sol da cidade como o segundo mais bonito do planeta (Braga, 2021).



Fonte: <https://www.esfala.com.br/2019/09/14/colatina-segundo-por-do-sol-mais-bonito-do-mundo/>

O município é banhado pelo Rio Doce, um dos principais rios da região, que atravessa a cidade. De acordo com João Guerino Balestrassi, ex-prefeito de Colatina, no prefácio do livro “Colatina 100 anos”, “Colatina tem, no seu recorte territorial, uma representação muito forte do que é o Estado do Espírito Santo, bem como seu processo de formação econômica, social e cultural” (p.5).

Colatina foi fundada em 22 de agosto de 1921, é um dos 78 municípios que compõem o estado do Espírito Santo. Geograficamente, faz fronteira, ao norte, com os municípios de Governador Lindenberg e São Domingos do Norte; ao sul, com João

Neiva, São Roque do Canaã e Itaguaçu; à leste, com Marilândia e Linhares; e à oeste, com Pancas e Baixo Guandu. A localização de Colatina pode ser visualizada no mapa do Espírito Santo a seguir.



Fonte: https://www.familysearch.org/pt/wiki/Colatina,_Esp%C3%ADrito_Santo,_Brasil_-_Genealogia

De acordo com Balestrassi (2022), Colatina começou a se formar em 1891, com a construção do Barracão de Santa Maria, localizado na confluência do rio Santa Maria do Rio Doce. Esse marco inicial da cidade surgiu do crescimento demográfico dos núcleos coloniais da região centro-serrana, cujos excedentes populacionais migraram em direção ao Noroeste, descendo a serra e cruzando o rio Doce. Assim como em outras regiões do Espírito Santo, as unidades de agricultura familiar que se estabeleceram na área se dedicaram ao cultivo do café. A fundação de Colatina resultou do movimento de colonizadores que, ao atravessar o rio Doce e seguir o curso do rio Pancas, chegaram a região noroeste do Espírito Santo.

Em 1899, Colatina foi elevada à categoria de distrito e seu desenvolvimento foi significativamente impulsionado pela conexão ferroviária entre Vitória e Minas Gerais. Apenas sete anos depois, em 1906, Colatina assumiu a sede municipal, anteriormente pertencente a Linhares, demonstrando seu rápido crescimento e

importância estratégica na região. Em 1921, o município alcançou sua emancipação política, consolidando sua posição como um importante polo regional.

Vale destacar que os primeiros habitantes de Colatina foram os povos indígenas Botocudos⁸ que ocupavam a região antes da chegada dos colonizadores. A partir de 1921, com o desenvolvimento de Colatina e sua emancipação política do município de Linhares ao qual pertencia, iniciou-se um processo de extermínio gradual desses povos indígenas. Esse declínio foi intensificado pelo fluxo de novos moradores atraídos pelo crescimento da cidade, especialmente, após a construção da Ponte Florentino Avidos, em 1928, que conectou as duas partes do município e facilitou a invasão da região.



Fonte: Pizzol, 2018. Povos indígenas Botocudos.

De acordo com Teixeira (1974), "o desaparecimento dos índios se deu pela implantação da Ferrovia Vitória-Minas, pela ocupação dos brancos, ou por miscigenação, morte ou mudança." Esses fatores, combinados, contribuíram para a drástica redução da população indígena na área.

Desta forma, a colonização de Colatina e o extermínio quase total dos povos indígenas Botocudos exemplificam o contexto histórico de expansão territorial no Espírito Santo, marcado por políticas militaristas e de exploração. Paraiso (1992)

⁸ Essa denominação foi atribuída pelos colonizadores portugueses devido ao hábito do grupo usar botoques labiais e auriculares de grande tamanho, de madeira branca e leve [...] (Paraiso, 1992, p.77).

destaca que a ocupação das terras dos Botocudos foi impulsionada por um conjunto de leis e políticas que favoreciam os interesses dos colonos e das autoridades locais, sob a justificativa de promover o desenvolvimento regional e combater a suposta "ferocidade" dos povos indígenas. No entanto, esse processo de expansão foi marcado por violência, com confrontos entre os colonos e os Botocudos, que resistiram à invasão de suas terras, mas acabaram sendo reprimidos.

A resistência dos Botocudos, segundo Paraiso (1992), foi uma reação legítima de defesa de seu território e modo de vida, mas foi combatida por uma política de extermínio cujo objetivo, além de "pacificar" a região, era abrir caminho para o desenvolvimento econômico, principalmente para a agricultura e o comércio. As justificativas para essa repressão violenta baseavam-se em discursos discriminatórios que descreviam os Botocudos como "antropófagos, rebeldes contumazes, agressivos, incivilizáveis e refratários aos meios brandos de relação" (Paraiso, 1992, p. 83). Discurso que servia para legitimar a violência e a retirada forçada dos indígenas de suas terras, sob o pretexto de promover o progresso.

O impacto desse processo foi devastador para os Botocudos cuja presença foi eliminada para que o projeto de desenvolvimento regional pudesse avançar. Paraiso (1992) observa que a estratégia de enfraquecer os indígenas incluía a oferta de presentes como ferramentas, roupas e alimentos, combinada à violência militar, com o objetivo de controlar seus territórios. Ainda destaca que a chegada dos colonizadores causou desequilíbrio no ecossistema local e reduziu os territórios de caça, resultando em fome e privação para os indígenas que se viam obrigados a buscar alimentos nos quartéis ou saquear as roças dos colonos.

Paraiso (1992) salienta que o processo de colonização do Espírito Santo e de outras regiões foi caracterizado por uma lógica excludente e violenta na qual o "desenvolvimento" implicava a destruição das formas de vida dos Botocudos e sua eliminação. Assim, a política de expansão colonial, fundamentada em uma visão de progresso que não admitia a coexistência com os povos indígenas, resultou na quase completa erradicação desses grupos e consolidou o domínio dos colonizadores sobre a região.

Perante o exposto, é crucial reconhecer que precisamos ter um olhar crítico para uma narrativa histórica construída a partir da perspectiva dos colonizadores, não dos povos Botocudos. Nesse cenário, Paraiso (1992, p. 88) ressalta que:

É uma história construída com parcialidade, onde a figura do índio é sempre apresentada como algo ameaçador aos colonos e seus escravos e uma barreira ao progresso, essencial ao desenvolvimento do Brasil e ao enriquecimento de sua população.

Considerando as circunstâncias, Pizzol (2008) destaca que a ocupação da região de Colatina ocorreu de forma gradual com a chegada de colonos estrangeiros que iniciaram o cultivo de lavouras, principalmente milho, além de árvores frutíferas, legumes e verduras. Contudo, esses primeiros plantios foram saqueados e incendiados pelos povos indígenas locais, em resposta à invasão de seus territórios, à violência a que estavam submetidos e à falta de comida que enfrentavam. Segundo os registros históricos, os primeiros imigrantes a se estabelecerem na área foram os italianos. Ainda no final do século XIX, houve uma chegada significativa de outros grupos imigrantes, incluindo alemães, poloneses, austríacos, espanhóis e portugueses. No início do século XX, a região também recebeu sírios, libaneses e descendentes de europeus provenientes da zona serrana do Espírito Santo (Pizzol, 2008).

O processo migratório teve um impacto significativo na formação religiosa do município, tornando o catolicismo a religião predominante. Todavia, há também presença expressiva de diversas denominações evangélicas e outras práticas religiosas como o espiritismo e as religiões de matriz africana, incluindo o candomblé e a umbanda (Ribeiro e Neves, 2022).

Colatina recebeu seu nome em homenagem a Dona Collatina Soares de Azevedo (1864-1945) que passou pelo distrito durante uma viagem de trem. Dona Collatina era esposa do, então, senador José de Melo Carvalho Muniz Freire, primeiro governador do estado do Espírito Santo (Braga, 2021). Pizzol (2018) chama a atenção para um aspecto relevante sobre a nomeação do município, destacando a raridade de cidades que recebem nomes femininos como forma de homenagem. Segundo o autor (2018, p.29), “Graças a esse tributo prestado pelo referido engenheiro à nobre dama, Colatina se tornou a única cidade capixaba e das poucas no país a reverenciarem uma figura pública feminina (excetuando-se as santas)”.



Vale notar que, nas eleições municipais de 2024, o Espírito Santo foi o estado que menos elegeu mulheres como prefeitas, apenas duas, o que reflete a realidade acima em que há pouca representatividade feminina na política local.

Desde sua colonização, o município de Colatina se tornou um importante polo econômico na região. Sua economia diversificada abrange setores como comércio, serviços e agricultura, com destaque para a produção de café conilon, além de sobressair na fruticultura e na produção hortigranjeira. Colatina também é reconhecida por seu polo de confecções que abriga diversas empresas e fábricas especializadas na produção de roupas.

Ribeiro e Neves (2022) destacam a relevância da agricultura familiar em Colatina, considerada uma herança indígena. As produções agrícolas abastecem as feiras livres e contribuem para a alimentação nas escolas municipais. Além disso, os autores ressaltam que o setor industrial é o principal responsável pela arrecadação municipal, desempenhando um papel significativo na diversificação da economia local. Entre os ramos industriais mais relevantes, encontram-se os setores moveleiro, metalúrgico, alimentício, de mármore e granito, além do setor de confecções que responde por mais de 40% da mão de obra empregada no município. A agroindústria familiar também é de grande importância para a economia local.

A cidade se destaca como um centro de distribuição logística beneficiada por sua localização estratégica e pelas facilidades de escoamento da produção garantidas pela conexão com as principais vias rodoviárias, ferroviárias e portuárias do país.

Porém, como ocorre em muitos municípios brasileiros, Colatina enfrenta desafios significativos relacionados à desigualdade socioeconômica, o que impacta diretamente o acesso a serviços públicos essenciais, incluindo a educação.

7.2 A EDUCAÇÃO NA CIDADE DE COLATINA

O município de Colatina oferece à população diversos níveis, etapas e modalidades educacionais, por meio de escolas públicas (municipais, estaduais e federais) e privadas que atendem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, além de instituições de nível técnico e superior. A cidade é considerada um polo educacional, na região, devido à diversidade de oferta de cursos.

A Rede Municipal é responsável, de acordo com o inciso V, do artigo 11, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, pela Educação

Infantil e pelo Ensino Fundamental I e II, tanto em modalidades regulares quanto integrais, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No total, a rede municipal abrange 87 escolas, distribuídas entre as zonas urbana e rural.

Tabela 1 – Escolas da Rede Municipal de Colatina/ES

	TOTAL DE ESCOLAS MUNICIPAIS		
Escolas Municipais de Ensino Fundamental – PARCIAL	Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF	15	26
	Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental - EMEIEF	11	
Escolas Municipais de Ensino Fundamental - TEMPO INTEGRAL	Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Tempo Integral – EMEFTI	05	07
	Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Tempo Integral - EMEIEFTI	02	
Centros de Educação Infantil – CEIM	-	-	21
Escolas do Campo (Zona Rural)	-	-	33
Total	-	-	87

Fonte: Sistema EL Produções de *Software*

Para a presente pesquisa, apresentaremos os dados das 66 escolas da rede municipal de ensino que ofertam o Ensino Fundamental, que abrangem as escolas da zona urbana e rural, e as de tempo integral. O levantamento a seguir apresenta o quantitativo de estudantes atendidos por essas unidades e o de estudantes público-

alvo da Educação Especial. As 66 escolas atenderam, entre 2018 e 2023, um total de 67.949 estudantes, dentre eles 4.514 eram estudantes público da Educação Especial.

Tabela 2 – Quantitativo de estudantes do Ensino Fundamental e público-alvo da Educação Especial no período de 2018 a 2023

	Quantitativo de estudantes do Ensino Fundamental	Quantitativo de estudantes público-alvo da Educação Especial – Ensino Fundamental
2018	10.989	613
2019	11.177	596
2020	10.379	594
2021	11.413	747
2022	12.104	930
2023	11.104	1034
Total	67.949	4.514

Fonte: Sistema EL Produções de *Software*

O município tem caminhado para oferecer uma educação de qualidade para os estudantes da rede municipal, por meio da capacitação contínua dos profissionais da educação e da melhoria das condições do ambiente escolar. Esses esforços podem ser constatados nos indicadores de qualidade educacional. Entretanto, conforme os dados de nossa pesquisa, ainda precisa oferecer melhores condições de trabalho e apresentar uma concepção mais crítica na oferta de serviços educacionais.

Entre os principais indicadores da educação brasileira, destaca-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O IDEB utiliza uma escala de zero a dez e combina dois fatores fundamentais para avaliar a qualidade da educação: a taxa de aprovação dos estudantes e o desempenho médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Esse indicador é calculado com base nos dados de aprovação escolar, obtidos através do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Segundo o atual ministro da Educação, Camilo Santana (Brasil, 2024)

O Ideb funciona como um norte para as tomadas de decisões na educação básica, determinando o que deve ser melhorado no ensino e garantindo que a construção dos programas e das iniciativas seja feita de forma a assegurar o atendimento das necessidades da população.

Para compreendermos o panorama da educação no município de Colatina, analisaremos a tabela a seguir que apresenta dados relevantes sobre o desempenho educacional do município em comparação com os indicadores estaduais e nacionais.

Tabela 3 – IDEB do Ensino Fundamental da rede pública municipal do Município de Colatina/ES – Anos Iniciais

IDEB DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE COLATINA/ES – ANOS INICIAIS																		
REGIÃO	IDEB OBSERVADO										METAS PROJETADAS DO 1º CICLO DO IDEB (2007-2021)							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
BRASIL	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8	5,9	5,8	6,0	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
ESPÍRITO SANTO	4,2	4,6	5,1	5,2	5,4	5,7	6,0	6,1	6,0	6,3	4,3	4,6	5,0	5,3	5,6	5,8	6,1	6,3
COLATINA	4,4	4,7	5,3	5,7	5,7	5,8	6,0	6,1	6,0	6,2	4,4	4,8	5,2	5,4	5,7	6,0	6,2	6,5

FONTE: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

Tabela 4 – IDEB do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Colatina/ES – Anos Finais

IDEB DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE COLATINA/ES – ANOS FINAIS																		
REGIÃO	IDEB OBSERVADO										METAS PROJETADAS DO 1º CICLO DO IDEB (2007-2021)							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
BRASIL	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	4,7	4,9	5,1	5,0	3,5	3,7	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
ESPÍRITO SANTO	3,8	4,0	4,1	4,2	4,2	4,4	4,7	5,0	5,0	5,3	3,8	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	5,5	5,8
COLATINA	4,5	4,5	4,5	4,4	4,5	4,8	4,9	4,7	4,9	5,0	4,5	4,6	4,9	5,3	5,6	5,9	6,1	6,3

FONTE: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

Ao analisarmos os dados do IDEB, verificamos um aumento nos índices nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Um exemplo é o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes) ao qual o município aderiu, em 2018, que adota uma abordagem integrada com três eixos de atuação: Apoio à Gestão, Fortalecimento da Aprendizagem e Planejamento e Suporte. Dentre suas ações, destacam-se a aplicação de atividades de verificação da aprendizagem distribuídas em quatro ciclos anuais e a realização de Testes de Fluência de Leitura que visam monitorar o progresso dos alunos e identificar áreas que demandam intervenções pedagógicas. Outro exemplo é o Projeto de Formação Além das Letras desenvolvido pelo município de Colatina que oferta a formação continuada em serviço aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Contudo, ao analisar os dados dos anos finais do ensino fundamental, observamos a necessidade de mais políticas públicas para atingir as metas estabelecidas e reduzir as oscilações entre os ciclos avaliativos. Embora as políticas adotadas, como a formação em serviço, tenham gerado impacto positivo, é necessário ajuste nas estratégias para garantir o desenvolvimento ao longo de todo o ciclo escolar.

Em comparação com o Estado do Espírito Santo e os dados nacionais, Colatina tem se mantido acima da média em diversas avaliações, o que consideramos pouco, já que a média nacional tem sido criticada como insuficiente. Esse desempenho pode ser atribuído a uma atenção direcionada às especificidades locais, investimentos focados nas demandas do município e políticas educacionais comprometidas com a qualidade da educação básica.

Porém, um dos desafios persistentes no contexto escolar é a inclusão de estudantes que são público-alvo da Educação Especial ou que apresentam outras classificações diagnósticas como transtornos que não se enquadram nesse público-alvo, a exemplo do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e do Transtorno Opositor Desafiador (TOD).

Para responder a essa demanda, foi criado o Centro de Educação Multiprofissional (CEMP), setor da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) responsável pela Educação Especial no município. Em parceria com outros setores da SEMED, o CEMP desenvolve um trabalho de cunho inclusivo, buscando assegurar que os alunos recebam o apoio necessário para seu desenvolvimento educacional.

7.3 O CENTRO DE EDUCAÇÃO MULTIPROFISSIONAL (CEMP)

Para compreender a criação do Centro de Educação Multiprofissional (CEMP), é essencial considerar o contexto em que ele foi criado. De acordo com Silva e Nobrega (2024), a implementação da política de educação inclusiva nos anos 2000 garantiu a matrícula de estudantes com deficiência em escolas regulares e classes comuns, além do atendimento educacional especializado, realizado principalmente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas públicas. Silva e Nobrega (2024, p.10) observam que “para materialização da política de Educação Inclusiva, foram constituídos vários programas e ações, para formação de professores, implantação de SRM, promoção da acessibilidade arquitetônica nas escolas entre outros”. Nesse contexto, gradualmente, os estudantes da educação especial passaram a ocupar as salas comuns das escolas da rede pública. Esse movimento, no entanto, gerou questionamentos das Equipes Escolares que não estavam preparadas para receber esses alunos e precisavam de suporte para atender adequadamente a suas necessidades.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Resolução CNE/CEB nº 2/200).

Diante desse cenário e em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.17) que determinam aos sistemas de ensino a responsabilidade de "organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva", a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Colatina (SEMED) passou por um processo de reestruturação. Em 2007, foi realizado um concurso público específico para a contratação de uma equipe multiprofissional com o objetivo de atuar diretamente com os alunos e suas famílias no âmbito da Educação Especial.

Como resultado dessa reorganização, foi criado o Centro de Educação Multiprofissional (CEMP), um setor dedicado ao atendimento das demandas da Educação Especial no município. Desde sua criação, em 2008, o CEMP tem construído sua trajetória, adaptando-se, constantemente, aos contextos emergentes, ao perfil da gestão e às necessidades da rede municipal de Colatina. Ao longo dos anos, o setor tem se reestruturado para responder melhor aos desafios e assegurar a implementação efetiva da inclusão educacional nas escolas municipais.

Atualmente, a equipe do CEMP é composta por Assessoras Pedagógicas, Fonoaudióloga, Psicóloga e Assistente Social que orientam as Equipes Gestoras e o Corpo Docente das Instituições de Ensino da Rede Municipal de Colatina no trabalho realizado com os alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados na rede. O principal objetivo é garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem das crianças e adolescentes da Educação Especial dentro de uma perspectiva inclusiva. Essa orientação ocorre durante visitas às escolas, atendimentos no setor e reuniões intersetoriais, envolvendo o Conselho Tutelar, a Assistência Social, a APAE e outras instituições, conforme as necessidades de cada caso. Além de realizar atividades de assessoria, o CEMP participa de momentos de formação e oferece capacitações de acordo com as demandas que surgem, conforme detalhado no organograma do setor (APÊNDICE B). Muitas dessas formações têm sido realizadas em parceria com a Equipe de Formação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), durante o horário de trabalho dos professores. Essas formações atendem às necessidades dos docentes e abordam temas relacionados à acessibilidade didática, além de oferecer orientações específicas conforme as necessidades e desafios apresentados pelas escolas.

Atendendo a Resolução 04/2009, foi assegurado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno, nas Salas de Recursos Multifuncionais, complementando ou suplementando o ensino regular, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008). Além disso, também é realizado o Trabalho Colaborativo entre o professor da sala regular e o professor da Educação Especial que pode ocorrer durante o planejamento e/ou na realização de atividades em sala de aula, como estratégia para dinamizar as atividades e oportunizar a aprendizagem.

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula (Capellini; Zanata; Pereira, 2012, p.17).

Sob essa perspectiva, o objetivo do CEMP, seja nas formações, visitas ou atendimentos, é assessorar as escolas municipais para garantir que os estudantes tenham condições adequadas de acesso, permanência e aprendizagem no ambiente escolar.

8 PERFIL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE COLATINA/ES

8.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL

Após obter autorização para a realização da pesquisa, em novembro de 2023, e passar pelo processo de qualificação, em maio de 2024, iniciamos o levantamento dos dados no Sistema EL Produções de *Software*, dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental do município de Colatina, no período de 2018 a 2023. Os dados foram organizados em uma planilha *Excel* e, posteriormente, analisados no *software Stata*, versão 16.1 (*StataCorp LP, College Station, EUA*). A análise estatística descritiva incluiu a elaboração de tabelas de frequência simples e gráficos com cruzamento de dados para melhor compreensão do perfil dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Durante o período da pesquisa, compreendido entre 2018 a 2023, havia 67.949 alunos matriculados nas escolas públicas do município de Colatina, Espírito Santo.

Obtivemos um total de 4.514 alunos matriculados como público-alvo da Educação Especial, o que representava (6,64%) do total das matrículas.

É relevante destacar que houve uma diferença significativa entre o número inicial de estudantes e o quantitativo final analisado. Essa variação, provavelmente, se deve à análise de consistência que excluiu dados duplicados ou incorretos utilizados nas etapas de coleta de dados, enquanto o levantamento inicial foi realizado de forma geral, considerando o total de alunos matriculados na rede municipal, a análise específica foi realizada por escola, o que permitiu uma identificação mais precisa e detalhada dos estudantes com classificações diagnósticas. Essa abordagem por unidade escolar possibilitou maior precisão do quantitativo analisado.

A seguir, descreveremos o perfil dos alunos do estudo a partir da análise dos dados obtidos. Esses dados são apresentados por meio de sua frequência, percentual e Intervalo de Confiabilidade (IC).

Em pesquisas que envolvem dados estatísticos significativos, como a que realizamos, IC é uma medida que indica o grau de confiabilidade de uma amostra. O IC é utilizado para avaliar a precisão e a confiabilidade de estimativas, permitindo a tomada de decisões baseada em dados.

É importante salientar que, devido ao preenchimento incompleto dos dados no Sistema EL Produções de *Software* por parte das equipes escolares, enfrentamos dificuldades para realizar a análise completa de todas as informações. Essa falta de preenchimento comprometeu a precisão de algumas análises, ocasionando variações no IC o que pode causar imprecisão de alguns dados do perfil dos estudantes das escolas e a definição de políticas públicas.

Diante dessa observação, acrescentamos à formação um momento dedicado à análise e discussão sobre a importância de se construir um banco de dados robusto, com preenchimento padronizado de todos os campos.

Vale destacar que as tabelas completas, contendo a totalidade dos dados estatísticos obtidos com a pesquisa, estão disponibilizadas no Apêndice D a fim de permitir aprofundamento para os interessados.

8.2 A SOBRRERREPRESENTAÇÃO MASCULINA NOS DIAGNÓSTICOS

A pesquisa mostra que a maioria dos estudantes, no Ensino Fundamental da rede municipal de Colatina, público-alvo da Educação Especial é do sexo masculino, evidenciando um padrão recorrente apresentado em inúmeras pesquisas realizadas no Brasil. Assim, dos 4.514 alunos com diagnósticos, 1.341 são meninas (29,71%) e 3.173 são meninos (70,29%), conforme apresentado na Tabela 5. Esses números corroboram dados do Painel Estatístico do Censo Escolar assim como de estudos como os de Bassani e Viégas (2020), Carvalho (2001, 2004), Vitorino (2010) e Souza e Sobral (2020) que apontam para uma prevalência maior de diagnósticos entre os meninos.

Tabela 5 - **Características sociodemográficas** dos alunos matriculados nas escolas públicas do município de Colatina (ES), 2018-2023, segundo o conjunto total dos alunos e aqueles com alguma condição diagnóstica considerando o **sexo dos estudantes**

Características Sociodemográficas	Total de alunos (67.949)				Alunos público-alvo da Educação Especial (4514)			
	n	%	IC		n	%	IC	
Sexo								
Masculino	35587	52,37	52,00	- 52,75	3173	70,29	68,94	- 71,61
Feminino	32362	47,63	47,25	- 48,00	1341	29,71	28,39	- 31,06

Fonte: Sistema EL Produções de *Software*

Essa predominância masculina é reforçada por dados nacionais e estaduais do Painel Estatístico do Censo Escolar os quais demonstram que, em nível nacional, há predominância masculina entre os estudantes público-alvo da Educação Especial, 3.822.010 (67%) são meninos, enquanto 1.856.977 (33%) são meninas, conforme a Tabela 6 que apresenta a informação no período pesquisado (2018-2023).

Tabela 6 - Matrículas da Educação Especial por sexo – Ensino Fundamental – Brasil – 2018 a 2023

Matrículas da Educação Especial – Brasil		
	Feminino	Masculino
2018	290.057	547.936
2019	300.206	585.555
2020	301.315	610.191
2021	301.453	626.906
2022	317.703	683.436
2023	346.243	767.986
TOTAL	1.856.977	3.822.010

Fonte: Painel Estatístico do Censo Escolar

O Espírito Santo demonstra dados semelhantes com 94.743 (69%) dos diagnósticos atribuídos a meninos e 43.260 (31%) a meninas, conforme detalhado na Tabela 7 que apresenta os dados no recorte temporal da pesquisa.

Tabela 7 - Matrículas da Educação Especial por sexo – Ensino Fundamental – Estado do Espírito Santo – 2018 a 2023

Matrículas da Educação Especial – Espírito Santo		
	Feminino	Masculino
2018	6.366	12.452
2019	6.846	14.107
2020	7.109	15.398
2021	7.124	15.958
2022	7.631	17.497
2023	8.184	19.331
TOTAL	43.260	94.743

Fonte: Painel Estatístico do Censo Escolar

Esses dados revelam um padrão histórico e cultural de exclusão e classificação nas escolas. Carvalho (2004, p. 279) observa que "são meninos a maioria dos

'fracassados"', evidenciando que as expectativas de desempenho e comportamento escolar estão profundamente marcadas por construções sociais de gênero.

Nesse contexto, Gomes e Pedrero (2015) apontam que os encaminhamentos escolares estão diretamente relacionados aos perfis comportamentais diferenciados entre meninos e meninas, bem como às condutas consideradas adequadas pela escola. Os autores afirmam que o maior número de encaminhamentos do sexo masculino está associado à resposta da comunidade escolar a comportamentos considerados inadequados. Segundo eles, a escola

[...] parece se antecipar na indicação de acompanhamento profissional no caso da manifestação de comportamentos indesejáveis visando assegurar um padrão de obediência evitando, assim, o risco da delinquência (Gomes; Pedrero, 2015, p. 1245).

Essas práticas reforçam estereótipos de gênero que influenciam diretamente as percepções e intervenções realizadas no ambiente escolar. Como consequência, meninos são frequentemente encaminhados para acompanhamento profissional, o que impacta suas trajetórias escolares e perpetua a patologização de comportamentos que fogem aos padrões esperados.

Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para o que é definido como pertinente a um modelo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade (Vianna; Finco, 2009, p. 279).

Sob essa ótica, a predominância dos diagnósticos para estudantes do sexo masculino na rede municipal de Colatina pode ser explicada por uma série de fatores interligados relacionados às construções sociais, culturais e históricas sobre os papéis de gênero, bem como às práticas escolares e educacionais que perpetuam esses estereótipos. Bassani e Viégas (2020, p. 20) argumentam que o "olhar pejorativo da escola para os meninos reflete o lugar social a eles destinado no contexto brasileiro", reforçando uma percepção estigmatizada e preconceituosa que os associa a comportamentos anormais, razão pela qual precisam ser corrigidos e, conseqüentemente, encaminhados.

O fato é que um maior número de alunos do sexo masculino tem sido conduzido para avaliação médica, indicando que seus professores consideram que eles possuem problemas individuais que os impedem de

aprender na escola. Tais encaminhamentos, muitas vezes, estão atravessados por valores e preconceitos relativos às relações de gênero que ganham corpo no chão da escola (Bassani *et al*, 2024, p. 5).

Diante disso, Vitorino (2010) ressalta que as dificuldades de aprendizagem aliadas a uma política segregatória intensificam o surgimento de distúrbios, sem considerar a compreensão e o potencial dos estudantes. Essa segregação ocorre quando os estudantes, especialmente aqueles que não se enquadram a padrões de comportamento ou com dificuldades de aprendizagem, são rotulados e encaminhados para atendimentos especializados sem buscar compreender suas necessidades específicas e o contexto em que estão inseridos, o que se agrava quando se distingue meninos de meninas, reforçando uma visão preconceituosa e perpetuando, assim, práticas discriminatórias.

[...] Ao se separar meninos de meninas intensifica-se a prática de desigualdade de competências, indo de encontro a uma visão questionadora do método, onde meninos estariam mais sujeitos a desencadear distúrbios de aprendizagem [...] (Vitorino, 2010, p. 6).

Souza e Sobral (2020) acrescentam um novo olhar ao discutir a predominância de professoras nos anos iniciais do ensino fundamental, o que pode intensificar a dificuldade de adaptação dos meninos. As autoras apontam que, em um ambiente predominantemente feminino, os meninos podem encontrar dificuldades de identificação e adaptação, resultando em um número maior de encaminhamentos para diagnósticos, especialmente quando são identificados como mais "agitados" ou "indisciplinados". Isso dialoga com a nossa pesquisa que apresenta maior número de estudantes diagnosticados, nesse segmento escolar, como veremos a seguir.

Diante disso, a busca por normalizar condutas e controlar o comportamento dos estudantes, frequentemente, resulta em encaminhamentos e diagnósticos que visam a produção de "corpos dóceis" e produtivos. Sob essa perspectiva, Foucault (2014, p. 134) afirma que "é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado". Esse processo cria novos modos de vigiar e punir os corpos que desviam do padrão social, o que recai, predominantemente, sobre os estudantes do sexo masculino devido às características comportamentais que se afastam do padrão normativo esperado na escola.

Essas observações vão ao encontro de resultados da pesquisa de Silva e Pereira (2022, p.3) que afirmam "[...] no imaginário social, acadêmico e escolar, a

indisciplina tem sido frequentemente considerada uma prática social quase exclusiva dos meninos, sendo pouca atenção conferida à indisciplina praticada pelas meninas”. Essa visão reflete a reprodução de desigualdades baseadas em diferenças de gênero, uma vez que as práticas escolares tendem a ser orientadas por padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade, o que resulta em tratamentos diferenciados em relação aos comportamentos dos estudantes.

Em seu estudo, Silva e Pereira (2022, p. 5) constatam que, diante de comportamentos similares, as meninas, frequentemente, eram mais severamente punidas do que os meninos. Isso era decorrência da expectativa existente, “uma vez que se esperavam, mais delas do que dos meninos, atitudes como obediência e compromisso, atributos considerados eminentemente femininos”. Assim, a escola não apenas reproduz estereótipos de gênero, mas também reforça desigualdades ao tratar meninas e meninos de forma desigual diante das mesmas situações, perpetuando uma cultura de dominação na estrutura de poder da sociedade.

Carvalho, Senkevics e Loges (2014) destacam o papel importante da socialização familiar na formação dos comportamentos dos estudantes no ambiente escolar. Segundo os autores,

[...] a socialização familiar das meninas seria mais compatível com as exigências das escolas – ligadas à disciplina, organização, capricho, submissão e silêncio –, enquanto os meninos seriam socializados para evitar a introspecção e a sensibilidade e para cultivar a rebeldia e a agitação (Carvalho; Senkevics; Loges, 2014, p. 719).

Tal perspectiva reforça a ideia de que os padrões de comportamento esperados e valorizados pela escola estão intrinsecamente ligados às práticas familiares de socialização que diferenciam meninos e meninas desde cedo.

A exigência de que as meninas participem ativamente das tarefas domésticas, como limpar, organizar a casa, cuidar de irmãos mais novos e assumir responsabilidades cotidianas, estimula o desenvolvimento de atributos como organização, disciplina e comprometimento. Esses traços, conforme apontam Senkevics e Carvalho (2015), estão alinhados com as qualidades tradicionalmente valorizadas pela instituição escolar, o que pode explicar, em parte, o melhor comportamento e desempenho escolar das meninas em alguns aspectos.

[...] a socialização de gênero no âmbito familiar favorece nas meninas e não nos meninos o desenvolvimento de comportamentos frequentemente desejados pelas escolas, tais como a disciplina, a organização e a obediência

(ou formas de desobediência menos visíveis) [...] (Carvalho; Senkevics; Loges, 2014, p. 732).

Por outro lado, os meninos são, frequentemente, socializados em um contexto que promove comportamentos mais impulsivos e rebeldes, menos compatíveis com as expectativas de controle e obediência das escolas. Esse descompasso contribui para as dificuldades de adaptação dos meninos ao ambiente escolar e pode levar ao aumento de encaminhamentos para diagnósticos e intervenções.

Os dados apresentados por Carvalho, Senkevics e Loges (2014) dialogam com os estudos de Gilda Olinto do Vale e Silva (1993). Ela introduz o conceito da "síndrome da situação subordinada da mulher" que analisa o sucesso escolar das meninas não como um reflexo de sua emancipação, mas como uma extensão de sua subordinação. A escola, nesse contexto, aparece como um espaço de reforço das desigualdades de gênero, premiando comportamentos que reforçam a docilidade e a submissão femininas.

Em vista dos resultados apresentados, concluímos que essas duas vias – a socialização familiar como um motor para a construção de feminilidades em sintonia com as expectativas escolares; e a significação positiva da escola em contraste com as rotinas familiares marcadas por controle e responsabilidade – sugerem caminhos para se entender as desigualdades de gênero na educação brasileira [...] (Senkevics; Carvalho, 2015, p. 966-7).

Essas análises revelam como as práticas familiares e escolares, interligadas, perpetuam desigualdades estruturais de gênero, ao mesmo tempo em que reforçam padrões de comportamento que limitam as possibilidades de desenvolvimento tanto de meninas quanto de meninos no contexto educacional.

Diante desse panorama, a predominância de diagnósticos e encaminhamentos direcionados aos meninos não se limita a fatores individuais ou biológicos. É um reflexo da cultura escolar e familiar que sustenta e reforça estereótipos de gênero, patologizando comportamentos que não correspondem às expectativas. Esse processo negligencia, muitas vezes, a diversidade de expressões e necessidades humanas, aprofundando desigualdades e eternizando práticas que desconsideram as inúmeras possibilidades de cada estudante.

8.3 O RACISMO PRESENTE NO PROCESSO DE PATOLOGIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Outro aspecto analisado na pesquisa diz respeito às questões raciais que atravessam o universo escolar. Alguns autores, como Bassani e Viégas (2021), Patto (2015), Moysés (2001) e Carvalho (2004), entre outros, abordam essa influência nos encaminhamentos e diagnósticos médicos, bem como seu impacto no fracasso escolar.

Outra discussão importante que atravessa a problematização dos diagnósticos e laudos nas escolas refere-se às questões raciais que acabam camufladas no contexto educacional. Em pleno século XXI, ainda é frequente encontrar explicações para o fracasso escolar sustentadas no determinismo racial [...] (Bassani *et al*, 2024, p. 6).

Os dados obtidos em nossa pesquisa indicam que, entre os 4.514 estudantes público-alvo da Educação Especial, 2.799 (62,01%) foram declarados pelas famílias como pardos, 167 (3,70%) como pretos e 1.245 (27,58%) como brancos. Os demais, 470 estudantes (10,41%), se identificaram como indígenas, amarelos ou não forneceram sua autodeclaração no momento da matrícula, conforme demonstrado na Tabela 8.

Tabela 8 - Características **sociodemográficas** dos alunos matriculados nas escolas públicas do município de Colatina (ES), 2018-2023, segundo o conjunto total dos alunos e aqueles que compõem o público-alvo da Educação Especial considerando a **Raça/cor**

Características Sociodemográficas	Total de alunos (67.949)				Alunos público-alvo da Educação Especial (4514)			
	N	%	IC		N	%	IC	
Raça/Cor								
Branca	22179	32,64	32,29	- 32,99	1245	27,58	26,30	- 28,90
Parda	38045	55,99	55,62	- 56,36	2799	62,01	60,58	- 63,41
Preta	1868	2,75	2,63	- 2,87	167	3,70	3,19	- 4,29
Indígena	48	0,07	0,05	- 0,09	1	0,02	0,00	- 0,16
Amarela	48	0,07	0,05	- 0,09				
Não declarada	5761	8,48	8,27	- 8,69	302	6,69	6,00	- 7,46

Fonte: Sistema EL Produções de Software

Os dados da pesquisa revelam que há diferença quanto à questão racial entre o total de alunos matriculados na rede municipal de ensino de Colatina e os estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial. Enquanto alunos brancos representam 32,64% do total geral de estudantes, esse percentual cai para 27,58% na Educação Especial. Em contraste, os estudantes pardos, que constituem

55,99% dos matriculados, são 62,01% do público-alvo da Educação Especial, assim como os alunos pretos, que passam de 2,75% para 3,70%, o que reforça que fatores raciais, associados a desigualdades socioeconômicas, podem influenciar os encaminhamentos para diagnósticos, reforçando assim, padrões históricos de exclusão e desigualdade.

É importante destacar que as informações disponibilizadas no Painel Estatístico do Censo Escolar incluem dados sobre cor/raça vinculados ao número geral de matrículas, mas não oferecem correlação com os estudantes público-alvo da educação especial.

Carvalho (2004, p. 257) utiliza a classificação de cor baseada nas categorias do IBGE: “em termos mais propriamente raciais: um grupo de “negros” composto por aqueles classificados como pretos ou como pardos e um de “não-negros”. A partir dessa classificação, é possível afirmar que 65,71% dos estudantes da Educação Especial na rede municipal de Colatina pertencem ao grupo racial considerado negro. Esses dados corroboram com as pesquisas que apontam para a sobrerrepresentação de estudantes negros em processos de medicalização e exclusão educacional.

Nesse contexto, Moysés (2001) ressalta que, ao analisar os processos de inclusão e/ou de exclusão social, não podemos ignorar o racismo, retomando os aspectos históricos das teorias raciais e seu impacto no discurso científico sobre diferenças raciais.

As teorias racistas serão incorporadas ao discurso científico brasileiro seguindo uma trajetória toda especial, com acomodações e modificações, em um processo de conformação pela conjuntura política, científica e cultural do país (Moysés, 2001, p. 130).

Ao retomarmos aspectos históricos, percebemos o reducionismo biológico que frequentemente caracteriza a visão sobre os negros. Patto (2015, p. 63) analisa as afirmações de Galton que dizia “o nível médio [de inteligência] da raça dos negros era inferior de ‘dois graus’ ao da raça branca e que o da raça australiana o era de ‘três graus’”, comprovando, assim, a inferioridade dos negros contribuindo com a prescrição de medidas eugênicas e preservação da raça superior.

Patto (2015) aborda como a ideia de superioridade racial, frequentemente medida por meio de testes considerados supostamente neutros, moldou práticas educacionais e sociais no nosso país. A autora evidencia que a busca por explicações biológicas para questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, aliada às

desigualdades de oportunidade inerentes à sociedade liberal em que a escola foi concebida, impactou significativamente as relações entre professores, corpo técnico e alunos. Essa mesma lógica se estende para a relação médico-paciente nos serviços de saúde contemporâneos, reproduzindo desigualdades e reforçando estereótipos.

Assim, Patto (2015) destaca que, na década de 1960, a desigualdade de escolarização entre crianças e adolescentes negros e brancos precisava ser explicada de forma a não comprometer a política educacional como ferramenta de reprodução das estruturas de uma sociedade de classes. Para isso, atribuiu-se tal desigualdade a supostas deficiências psíquicas individuais — medidas e quantificadas por psicólogos psicometristas —, a problemas familiares e, principalmente, às chamadas “carências culturais”, definidas a partir dos padrões de pensamento e linguagem da cultura da classe média. Diante disso, Patto reforça a necessidade de reconhecer a dimensão política dessas questões, alertando que

[...] é impossível continuar a propor remédios improvisados e provisórios naqueles casos em que as próprias estruturas [institucionais] é que teriam a necessidade de ser radicalmente questionadas [...] (Patto, 2015, p. 443).

Assim, evidencia-se como esses processos influenciaram e ainda influenciam as práticas escolares, contribuindo para a perpetuação de desigualdades estruturais e para os processos de medicalização.

Nesse contexto, Carvalho (2004) ressalta que, frequentemente, são encontradas entre as crianças negras, o grupo de crianças com mais dificuldades escolares e, conseqüentemente, são mais encaminhadas para futuros diagnósticos, uma vez que é atribuído “ao negro características depreciativas, excludentes e de inferiorização” (Santos, 2023, p. 81).

[...] sabemos que o silêncio, a ausência de modelos e a negação através dos currículos e materiais didáticos são formas veladas de racismo, que podem estar tornando a escola, enquanto instituição, hostil às crianças negras [...] (Carvalho, 2004, p. 278).

Diante disso, os dados de nossa pesquisa ressaltam a prevalência de estudantes negros entre aqueles considerados público-alvo da Educação Especial na rede municipal de Colatina, o que sugere a manutenção de um racismo velado.

Nesse cenário, observamos a necessidade de considerarmos a interseccionalidade nas questões de gênero e cor nos diagnósticos escolares, conforme demonstrado na Tabela 9.

Tabela 9 - Características **sociodemográficas** dos alunos matriculados no ensino fundamental nas escolas públicas do município de Colatina (ES), 2018-2023, segundo o conjunto total dos alunos e aqueles considerados público-alvo da Educação Especial considerando a interseccionalidade de **Raça/cor e Gênero**

Características Sociodemográficas	Total de alunos (67.949)				Alunos público-alvo da Educação Especial (4514)			
	n	%	IC		N	%	IC	
Interseccionalidade de Sexo e Raça/Cor								
Menina Branca	10608	32,78	32,27	- 33,29	374	27,89	25,55	- 30,35
Menina Parda	18133	56,03	55,49	- 56,57	838	62,49	59,86	- 65,05
Menina Preta	852	2,63	2,46	- 2,81	56	4,18	3,23	- 5,39
Menina Indígena	10	0,03	0,02	- 0,06				
Menina Amarela	41	0,13	0,09	- 0,17	1	0,07	0,01	- 0,53
Não Declarado	2718	8,40	8,10	- 8,71	72	5,37	4,28	- 6,71
Menino Branco	11571	32,51	32,03	- 33,00	871	27,45	25,92	- 29,03
Menino Pardo	19912	55,96	55,44	- 56,47	1961	61,80	60,10	- 63,48
Menino Preto	1016	2,85	2,69	- 3,03	111	3,50	2,91	- 4,20
Menino Indígena	38	0,11	0,08	- 0,15				
Menino Amarelo	7	0,02	0,01	- 0,04				
Não Declarado	3.043	8,55	8,26	- 8,85	230	7,25	6,40	- 8,20

Fonte: Sistema EL Produções de Software

Como revelam os dados, há predominância de meninos negros entre os estudantes diagnosticados, o que reflete desigualdades historicamente enraizadas, conforme aponta a maioria das pesquisas.

Essa diferença entre homens e mulheres se complexifica, entretanto, ao considerar-se ao mesmo tempo a variável “cor” ou “raça”, apontando que os maiores problemas se referem ao grupo de alunos negros do sexo masculino. Apenas a título de exemplo, podemos observar, nos dados relativos à defasagem entre série cursada e idade, que pessoas negras de sexo masculino têm maiores dificuldades em sua trajetória escolar, seguidos de mulheres negras, homens brancos e, em melhor situação, mulheres brancas (Carvalho, 2004, p 249-250).

Esse panorama evidencia a eternização de desigualdades estruturais no cotidiano das escolas brasileiras, atravessadas por aspectos históricos, políticos e sociais que necessitam ser enfrentados para transformação da realidade escolar.

Nesse contexto, Bourdieu (2003) discute o conceito de racismo da inteligência, uma forma sutil de camuflar o discurso científico que permeia o ambiente das

instituições escolares. O autor questiona a contribuição dos intelectuais para a perpetuação desse racismo ao legitimarem discriminações sociais por meio da classificação escolar. Segundo Bourdieu (2003, p. 279-280), a “classificação escolar é uma discriminação social legitimada e que recebe a sanção da ciência”. Diante disso, salienta que

[...] Teremos que assumir o papel de tosquiadores tosquiados e de nos perguntar que contribuição trazem os intelectuais ao racismo da inteligência. Seria bom estudar o papel dos médicos na medicalização, quer dizer, na naturalização das diferenças sociais, dos estigmas sociais, e o papel dos psicólogos, dos psiquiatras e dos psicanalistas na produção de eufemismos que permitem designar os filhos dos subproletários ou de emigrados de tal maneira que os casos sociais se tornam casos psicológicos, as deficiências sociais, deficiências mentais etc. [...] (Bourdieu, 2003, p. 280-1).

Deste modo, casos sociais são reinterpretados como casos psicológicos e deficiências sociais passam a ser vistas como deficiências intelectuais, oferecendo uma justificativa para a manutenção das desigualdades, o que nos permite refletir sobre como os discursos científicos, aliados às práticas institucionais, contribuem para reforçar desigualdades sociais, especialmente aquelas que multiplicam a inferiorização de estudantes negros resultando, conseqüentemente, em sua medicalização.

8.4 AS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS: ANÁLISE DO BOLSA FAMÍLIA

Outro aspecto relevante nas pesquisas sobre o perfil dos estudantes público-alvo da Educação Especial refere-se às condições socioeconômicas. Ao analisarmos os dados fornecidos pelo Sistema EL Produções de *Software*, verificamos a existência do campo “Renda Familiar Per Capita”, contudo, como seu preenchimento não é obrigatório, ele não estava preenchido, o que representa uma importante limitação, já que informações completas poderiam subsidiar a formulação e implantação de políticas públicas.

Por outro lado, o sistema registra informações sobre o recebimento do programa Bolsa Família. Como receber esse benefício, de acordo com o *site* do governo federal, dos programas da Assistência Social (Brasil, 2024) está condicionado a uma renda per capita máxima de R\$ 218,00 – critério definido pelo Governo Federal como caracterizador de situação de pobreza –, esses dados foram

utilizados para analisar as condições socioeconômicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O programa Bolsa Família contribui no combate à pobreza. Além de garantir renda para famílias em situação de pobreza, o Bolsa Família busca integrar políticas públicas, e fortalece a proteção destas famílias para que alcancem autonomia e superem situações de vulnerabilidade social (Brasil, 2024).

A análise dos dados, apresentada na Tabela 10, revela que 26,85% dos estudantes público-alvo da Educação Especial recebe o benefício. Percentual um pouco superior ao observado entre os demais estudantes (22,86%). Apesar de não representar uma diferença quantitativa expressiva, podemos fazer uma correlação entre condições de vulnerabilidade social e ser público-alvo da Educação Especial.

Tabela 10. **Características sociodemográficas** dos alunos matriculados nas escolas públicas do município de Colatina (ES), 2018-2023, segundo o conjunto total dos alunos e aqueles considerados público-alvo da Educação Especial considerando o recebimento do **Bolsa Família**

Características Sociodemográficas	Total de alunos (67.949)				Alunos público-alvo da Educação Especial (4514)			
	n	%	IC		n	%	IC	
Bolsa Família								
Sim	15532	22,86	22,54	- 23,18	1212	26,85	25,58	- 28,16
Não	52417	77,14	76,82	- 77,46	3302	73,15	71,84	- 74,42

Fonte: Sistema EL Produções de Software

No entanto, cabe salientar que muitos estudantes público-alvo da Educação Especial podem não estar vinculados ao Bolsa Família por estarem assistidos por outro benefício governamental, o Benefício de Prestação Continuada (BPC), regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).

De acordo com o *site* do governo federal (Brasil, 2024), o BPC é um auxílio mensal garantido a pessoas com deficiência ou idosos com mais de 65 anos que apresentem impedimentos de longo prazo para participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com os demais sujeitos. O direito ao BPC exige que a renda per capita familiar seja inferior a 1/4 do salário-mínimo.

O Benefício de Prestação Continuada – BPC, previsto na Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, é a garantia de um salário-mínimo por mês ao idoso com idade igual ou superior a 65 anos **ou à pessoa com deficiência de qualquer idade**. No caso da pessoa com deficiência, esta condição tem

de ser capaz de lhe causar impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo (com efeitos por pelo menos 2 anos), que a impossibilite de participar de forma plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2024, grifo nosso).

Apesar de termos conhecimento de que muitos estudantes são beneficiários desse auxílio, a ausência do registro dessas informações no Sistema EL Produções de *Software* impossibilitou a análise do impacto do BPC na realidade dos estudantes da Educação Especial da rede municipal de Colatina.

Cabe mencionar que, até maio de 2024, os benefícios assistenciais não eram cumulativos. Isso significa que famílias beneficiárias do BPC poderiam não ser elegíveis para o Bolsa Família devido ao impacto desse benefício no cálculo da renda per capita, o que pode ter influenciado nos dados da pesquisa relacionados ao recebimento do Bolsa Família, dificultando uma análise mais precisa das condições socioeconômicas dos estudantes.

Todavia, mudanças legislativas recentes, aprovadas pela Comissão de Direitos Humanos (CDH), eliminaram o BPC do cálculo de renda familiar para fins de elegibilidade ao Bolsa Família. Apesar da relevância dessa mudança, é importante destacar que ela não impacta nos dados de nossa pesquisa que se limitou ao período anterior a 2024, quando essa legislação ainda não estava em vigor.

Entretanto, apesar de não podermos analisar as condições socioeconômicas dos estudantes de nossa pesquisa, não podemos desconsiderar, conforme Oliveira, Bassani e Ronchi Filho (2022, p. 127), que “as questões de ordem econômica também são determinantes para a produção dos processos medicalizantes”, evidenciando a interseção entre desigualdades sociais e práticas de diagnóstico.

Nesse sentido, precisamos desenvolver estudos para conhecer melhor essa realidade pois, segundo Martins (1997, p. 32), “a sociedade capitalista desenraiza, exclui para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica, o problema está justamente nessa inclusão”. Assim, observa-se que a inclusão desses estudantes ocorre por meio dos diagnósticos que vêm acompanhados da promessa de garantia de direitos. Contudo, na prática, tais direitos nem sempre são efetivados, e o diagnóstico, em muitos casos, acaba resultando em maior exclusão devido à rotulação que impõe aos estudantes, reproduzindo as desigualdades que deveria mitigar.

Nesse contexto, Patto (2009, p. 190) critica essa política nomeada de inclusão, semelhante à denunciada por Pierre Bourdieu na política educacional francesa dos anos 1950. Segundo a autora,

[...] levam-se para dentro das escolas todas as crianças e jovens, mas criam-se nos contingentes mais pobres a ilusão de inclusão, já que a qualidade do ensino oferecido aos diferentes segmentos sociais está longe de ser a mesma. Os excluídos da escola, agora incluídos, fazem crescer estatísticas escolares que beneficiam, única e exclusivamente, os que governam [...].

Embora mais de sete décadas tenham se passado, essa lógica ainda se repete, como demonstram os dados da pesquisa. A própria autora reforça que “educação escolar e o sucesso nela geralmente estão fechados para os mais pobres e explorados” (Patto, 2017, p. 83).

A explicar os altos índices de insucesso escolar, a patologização biopsíquica dos pobres sempre esteve a postos para responsabilizá-los por dificuldades que na verdade lhes são impostas por uma política educacional que insiste em não considerá-los cidadãos (Patto, 2009, p. 190).

Sob essa ótica, na tentativa de justificar os altos índices de insucesso escolar, acabam responsabilizando os próprios estudantes pelas dificuldades que lhes são impostas, ignorando as barreiras estruturais que limitam seu acesso, permanência e aprendizagem.

O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2023) também nos alerta que:

Há o risco de medicalização de estudantes e suas famílias, sobretudo quando de origem socioeconômica pobre, baseado na Teoria da Carência Cultural e suas atualizações. A lógica que sustenta esta prática, ao contrário do que possa parecer, é excludente e segregadora, porque, no avesso da tentativa de resolver a situação de uma criança, nega o direito à educação de qualidade e para todos, aprisionando a experiência em padrões que negam as diversidades, tanto quanto as desigualdades (Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2023, p.261).

As pesquisas também evidenciam a existência de uma interseccionalidade entre raça e classe social no contexto educacional. Um exemplo disso pode ser observado na pesquisa realizada nas escolas municipais de Vitória onde, conforme Bassani e Viégas (2020, p. 25-26), os “educadores passaram a ter o poder de encaminhar, de modo sistemático, crianças, em sua maioria pobres e negras, para avaliação médica”.

A desigualdade nas taxas de escolarização entre ricos e pobres, brancos e negros mostra também que a discriminação social e racial persiste no país. Não se podem ignorar avanços importantes, como o aumento da matrícula, em classes regulares, de alunos outrora esquecidos em classes ou escolas para alunos especiais; todavia não se pode fazer vista grossa ao funcionamento escolar que mantém muitos desses alunos marginalizados e segregados no interior de classes regulares em escolas da rede pública de ensino fundamental (Patto, 2015, p. 31).

Essa prática reflete não apenas uma tendência à medicalização, mas também reforça estereótipos e desigualdades históricas que atravessam a realidade escolar ao atingir determinados grupos sociais.

Nesse sentido, Carvalho (2004) destaca a interseccionalidade entre raça, classe e gênero que, frequentemente, é utilizada como justificativa para o fracasso escolar no ambiente educacional. De acordo com a autora,

[...] é importante destacar que, nessa polêmica, alguns pesquisadores vêm insistindo na necessidade de considerar simultaneamente o sexo, a raça ou etnia, assim como a classe social, na análise do fracasso escolar, questionando abordagens bipolares que tendem a opor um suposto grupo homogêneo de meninos malsucedidos a um conjunto também homogêneo de meninas de sucesso (Carvalho, 2004, p. 252-3).

Diante desse panorama, a autora ressalta que, para entendermos as formas cotidianas de produção de laudos na Educação Especial, que se acentuam entre os meninos negros, conforme os dados de nossa pesquisa, é necessário investigar as interações entre os diversos sujeitos do ambiente escolar que são atravessadas por um conjunto de desigualdades sociais que incluem raça, classe e gênero, além de analisar os critérios de avaliação que podem ser explícitos ou implícitos.

A autora ressalta que a questão não consiste em “discutir se meninos ou meninas, negros ou brancos são mais aptos, mais rápidos ou mais afeitos à aprendizagem escolar em geral ou a alguma aprendizagem específica” (Carvalho, 2004, p. 251). E, sim em problematizar como os processos avaliativos e as relações pedagógicas contribuem para a manutenção das desigualdades estruturais, reafirmando padrões excludentes que afetam de maneira mais severa determinados grupos sociais, em especial aqueles historicamente marginalizados.

Nesse cenário, precisamos refletir sobre as práticas institucionais que naturalizam as desigualdades e reforçam estereótipos, na maioria das vezes disfarçados no contexto escolar, principalmente a partir de um discurso de inclusão. É necessário questionarmos como os encaminhamentos para diagnósticos,

associados às condições socioeconômicas reforçam estigmas e limitam as possibilidades de acesso a uma educação de qualidade. Ao serem diagnosticados e rotulados, muitos estudantes têm sua trajetória escolar marcada por rótulos que comprometem seu desenvolvimento. Assim, a medicalização e a patologização tornam-se instrumentos que acabam por justificar e perpetuar o fracasso escolar de grupos historicamente vulneráveis.

8.5 A RELAÇÃO ENTRE FAIXA ETÁRIA E ANO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nossa pesquisa analisou a faixa etária dos estudantes público-alvo da Educação Especial do município de Colatina, considerando dados do período de 2018 a 2023, conforme apresentado na Tabela 11.

Tabela 11. **Características sociodemográficas** dos estudantes considerando a Idade

Características Sociodemográficas	Total de alunos matriculados (67.949)				Alunos público-alvo da Educação Especial (4514)			
	n	%	IC		N	%	IC	
Idade								
6 e 7 anos	16058	23,63	23,31	- 23,95	748	16,57	15,51	- 17,68
8 e 9 anos	15484	22,79	22,47	- 23,10	976	21,62	20,44	- 22,85
10 e 11 anos	14504	21,35	21,04	- 21,66	1059	23,46	22,25	- 24,72
12 e 13 anos	13042	19,19	18,90	- 19,49	961	21,29	20,12	- 22,51
14 anos e mais	8861	13,04	12,79	- 13,30	770	17,06	15,99	- 18,18

Fonte: Sistema EL Produções de Software

Ao observarmos os estudantes público-alvo da Educação Especial (4.514), notamos que a maior concentração de diagnósticos ocorre na idade de 10 e 11 anos (23,46%), seguida pelas idades de 8 e 9 anos (21,62%) e, 12 e 13 anos (21,29%). Os dados nos mostram que o maior número de diagnósticos se dá no período de transição do 5º para o 6º ano, ou seja, na passagem do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II.

Já na faixa etária de 6 e 7 anos, observa-se uma proporção menor de estudantes (16,57%), o que pode estar relacionado ao fato de que, nesse período, os estudantes ainda estão em fase de adaptação ao ambiente escolar e ao processo de alfabetização. É nesse momento que começam a surgir as primeiras dificuldades de

escolarização, o que pode levar a encaminhamentos posteriores para avaliação daqueles que não conseguem acompanhar o ritmo da turma.

Embora haja um número significativo de estudantes na faixa etária de 14 anos ou mais, observa-se uma redução progressiva a partir dos 12 e 13 anos. Esse fenômeno também é apontado na pesquisa de Bassani *et al.* (2024, p. 13) que informa “[...] a partir da idade de 13 anos, ainda no ensino fundamental, o índice de estudantes com laudo médico cai [...]”.

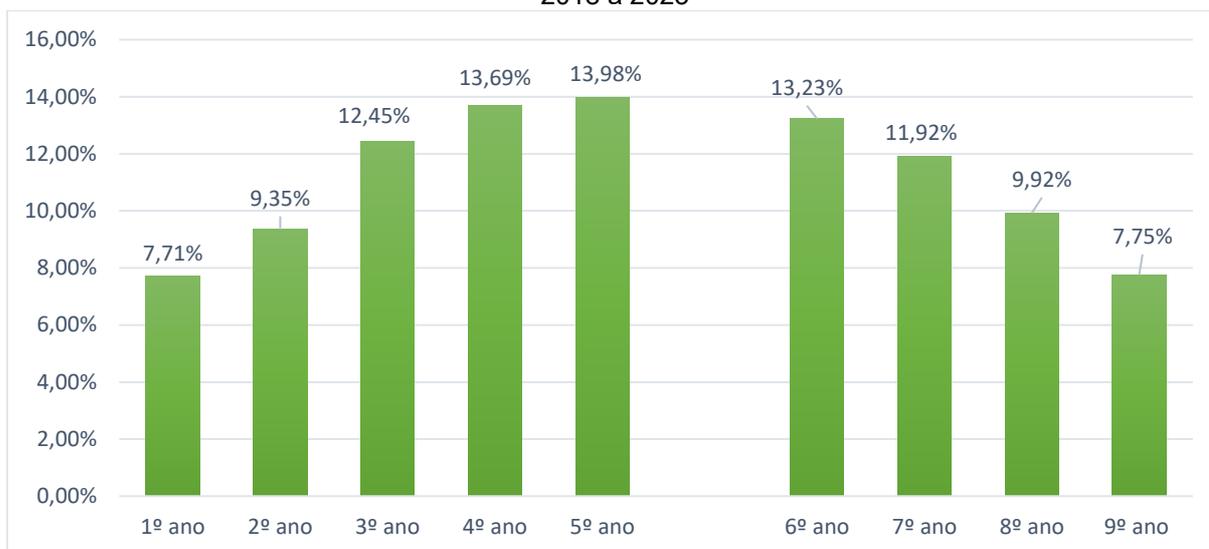
A diminuição dos encaminhamentos a partir dos 13 anos também pode refletir que, entre os professores, há uma desistência de investimento nesses alunos. [...] Os professores em sua maioria, não avaliam nem classificam esses alunos, não os reprovam, nem muito menos os encaminham a profissionais de saúde para diagnósticos de problemas de aprendizagem. São apenas indiferentes a eles (Bassani; Viégas, 2020, p. 22-3)

Desse modo, a redução dos encaminhamentos, nessa faixa etária, pode estar relacionada a múltiplos fatores, entre eles a mudança na postura dos professores em relação a esses estudantes e o lugar que esses alunos ocupam no espaço escolar e na vida cotidiana, o que reflete não apenas aspectos pedagógicos, mas também marcadores sociais como gênero, cor e condições socioeconômicas. Como consequência, esses estudantes passam a ocupar um espaço de invisibilidade dentro e fora do ambiente escolar, o que pode impactar diretamente suas trajetórias acadêmicas e sociais.

Estudos apontam que a construção dos diagnósticos em contextos escolares é fortemente influenciada por avaliações subjetivas do comportamento infantil. Whitaker (2016, p. 18) ressalta que “na ausência de marcadores biológicos, o diagnóstico é feito de acordo com as avaliações subjetivas do comportamento infantil”, o que pode ser condicionado por variáveis como a idade. O autor destaca que “as crianças mais novas têm 30% mais chance de serem diagnosticadas do que as crianças mais velhas”, evidenciando que a data de nascimento em relação aos colegas pode ser um fator determinante na formulação do diagnóstico, podendo ser considerado um sintoma. Esses dados reforçam a necessidade de uma análise crítica sobre os processos de diagnósticos no contexto educacional, especialmente no que se refere à relação entre faixa etária e ano escolar.

A seguir podemos observar os dados referentes à distribuição dos estudantes público-alvo da Educação Especial por ano de matrícula.

Gráfico 6 – Matrículas da Educação Especial por ano/série – Ensino Fundamental – Colatina/ES – 2018 a 2023



Fonte: Sistema EL Produções de Software

Ao observarmos o gráfico, identificamos um aumento progressivo no número de diagnósticos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Esse fenômeno é discutido por Bassani e Viégas (2020, p. 22) que apontam

[...] o alto índice de encaminhamento realizado no final do ensino fundamental I pode ser analisado como pedido de socorro dos professores, que também sofrem por estarem sozinhos e não conseguirem compreender os alunos a quem precisam ensinar. Encaminhar alunos para outro profissional pode também decorrer da suposição de que precisam da ajuda de alguém que lhes diga o que fazer e como ensinar.

A análise dos dados evidencia que muitos professores, ao enfrentarem dificuldades para lidar com questões relacionadas à aprendizagem e ao comportamento de seus alunos, acabam recorrendo ao encaminhamento para profissionais externos ao ambiente escolar como uma tentativa de solucionar tais desafios, o que se intensifica ao longo dos anos, culminando em uma crescente no final do primeiro ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Estes dados sugerem que o acúmulo de dificuldades ao longo do avanço pelas séries do 1º ciclo, somando à pressão exercida pela possibilidade de reprovação ao final da 4ª série⁹, faz com que os professores e pais vejam-se impotentes para dar conta de tais dificuldades e sintam necessidade de ajuda de especialistas. Talvez este pedido de ajuda não seja dirigido apenas às crianças, mas também a si próprios, postos em xeque em sua competência como educadores e sentindo-se necessitados de auxílio para se (re)apropriarem deste papel (Souza; Sobral, 2007, p. 131).

⁹ Atualmente 5º ano do Ensino Fundamental.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), por outro lado, observa-se um decréscimo significativo no número de diagnósticos. De acordo com Bassani e Viégas (2020, p. 22):

[...] pode estar associada à realidade do cotidiano escolar. É nesse momento da escolarização que alunos passam a ter maior número de disciplinas, conseqüentemente um grande número de professores que, muitas vezes, trabalham em mais de uma escola e não conseguem sequer saber os nomes de seus alunos nem muito menos identificar suas dificuldades.

Esses dados indicam que o contexto escolar dos Anos Finais apresenta barreiras adicionais para a identificação e o acompanhamento das necessidades dos estudantes. Essas barreiras estão relacionadas à fragmentação das relações entre alunos e professores influenciada pela curta duração das aulas e pelo elevado quantitativo de aulas semanais que dificultam a construção de vínculos e do conhecimento das dificuldades de cada estudante. Essa realidade reflete não apenas a complexidade da organização escolar, mas também a necessidade de suporte contínuo para os profissionais da educação.

Esse predomínio de diagnósticos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também se reflete nos dados nacionais disponibilizados pelo Painel Estatístico do Censo Escolar, conforme apresentado na Tabela 12.

Tabela 12. Matrículas da Educação Especial por segmento do Ensino Fundamental no Brasil

Matrículas da Educação Especial por segmento do Ensino Fundamental – Brasil		
	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental
2018	91.519	5.048
2019	88.288	5.580
2020	82.722	4.708
2021	82.231	5.833
2022	80.693	5.889
2023	79.097	6.551

Fonte: Painel Estatístico do Censo Escolar

Os dados nacionais revelam uma discrepância ainda mais acentuada entre os dois segmentos do Ensino Fundamental. Os Anos Iniciais concentram 94% das matrículas de estudantes que apresentam diagnósticos, enquanto nos Anos Finais

apenas 6% dos estudantes possuem diagnósticos registrados. É importante ressaltar que o Painel Estatístico do Censo Escolar não disponibiliza esses dados em nível estadual, o que impossibilita mais análises.

Nesse contexto, observa-se que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a dinâmica das aulas está sob a responsabilidade de praticamente um único professor, isso permite um conhecimento mais aprofundado dos estudantes, uma vez que o docente passa maior número de horas com sua turma. Em contrapartida, nos Anos Finais, o contato dos professores com os estudantes é mais superficial devido à fragmentação das disciplinas, ao número reduzido de aulas semanais por turma e ao elevado quantitativo de turmas sob a responsabilidade dos professores. Essa dinâmica interfere no número de encaminhamentos realizados, refletindo no menor quantitativo de diagnósticos registrados nessa etapa de escolarização e maior nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que não defendemos o aumento no número de estudantes diagnosticados no segundo ciclo do ensino fundamental, mas consideramos fundamental melhores condições de trabalho para os docentes e toda a equipe da escola.

Sob essa ótica, os dados da pesquisa revelam uma questão importante a ser problematizada: embora os estudantes com 14 anos ou mais representem 17,06% do público-alvo da Educação Especial, apenas 7,75% estão matriculados no 9º ano. Esses dados evidenciam que, ao longo de sua trajetória escolar, muitos desses estudantes enfrentaram reprovações ou abandonaram a escola em algum momento. Desse modo, quando chegam ao 9º ano já ultrapassaram a idade esperada para essa etapa, chegando a ter até 18 anos.

Diante dessa realidade, percebemos que, ao chegarem ao 9º ano, muitos estudantes que não acompanham o ritmo da turma acabam sendo marginalizados no contexto escolar. Bassani (2013) os caracteriza como “inclassificáveis”, destacando que, frequentemente, esses alunos não são avaliados, classificados ou encaminhados para o sistema de saúde. Segundo a pesquisadora, “os professores, em sua grande maioria, não avaliam e nem classificam, muito menos os encaminham para profissionais de saúde, são apenas indiferentes a esses alunos” (Bassani, 2013, p. 104), o que, na prática, pode levar à sua exclusão, reforçando a percepção de que são considerados “sem valor” no ambiente escolar.

Tão sem valor que não merece ser ensinado, nem avaliado, muito menos classificado, apenas deve seguir o fluxo, sem dar muito trabalho, tornar-se ao

final do ano letivo uma média, quando assim desaparecerá nas estatísticas, sem direito sequer ao “biodiagnóstico”, “inclassificável” (Bassani, 2013, p. 104).

A pesquisadora enfatiza, em seu estudo, que não defende o “biodiagnóstico”, mas ressalta que até mesmo dessa racionalidade esses estudantes foram excluídos.

Assim, a ausência de um diagnóstico faz com que determinados estudantes se tornem invisíveis no ambiente escolar. Essa condição, na pesquisa de Bassani (2013) pode ser analisada à luz do conceito de “*Homo sacer*”, de Agamben (2007), que contribui para aprofundar a compreensão sobre a forma como determinadas vidas são incluídas no ordenamento jurídico e social apenas na medida em que são excluídas. Como destaca o autor, “a vida humana é incluída no ordenamento unicamente sob a forma de sua exclusão” (p. 16).

Portanto, o *Homo sacer* representa um paradoxo da exclusão inclusiva, caracterizando indivíduos que, por estarem submetidos a um estado de exceção contínuo, têm seus direitos suspensos e são deslocados para uma condição de marginalidade. Como observa Bassani (2013, p. 105), trata-se de um mecanismo pelo qual “quem está no poder suspende as leis vigentes para que possa assim tomar decisões acerca de grupos sociais e justificá-las”. Para Bassani (2013), Agamben (2007), ao definir o *Homo sacer*, busca evidenciar aqueles que são excluídos tanto da esfera do direito humano quanto do divino, banidos da comunidade política e expostos a uma relação de exceção com o poder soberano, podendo, inclusive, ser mortos sem que isso constitua um crime. No caso específico da educação, essa exclusão se manifesta na negação do direito de aprender, resultando na marginalização dos estudantes dentro da própria escola.

Sob esse prisma, é possível estabelecer um paralelo entre os estudantes do 9º ano e a figura do *Homo sacer*, considerando que, em grande parte, esses alunos são meninos, negros e de baixa renda. De acordo com Agamben (2007), eles ocupam um lugar de invisibilidade dentro do espaço escolar, sendo considerados insacrificáveis, porque impuros, mas ao mesmo tempo matáveis. A escola, ao não os reconhecer como sujeitos plenos de direito, torna-se um espaço que, gradativamente, constrói seu desaparecimento social.

Essa lógica se reflete na realidade dos estudantes do 9º ano que, ao não se adequarem às exigências escolares, são marginalizados dentro da própria escola,

reduzidos a uma mera existência biológica, sem direito à participação ativa no processo educacional.

O que nos leva a questionar como a escola, ao não oferecer suporte efetivo a esses estudantes, acaba por naturalizar sua exclusão, reforçando a lógica da invisibilização e da indiferença institucional.

Considerando essa realidade que permeia as instituições escolares, Bassani (2013) destaca que o espaço ocupado por esses estudantes na escola reflete um processo gradual de desaparecimento social em que a instituição educacional funciona como um dos estágios para esse desfecho. A pesquisadora argumenta que a “morte simbólica” na escola – caracterizada pela indiferença, pela falta de suporte e pelo isolamento – precede, em muitos casos, a marginalização e vulnerabilidade que podem levar à morte biológica. Essa realidade afeta, sobretudo, meninos pertencentes a grupos sociais historicamente negligenciados que acabam sendo (a)bando(nados) pelo próprio sistema que deveria acolhê-los e garantir seu direito à educação.

8.6 O LOCAL DE RESIDÊNCIA DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM COLATINA: DISPARIDADES ENTRE QUANTITATIVO DE ESTUDANTES DA ZONA URBANA E RURAL

Um outro aspecto relevante identificado na análise dos dados de nossa pesquisa é o local de residência dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Conforme apresentado na Tabela 13, a maioria dos estudantes reside na zona urbana do município de Colatina.

Tabela 13. **Características sociodemográficas** dos alunos matriculados nas escolas públicas do município de Colatina (ES), 2018-2023, segundo o conjunto total dos alunos e os alunos público-alvo da Educação Especial considerando o **Local de Residência**

Características Sociodemográficas	Total de alunos (67.949)				Alunos público-alvo da Educação Especial (4514)			
	n	%	IC		N	%	IC	
Local de Residência								
Urbana	57143	84,10	83,82	- 84,37	4138	91,67	90,83	- 92,44
Rural	10806	15,90	15,63	- 16,18	376	8,33	7,56	- 9,17

Fonte: Sistema EL Produções de *Software*

Ao analisarmos os dados, podemos considerar alguns fatores que podem ajudar a explicar essa distribuição. Em primeiro lugar, a rede municipal de ensino é,

majoritariamente, composta por estudantes da zona urbana que concentra 84,10% do total de alunos matriculados no período estudado. Em contrapartida, a zona rural atende apenas 15,90% dos estudantes. Essa discrepância é ainda mais acentuada quando consideramos exclusivamente os alunos do estudo, com a zona urbana abrangendo 91,67% desses estudantes e a zona rural apenas 8,33%.

Essa diferença também pode ser atribuída a uma série de fatores estruturais e sociais. Primeiramente, o município conta com poucas escolas localizadas na zona rural – 33 das 87 unidades existentes – que, além de atenderem um menor número de estudantes, também enfrentam desafios específicos relacionados à infraestrutura, transporte e às condições de trabalho.

Considerando a educação um direito social assegurado pela Constituição Federal de 1988, percebemos o quanto esse cenário afeta a oferta da educação para os estudantes com deficiências, filhos de pequenos agricultores, situação que se agrega a um contexto político, social, cultural e histórico que excluiu as pessoas do campo dos processos de escolarização, principalmente aquelas com algum tipo de deficiência. A escassez de políticas públicas culminou em processos de exclusão desses alunos das escolas comuns, influenciando diretamente o direito à educação (Pereira; Vieira, 2024, p.13).

Pereira e Vieira (2024) destacam que o processo educativo dos estudantes do campo é atravessado por diversas fragilidades políticas que impactam diretamente tanto o acesso quanto a permanência desses alunos nas escolas rurais. A insuficiência de políticas públicas voltadas para a educação no campo, aliada a fatores como a precariedade da infraestrutura escolar, a limitação no transporte e a escassez de profissionais especializados, contribui para que muitas famílias optem por matricular seus filhos em escolas da zona urbana.

Diante disso, evidencia-se a necessidade de políticas públicas que garantam educação de qualidade socialmente referenciada para todos os estudantes da zona rural, independentemente de possuírem ou não um diagnóstico. É fundamental que essas políticas assegurem condições para que esses alunos permaneçam em seu ambiente de convívio natural, com todos os seus direitos garantidos, evitando que a busca por melhores condições se torne um fator de deslocamento e, conseqüentemente, de ruptura social e comunitária.

Sob a ótica de que o maior número de estudantes se encontra na zona urbana do município, vamos analisar em quais bairros se concentram o maior quantitativo de

estudantes do ensino fundamental que são público-alvo da Educação Especial, conforme a tabela abaixo.

Tabela 14. Prevalência (%) de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas públicas segundo **bairros** do município de Colatina (ES), 2018-2023

Bairros	Total de alunos com alguma condição diagnóstica				
	N	%	IC		
Ayrton Senna	607	16,58	15,41	-	17,82
Amarílio Caiado Fraga	187	5,11	4,44	-	5,87
Bela Vista	159	4,34	3,73	-	5,05
Carlos Germano Naumann	127	3,47	2,92	-	4,11
Colatina Velha	144	3,93	3,35	-	4,61
Columbia	107	2,92	2,42	-	3,52
Maria das Graças	138	3,77	3,20	-	4,44
Nossa Senhora Aparecida	125	3,41	2,87	-	4,05
Operário	133	3,63	3,07	-	4,29
Santo Antônio	136	3,71	3,15	-	4,38
São Miguel	158	4,31	3,70	-	5,02
São Silvano	134	3,66	3,10	-	4,32
Vicente Soella	102	2,79	2,30	-	3,37

Fonte: Sistema EL Produções de Software

O bairro Ayrton Senna apresenta a maior concentração de estudantes público-alvo da Educação Especial, correspondendo a 16,58%. Trata-se de um bairro com localização periférica e alta vulnerabilidade social. É um dos bairros mais extensos do município, com uma área aproximada de 1.343.082 m² e uma população de 4.061 habitantes, conforme dados do Censo de 2010 (IJSN, 2017).

A relação entre a vulnerabilidade social do território e a alta incidência de estudantes público-alvo da Educação Especial sugere a necessidade de análise sobre os fatores que influenciam esse cenário, considerando aspectos socioeconômicos, educacionais e de acesso a serviços de saúde e assistência social.

O processo de constituição do bairro ocorreu em diferentes etapas. Nos anos 90, parte do território foi doada pelo município a moradores em situação de vulnerabilidade social, sem infraestrutura básica como saneamento e iluminação pública. Posteriormente, com a promulgação da legislação de regularização fundiária, a área foi formalmente reconhecida.

Nos anos 2000, novas moradias foram construídas por meio de mutirão organizado pelo município. Já em 2011, o bairro foi expandido com a implantação do Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV), iniciativa do governo federal voltada à habitação de interesse social. A distribuição das unidades habitacionais seguiu os critérios estabelecidos pela Lei nº 12.424, de 16 de junho de 2011, em especial, dos definidos no artigo 3º, que regulamenta os requisitos para a seleção dos beneficiários.

“Art. 3º Para a indicação dos beneficiários do PMCMV, deverão ser observados os seguintes requisitos:

I - comprovação de que o interessado integra família com renda mensal de até R\$ 4.650,00 (quatro mil, seiscentos e cinquenta reais);

II - faixas de renda definidas pelo Poder Executivo federal para cada uma das modalidades de operações;

III - prioridade de atendimento às famílias residentes em áreas de risco ou insalubres ou que tenham sido desabrigadas;

IV - prioridade de atendimento às famílias com mulheres responsáveis pela unidade familiar; e

V - prioridade de atendimento às famílias de que façam parte pessoas com deficiência (Brasil, Lei nº 12.424/2011, grifos nossos).

De acordo com um assistente social que atuava no setor de Assistência Social na época, bem como informações publicadas em uma reportagem do jornal *A Tribuna*, em edição comemorativa ao aniversário do município, no dia 21 de agosto de 2010, os critérios adotados pelo município de Colatina para a seleção de beneficiários do Programa Minha Casa, Minha Vida incluíam famílias com renda de zero a três salários-mínimos. Além disso, como critérios prioritários de seleção estavam a residência em áreas de risco e a presença, no núcleo familiar, de pessoas com deficiência, crianças, adolescentes ou idosos.

Considerando esses critérios, as unidades habitacionais foram destinadas a famílias que atendiam a essas condições. Diante desse contexto, é possível inferir que o critério de inclusão de pessoas com deficiência na composição familiar contribuiu significativamente para que esse bairro concentrasse o maior número de estudantes público-alvo da Educação Especial no município atualmente. Podemos nos questionar se esse projeto não produz guetos que segregam as pessoas com deficiência?

Diante desse panorama, Rose (2001) aponta que os direitos humanos passaram a incorporar uma dimensão biológica, conferindo-lhes uma nova forma de "universalidade da espécie". Assim, o acesso a determinados direitos sociais, como a

moradia habitacional, passou a estar condicionado à comprovação de uma deficiência, o que comercializa o corpo e contribui para o aumento dos diagnósticos. O autor argumenta que, historicamente, os direitos legais, políticos e sociais estavam atrelados às capacidades e obrigações dos indivíduos como membros de uma associação política. Entretanto, na contemporaneidade, esses direitos parecem estar garantidos unicamente pela existência biológica do indivíduo – como se a apresentação de uma deficiência fosse um critério determinante para o reconhecimento de direitos.

Nesse sentido, Rose (2001) introduz o conceito de "cidadania biológica", referindo-se à forma como os indivíduos passaram a reivindicar direitos universais à proteção, fundamentados não mais em sua participação política, mas em sua condição biológica, ou seja, no diagnóstico.

Segundo o autor, essa cidadania biológica se manifesta em diferentes contextos, desde a geopolítica da fome, da seca, da guerra e da limpeza étnica até os movimentos anticapitalistas e antiglobalização, além das políticas locais de saúde. Dessa forma, torna-se possível que os indivíduos exijam a proteção da vida – sua própria ou a de outros – fundamentando-se exclusivamente em sua existência biológica e nos direitos que dela decorrem. Com isso, desmobilizamos as lutas por mais igualdade social. No caso de Colatina, todo morador da cidade deveria ter direito à uma moradia, e ele não poderia estar associado a nenhum condicionante.

O fato pode ser observado na ocupação do bairro Ayrton Senna, evidenciando a relação entre vulnerabilidade social, acesso a políticas públicas e a grande concentração da população atendida pela Educação Especial na rede municipal. Esta observação reforçou a importância da análise de como os critérios de acesso a benefícios sociais podem influenciar o aumento de diagnósticos dentro das políticas educacionais e assistenciais. Assim, ao longo de nossa pesquisa, buscamos compreender como esses fatores se entrelaçam e impactaram a distribuição dos estudantes público-alvo da Educação Especial no município.

Vale destacar que os bairros Amarílio Caiado Fraga e Vicente Soella também foram constituídos por meio de ocupação social no âmbito do Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV). No entanto, por serem bairros mais recentes, ainda não apresentam o mesmo percentual de estudantes da Educação Especial em comparação a outras regiões, como o bairro Ayrton Senna. Essa diferença pode estar

relacionada ao tempo de ocupação, ao perfil das famílias contempladas e à dinâmica de acesso aos serviços educacionais e assistenciais nesses territórios.

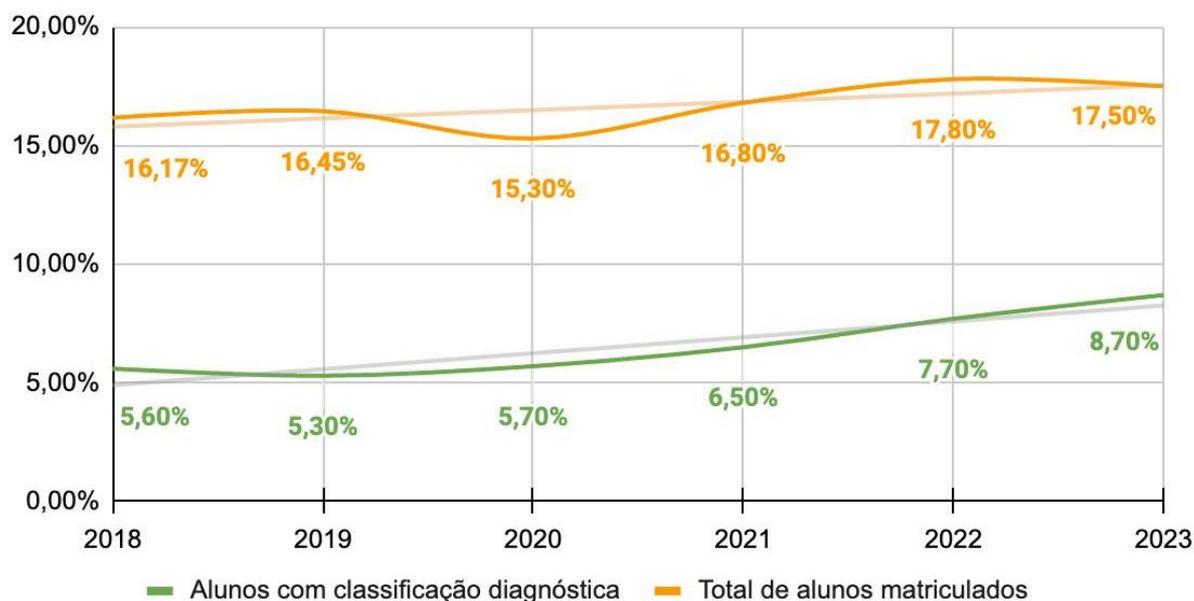
Esse cenário evidencia a influência do território na distribuição dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, as desigualdades no acesso à educação inclusiva entre a zona urbana e rural apontam para desafios que precisam ser considerados por meio de políticas públicas que fortaleçam a educação do campo, reduzindo as barreiras que levam muitos estudantes a se deslocarem para a cidade em busca de melhores condições de ensino. O deslocamento desses alunos, apesar de representar uma estratégia de acesso à educação, pode gerar novas dificuldades, como a descontinuidade na trajetória escolar e a perda da identidade com o território de origem.

Portanto, é necessário que o município desenvolva estratégias que assegurem o acesso, a permanência e a qualidade da educação para todos os estudantes, independentemente de sua localização. A ampliação da oferta de serviços especializados, a formação continuada dos profissionais da educação e o investimento na infraestrutura escolar são aspectos essenciais para garantir que o direito à educação inclusiva seja efetivado.

8.7 CLASSIFICAÇÕES DIAGNÓSTICAS DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE COLATINA/ES

A análise dos dados do Sistema EL Produções de *Software* sobre os diagnósticos dos alunos matriculados no Ensino Fundamental da rede pública municipal de Colatina (ES) mostra um crescimento no número de diagnósticos registrados, conforme demonstrado no Gráfico 7, ao longo do período analisado na pesquisa, conforme apresentamos no gráfico a seguir.

Gráfico 7 – Evolução do número de estudantes com classificação diagnóstica do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Colatina (ES), 2018-2023



Fonte: Sistema EL Produções de Software

Os dados mostram que o aumento no número de diagnósticos supera o crescimento total de matrículas durante o período analisado. O aumento no número de matrículas no Ensino Fundamental foi de 8,22% no município de Colatina entre 2018 e 2023 e, nos chama a atenção, quanto ao aumento de 55,35% no registro de estudantes na Educação Especial. Esse fenômeno se intensifica a partir de 2021, no contexto pós-pandemia de Covid-19.

Martinhado e Caponi (2019) salientam que o número de diagnósticos de patologias mentais cresceu significativamente ao longo das edições do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) que surgiu com o propósito de sistematizar os diagnósticos em saúde mental, buscando estabelecer um consenso terminológico entre os clínicos e promover uma padronização das categorias diagnósticas.

O DSM é elaborado com um caráter de dicionário enciclopédico, cujos autores são divulgados como “os melhores especialistas do mundo”. Assim, os novos rótulos aos comportamentos desviados com a finalidade de conceituá-los como “transtornos mentais” globalizados são prontamente aceitos. Paralelamente ao aumento das páginas do DSM (de 132 páginas no DSM-I para 948 no DSM-V)¹⁰, ou seja, à ampliação do número de transtornos mentais, aumenta também a impunidade para aqueles que indiscriminadamente classificam, medem e medicalizam os comportamentos inesperados como transtornos (Martinhado; Caponi, 2019, p. 14).

¹⁰ Atualmente, o DSM-V – TR, versão mais atualizada, possui 1381 páginas.

No entanto, essa ampliação das classificações também nos faz questionar sobre os impactos desse processo, especialmente no que diz respeito à medicalização da vida e à crescente inclusão de comportamentos e características individuais dentro do processo de patologização.

Nesse sentido, Safatle (2024) aponta para uma ampliação da intervenção médica em aspectos da vida anteriormente não considerados passíveis de patologização. Segundo ele,

[...] demos autorização cada vez mais extensa para a intervenção médica em meandros da vida que até então não eram vistos como campos possíveis de comportamento patológico. Permitimos ao saber psiquiátrico entrar em nossas vidas em um grau até então absolutamente inimaginável (Safatle, 2024, p. 4).

Esse cenário reflete uma crescente patologização no ambiente educacional onde tudo que escapa às normas – sejam elas de aprendizagem ou de comportamento – é frequentemente enquadrado como uma condição patológica. Para Safatle (2024, p. 5), “[...] tudo o que não se conforma a ela aparece como um risco ao seu funcionamento, à sua liberdade, em suma, algo a ser patologizado [...]”.

Essa busca pela padronização de comportamentos e aprendizagens – onde todos os estudantes possam acompanhar um mesmo ritmo e modelo – reforça práticas de comparação, hierarquização e exclusão. Foucault (2014) problematiza esse processo, afirmando que ele é intrinsecamente ligado à normalização, “[...] compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza” (Foucault, 2014, p. 179-180).

A realização de encaminhamentos e diagnósticos no ambiente escolar acaba atendendo a uma lógica disciplinar, conforme enfatizado por Foucault (2014),

[...] distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto, segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos “à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina”. Para que, todos, se pareçam (Foucault, 2014, p. 179)

Essa reflexão nos alerta e nos convida a repensar práticas que privilegiam diagnósticos em detrimento de abordagens mais inclusivas e humanizadas na escola.

Dando continuidade à análise dos dados da pesquisa, destaca-se a importância de compreender os tipos de diagnósticos registrados pelas Unidades Escolares no Sistema EL Produções de *Software*, conforme demonstrado na Tabela 15. Esses registros oferecem uma visão detalhada do perfil diagnóstico dos alunos matriculados na rede pública municipal de Colatina (ES) no período pesquisado.

Tabela 15. Dados das Classificações diagnósticas dos alunos matriculados nas escolas públicas do município de Colatina (ES), 2018-2023

Características diagnósticas	Total				
	N	%	IC		
	4514	6,64	6,46	-	6,83
Tipo					
Deficiência Intelectual	2122	47,01	45,56	-	48,47
TEA	1069	23,68	22,46	-	24,94
Outras deficiências	188	4,16	3,62	-	4,79
Altas Habilidades/Superdotação	7	0,16	0,07	-	0,32

Fonte: Sistema EL Produções de *Software*

Ao analisar a distribuição por tipo de diagnóstico, observa-se que a Deficiência Intelectual (DI) é a mais prevalente, representando 47,01% dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O que observamos consolidado na literatura que destaca a DI como um dos diagnósticos ainda mais frequentes na Educação Especial que vem perdendo espaço para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) o qual vem crescendo nos últimos anos.

O Transtorno do Espectro Autista aparece como o segundo grupo mais numeroso, compreendendo 23,68% dos estudantes. O crescimento expressivo das matrículas de alunos com TEA, nos últimos anos, pode ser relacionado tanto ao aumento das identificações diagnósticas quanto às mudanças nas políticas públicas de inclusão. Entretanto, essa alta incidência também levanta questionamentos sobre os processos de diagnóstico e encaminhamento, especialmente considerando os debates sobre medicalização, patologização e a rotulação de comportamentos crescente no contexto escolar.

A categoria "Outras Deficiências" na qual foram agrupadas as demais deficiências, como Baixa Visão, Cegueira, Deficiência Auditiva, Deficiência Física e Surdez, corresponde a 4,16% do total, incluindo diferentes condições que impactam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Já a parcela de alunos identificados com Altas Habilidades é bastante reduzida (0,16%). Esse dado sugere a necessidade de uma reflexão sobre os critérios utilizados para reconhecer e atender estudantes com altas habilidades, garantindo que suas demandas educacionais sejam igualmente contempladas.

Logo, os dados apresentados reforçam a importância de se pensar a Educação Especial para além dos números, considerando os impactos das classificações diagnósticas na trajetória escolar dos estudantes e repensando as propostas de intervenção frente à rede escolar do município.

Ademais, foi avaliado se os estudantes apresentavam apenas um diagnóstico isolado ou múltiplos, conforme detalhado na Tabela 16.

Tabela 16. Número de diagnósticos nos laudos de cada um dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas públicas do município de Colatina (ES), 2018-2023

Prevalência de classificação diagnóstico por estudante	Total				
	N	%	IC		
	4514	6,64	6,46	-	6,83
Uma classificação diagnóstica	3387	87,18	86,09	-	88,19
Mais de uma classificação diagnóstica	498	12,82	11,81	-	13,91

Fonte: Sistema EL Produções de Software

A análise da prevalência das classificações diagnósticas dos estudantes revela que, entre os 4514 registros, a maioria (87,18%) possui uma classificação diagnóstica, enquanto 12,82% apresentam mais de um diagnóstico associado. Esses números suscitam reflexões importantes sobre os processos de avaliação e diagnósticos dos estudantes da Educação Especial na rede municipal de Colatina.

Isso nos leva a questionar até que ponto a avaliação e o diagnóstico desses estudantes foram conduzidos de forma aprofundada e individualizada. Observa-se, com frequência, a entrega de laudos médicos que apresentam diagnósticos padronizados, muitas vezes reproduzidos sem uma análise detalhada das especificidades de cada estudante. O que nos impõe a necessidade de uma reflexão crítica sobre os processos de classificação diagnóstica e seus impactos na trajetória escolar e na vida dos estudantes. O desabafo de Nailton, estudante acompanhado por Patto (2015) em *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*, ilustra essa preocupação: “Ah, depois que tacha, já era” e “Depois que você dá o nome, já era” (p. 425). Suas palavras traduzem o peso de um diagnóstico quando

este se torna um rótulo, afetando não apenas o percurso acadêmico, mas também a construção subjetiva e a percepção que o próprio estudante tem de suas capacidades.

Diante dessa realidade, cada uma dessas classificações será discutida a seguir, com o objetivo de analisar sua predominância, evolução dos números de casos e possíveis impactos na escolarização dos estudantes.

8.7.1 Deficiência Intelectual

Iniciaremos observando a evolução e decréscimo dos diagnósticos de Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental da rede municipal de Colatina/ES, conforme apontado na Tabela 17.

Tabela 17. Evolução da prevalência (%) dos diagnósticos de **Deficiência Intelectual** entre os alunos do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Colatina (ES), 2018-2023

Características Diagnósticas: DI	N	%	IC		
2018	1	0,16	0,02	-	1,15
2019	401	67,28	63,41	-	70,93
2020	362	60,94	56,96	-	64,79
2021	403	53,95	50,36	-	57,50
2022	475	51,08	47,86	-	54,28
2023	480	46,42	43,40	-	49,47

Fonte: Sistema EL Produções de *Software*

A análise dos dados aponta que, no ano de 2018, o número de estudantes diagnosticados com Deficiência Intelectual era praticamente nulo, o que sugere uma possível falha no preenchimento do sistema. Essa inconsistência e falha no preenchimento já foi identificada e abordada na formação realizada para a equipe do setor responsável, sendo também estendida aos demais setores da SEMED.

Vale destacar que, em 2018, o preenchimento dos dados era gerido pela própria empresa desenvolvedora do sistema que não pertence ao município, o que pode ter contribuído para essa lacuna. Atualmente, o setor responsável pela alimentação é composto por uma equipe da própria SEMED que faz um acompanhamento mais sistemático.

Apesar dessa inconsistência, não excluímos o ano de 2018 do conjunto de dados analisados, uma vez que, para garantir maior robustez às análises, é recomendável considerar um período mínimo de cinco anos para avaliar a evolução

dos diagnósticos ao longo do tempo. Vale salientar que esse intervalo se repete também na análise das demais classificações diagnósticas.

Considerando os dados, houve um aumento nos diagnósticos de Deficiência Intelectual em 2019 e uma tendência de decréscimo nos anos subsequentes.

Para compreendermos os dados, é fundamental resgatar o histórico da Deficiência Intelectual.

Historicamente, alunos que não se ajustam aos padrões de normalidade são diagnosticados com Deficiência Intelectual. Collares e Moysés (2015) destacam que, na antiguidade, as pessoas com deficiência intelectual eram, frequentemente, marginalizadas e não eram consideradas seres humanos, o que justificava práticas de exclusão como o abandono e até o extermínio. Esse cenário começou a se transformar com a influência do cristianismo que atribuiu a essas pessoas uma alma, o que lhes “outorgou o status de ser humano” (p.132). A partir desse novo entendimento, a eliminação dessas vidas passou a ser condenável, uma vez que contrariava os princípios religiosos e os desígnios divinos.

Conforme discutido por Bassani *et al.* (2024), os estudos nessa área foram conduzidos sob a perspectiva da medicina e da psicologia, resultando em uma visão organicista e psicométrica do desenvolvimento cognitivo. Essa abordagem reduz o indivíduo às suas supostas limitações, naturalizando padrões de normalidade que desconsideram a complexidade do desenvolvimento humano.

[...] historicamente, os estudos no campo da Deficiência Intelectual têm sido direcionados pela medicina e pela psicologia, gerando uma naturalização do desenvolvimento cognitivo a partir de uma visão organicista, reducionista e psicométrica, o que permite medir e definir o indivíduo a partir de suas faltas (Bassani *et al.*, 2024, p. 15).

O discurso que a deficiência determina, por si só, a incapacidade de aprender reflete uma perspectiva determinista, pautada em fatores biológicos e individuais, desconsiderando a influência dos contextos sociais, culturais e educacionais. Diante disso, torna-se fundamental repensar as concepções de desenvolvimento, compreendendo-o como um processo dinâmico e multifacetado que não deve ser reduzido a classificações rígidas historicamente construídas com base em parâmetros psicométricos (Bassani *et al.*, 2024).

Nesse contexto, Moysés (2001, p. 39) ressalta que “a barreira imposta, cultural e politicamente, às possibilidades de desenvolvimento de crianças normais é que deve

ser objeto de análise [...]”, uma vez que a diferença construída entre as crianças tem sido historicamente utilizada como justificativa para a manutenção da desigualdade social. Essa desigualdade, bem como as barreiras que restringem as oportunidades de pensamento e aprendizagem, não são fenômenos naturais, mas construções sociais.

Segundo a autora, a naturalização dessas desigualdades exige o encobrimento de discriminações racial, social e de gênero sob a aparência de um conhecimento científico que, frequentemente, se ancora na biologia, especialmente na genética. A apropriação de conceitos darwinistas, como o evolucionismo e a seleção natural, para explicar fenômenos sociais tem servido de base para teorias que legitimam a discriminação entre os indivíduos.

Nesse sentido, é fundamental lembrar que Galton, idealizador dos testes de inteligência, desenvolveu sua teoria com o propósito de selecionar os mais capazes para o aprimoramento da espécie humana, em uma perspectiva eugenista. Reconhecido como um dos fundadores do darwinismo social, Galton influenciou a criação dos testes de inteligência que, até os dias atuais, carregam em sua origem fundamentos eugenistas e social-darwinistas. Diante disso, é importante refletirmos criticamente sobre a aplicação desses testes e seus impactos nas políticas educacionais, sobretudo no que tange à perpetuação de desigualdades históricas (Moysés, 2001).

Nesse cenário, as explicações para a diferença de rendimento escolar receberam como principal contribuição os instrumentos de medidas da avaliação das aptidões. Esse movimento difundiu a prática de submeter a diagnósticos médico-psicológicos os estudantes que apresentassem dificuldades de aprendizagem, sendo em maior contingente os das classes pobres (Bassani *et al.*, 2024, p. 16).

Assim, a medicalização da educação consolidou a prática de diagnosticar estudantes com dificuldades de aprendizagem, especialmente aqueles pertencentes às classes pobres, submetendo-os a avaliações médico-psicológicas que reforçam a distinção entre o "normal" e o "anormal". Como consequência, os discursos classificatórios não apenas rotulam os sujeitos, mas também contribuem para sua estigmatização e marginalização dentro do ambiente escolar.

Até a publicação do DSM-5, a Deficiência Intelectual era denominada "retardo mental" ou "deficiência mental". Esses termos ainda aparecem em alguns laudos recebidos, mas como o sistema utilizado pela rede municipal de Colatina adota,

exclusivamente, a terminologia "Deficiência Intelectual", minimizam-se os erros de nomeação.

Bassani *et al.* (2024) ressaltam que, embora tenha ocorrido uma mudança na definição dos níveis de Deficiência Intelectual, antes baseados exclusivamente em testes psicométricos de Quociente de Inteligência (QI) e agora determinados por avaliações de funcionamento adaptativo em relação a indivíduos da mesma faixa etária, ainda persiste uma preocupação quanto ao uso de critérios que padronizam e naturalizam o desenvolvimento humano.

É relevante destacar que, nas últimas décadas, o número de matrículas de estudantes com Deficiência Intelectual aumentou expressivamente no Brasil (Bassani *et al.*, 2024). Esse crescimento exige um olhar crítico sobre os dados, que tanto podem refletir a realidade educacional do país a partir de uma perspectiva científica quanto ocultar preconceitos historicamente enraizados e naturalizados no ambiente escolar.

Outro aspecto ressaltado pelos pesquisadores é que, apesar dos avanços nas concepções sobre o funcionamento intelectual, o diagnóstico de Deficiência Intelectual ainda é realizado a partir de uma perspectiva psicométrica, que aponta o funcionamento intelectual e a conduta adaptativa abaixo da média como principais critérios de identificação. Além disso, o DSM-5 continua a recomendar o uso de testes para a identificação do Quociente de Inteligência (QI).

Os autores destacam que, embora o conceito de deficiência tenha assumido, em alguns países, uma conotação mais voltada para aspectos sociais nas últimas décadas, ainda permanece fortemente atrelado a diretrizes baseadas em perspectivas clínicas e psicométricas. A resistência à adoção do termo "deficiência intelectual" — evidenciada pela permanência de terminologias ultrapassadas em muitos laudos e diagnósticos — revela a persistência de preconceitos relacionados à classe social e à cor/raça, o que é ainda pouco debatido e problematizado tanto no contexto médico quanto no ambiente escolar brasileiro (Bassani *et al.*, 2024).

Diante disso, observamos que os estudantes com dificuldades de escolarização, especialmente aqueles que não acompanhavam o ritmo da turma, são normalmente encaminhados para diagnósticos de Deficiência Intelectual. Além disso, podemos observar que, devido ao estigma associado a esse diagnóstico, as famílias frequentemente demonstravam resistência em buscar tratamentos adequados para os seus filhos.

Sob essa ótica, as pesquisas de Collares e Moysés (2015) com diretores escolares, professores e, sobretudo, crianças em fase escolar, apontam que a deficiência intelectual tem sido frequentemente utilizada como justificativa para os altos índices de reprovação e evasão escolar, tornando-se um dos principais argumentos para explicar o fracasso escolar. Assim, na maioria dos casos, o diagnóstico funciona mais como uma justificativa do que como um instrumento de compreensão das reais necessidades dos estudantes.

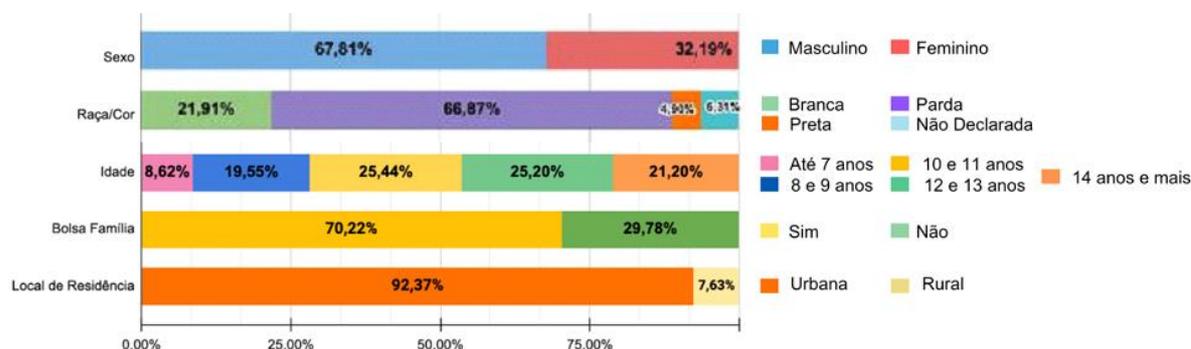
As autoras também provocam uma reflexão fundamental: como se constrói a história de uma criança considerada "normal" à qual se atribui uma deficiência? Esse questionamento nos leva a pensar sobre os impactos do diagnóstico na trajetória escolar e social dos estudantes, especialmente quando essa classificação não se baseia em um estudo de suas particularidades.

O estigma dos deficientes não se dá apenas pela deficiência em si, mas pela diferença. Essa sim incomoda e precisa ser enclausurada, confinada. Sob o pretexto de proteger o diferente, a sociedade protege a si mesma para não ser obrigada a lidar com ele (Collares; Moysés, 2015, p. 135).

Percebe-se que uma certa ciência não tem se preocupado em respeitar as diferenças, mas sim em aplicar padrões homogêneos de desenvolvimento a todos, desconsiderando a complexidade dos processos de aprendizagem e das trajetórias individuais. Esse modelo reducionista tem levado a um número crescente de diagnósticos que nem sempre refletem a realidade dos estudantes, mas que servem como justificativa. Como afirmam Collares e Moysés (2015, p. 141), essa é uma forma de "omissão de responsabilidade que se apoia no diagnóstico independentemente dele ser correto ou não", mas que serve como respaldo para a escola e o sistema educacional, independentemente do que ele venha implicar para a vida do estudante.

Observando a realidade dos estudantes da rede municipal de Colatina/ES, um dado importante de nossa pesquisa é o perfil sociodemográfico dos estudantes que apresentam Deficiência Intelectual.

Gráfico 8 – Perfil sociodemográfico dos alunos com **Deficiência Intelectual** matriculados no Ensino Fundamental na rede pública municipal de Colatina (ES), 2018-2023



Fonte: Sistema EL Produções de *Software*

A maioria dos estudantes diagnosticados com Deficiência Intelectual (DI) são do sexo masculino (67,81%), o que está em consonância com dados de inúmeras outras pesquisas.

Em geral, os homens são mais propensos do que as mulheres a serem diagnosticados com formas leves (proporção média homem: mulher 1,6:1) e graves (proporção média homem: mulher 1,2:1) de transtorno do desenvolvimento intelectual (DSM-5-TR, 2022, p.45).

Além disso, a maior parte pertence à raça/cor parda (66,87%), um dado que também encontra respaldo na literatura e tem idade entre 10 e 11 anos (25,44%). A questão etária pode estar relacionada ao diagnóstico como justificativa para dificuldade de escolarização na transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II.

Outro aspecto relevante é a situação socioeconômica desses alunos, evidenciada pela alta porcentagem que recebe o benefício do Bolsa Família (70,22%), o que sugere uma correlação entre vulnerabilidade econômica e a identificação da Deficiência Intelectual que pode influenciar tanto o acesso aos serviços de saúde e diagnóstico quanto a permanência e o desempenho escolar.

Além disso, a predominância de estudantes residentes na zona urbana (92,37%) aponta para maior concentração de serviços e diagnósticos nessas áreas.

Esses indicadores reforçam a importância de compreender a Deficiência Intelectual não apenas como uma categoria diagnóstica isolada, mas influenciada por questões de gênero, raça/cor, idade e contexto socioeconômico.

8.7.2 Transtorno de Espectro Autista

Dando continuidade à análise dos dados da pesquisa, apresentamos a evolução da prevalência dos diagnósticos do Transtorno de Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental da rede municipal de Colatina/ES no período que compreende a pesquisa.

Tabela 18. Evolução da prevalência (%) dos diagnósticos de **TEA** entre os alunos do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Colatina (ES), 2018-2023

Características Diagnósticas: TEA	N	%	IC		
2018	2	0,33	0,08	-	1,30
2019	122	18,79	15,85	-	22,13
2020	146	24,58	21,28	-	28,20
2021	197	26,37	23,33	-	29,65
2022	274	29,46	26,62	-	32,48
2023	338	32,69	29,90	-	35,61

Fonte: Sistema EL Produções de *Software*

Na análise dos dados, observa-se um aumento significativo no número de estudantes diagnosticados com TEA na rede municipal de Colatina/ES. Esse crescimento acompanha uma tendência nacional no aumento desse diagnóstico nos últimos anos, podendo ser considerado uma epidemia, por parte de alguns pesquisadores (Almeida; Neves (2020); Frances (2017); Mas (2018)) que pode estar relacionada tanto à ampliação do acesso a avaliações diagnósticas quanto a mudanças nos critérios de classificação e também quanto a diagnósticos realizados sem critérios mínimos de cientificidade.

Os critérios utilizados para o diagnóstico do TEA passaram por diversas reformulações ao longo dos anos. Essas mudanças foram documentadas em diferentes manuais diagnósticos, sendo os mais amplamente utilizados o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID). (Fernandes; Tomazelli; Girianelli, 2020).

O DSM-5 e a CID-11 entendem o Autismo dentro de um único espectro ou categoria, variando em níveis de gravidade, baseado na funcionalidade (DSM-5); ou em níveis de deficiência intelectual e linguagem funcional (CID-11). Além disso, ambos nomeiam o autismo como Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Fernandes; Tomazelli; Girianelli, 2020, p. 4).

Esse crescimento expressivo dos diagnósticos de TEA, nos últimos anos, reflete a mudança significativa na definição de autismo. Frances (2017) destaca que o autismo, antes considerado um “problema” raríssimo, tornou-se amplamente diagnosticado nas últimas décadas, sobretudo a partir do DSM-IV. Segundo o autor,

O DSM-IV pode ter iniciado a epidemia de autismo, mas outros motores potentes a impulsionaram além de todas as expectativas. Provavelmente, o mais importante foi a retroalimentação positiva entre a vigorosa defesa dos pacientes e o fornecimento de programas escolares e terapêuticos que requerem um diagnóstico de autismo. Com o crescimento, a população de “autistas” e seus familiares ganharam o poder de demandar uma série de serviços adicionais – às vezes por meio de bem-sucedidas ações judiciais. Tais serviços, por sua vez, proporcionaram mais incentivo ao aumento do diagnóstico. Com mais pessoas diagnosticadas, surgiu um contingente ainda maior para demandar mais serviços (Frances, 2017, p. 149)

De acordo com Almeida e Neves (2020), a definição de autismo passou por diversas transformações ao longo da história, sendo ampliada com a introdução do conceito de espectro. Essa mudança foi consolidada na 5ª edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-V) que redefiniu a condição sob a nomenclatura de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Com essa reformulação, o diagnóstico de TEA passou a englobar outras categorias como o Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno de Asperger e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação. Vale destacar que essa ampliação trouxe implicações tanto para a compreensão do autismo quanto para os processos de diagnóstico e atendimento educacional, ampliando o número de estudantes que se enquadram nessa categoria e exigindo novas abordagens para garantir a inclusão escolar.

Para entendermos como se deu esse processo, precisamos revisitar o processo histórico de mudanças da definição de autismo.

Em 65 anos, o autismo transformou-se de sintoma das psicoses infantis em TEA, pelo DSM-V (American Psychiatric Association, 2014). Compõe a estrutura de sintomas os prejuízos nas áreas de comunicação social e padrões de comportamentos repetitivos e restritivos (Almeida; Neves, 2020, p. 4).

A evolução da definição do autismo nos manuais diagnósticos reflete as transformações no entendimento científico sobre essa condição ao longo das décadas. No DSM-I (*American Psychiatric Association*, 1952), o autismo era

compreendido como uma manifestação sintomática dentro do quadro da esquizofrenia em crianças, concepção que foi mantida no DSM-II (*American Psychiatric Association*, 1968), em que ainda era classificado como um sintoma da esquizofrenia de tipo infantil. A partir do DSM-III (*American Psychiatric Association*, 1980) e de sua revisão posterior, o autismo passou a ser considerado uma subcategoria dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). No DSM-IV (*American Psychiatric Association*, 1994), essa categoria diagnóstica foi ampliada para incluir, além do autismo infantil, a Síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno de Asperger e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação. Com a publicação do DSM-V (*American Psychiatric Association*, 2013), houve uma reformulação significativa: todos esses transtornos, com exceção da Síndrome de Rett, foram agrupados sob um único diagnóstico, o Transtorno do Espectro Autista (Almeida; Neves, 2020). Atualmente, o DSM-5-TR (*American Psychiatric Association*, 2022) mantém essa classificação, consolidando o conceito de espectro como a principal abordagem para o diagnóstico do TEA.

Consolidação do transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista. Os sintomas desses distúrbios representam um único continuum de deficiências leves a graves nos dois domínios da comunicação social e comportamentos/interesses repetitivos restritivos, em vez de serem distúrbios distintos. Essa mudança foi projetada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico do transtorno do espectro do autismo e para identificar alvos de tratamento mais focados para as deficiências específicas identificadas (DSM-5-TR, 2022, p.38).

No entanto, Almeida e Neves (2020, p. 5) salientam que essa “mudança para uma concepção de espectro, oficializada com a publicação do DSM-5, amplia a imprecisão dos critérios de inclusão”, uma vez que resultou de um número maior de crianças dentro da classificação de TEA, o que exige uma reflexão crítica sobre os impactos desse aumento nos processos educacionais. Devemos, então, analisar se essa ampliação reflete um maior reconhecimento das necessidades dos estudantes ou se pode estar associada a uma tendência de medicalização da educação e da infância.

O certo é que a existência inevitável de fronteiras instáveis, difusas e ambíguas entre o normal e o patológico no campo da saúde mental parece ter possibilitado o crescente processo de medicalização de condutas consideradas socialmente indesejáveis, que passaram a ser classificadas como anormais (Caponi, 2014, p. 744).

Um outro ponto destacado nas pesquisas é o questionamento se o autismo é uma deficiência ou um transtorno?

Novamente, o autismo configura-se em um campo dual de batalhas: deficiência ou transtorno. Nessa conjuntura, é importante problematizar a inclusão do autismo como deficiência, pois a criança que recebe esse diagnóstico tem direito ao benefício assistencial da Lei Orgânica de Assistência Social (Loas). [...] (Almeida; Neves, 2020, p. 8).

Almeida e Neves (2020) afirmam que essa inclusão como deficiência é fundamental para garantir suporte a famílias em situação de vulnerabilidade, mas também provocam discussões sobre os critérios adotados para determinar quem se enquadra nessa condição e quais são as consequências dessa ampliação no reconhecimento do TEA como deficiência.

Esse conjunto de reflexões salientam como a ampliação dos diagnósticos de TEA não pode ser analisada apenas sob uma perspectiva biomédica, mas deve ser problematizada considerando aspectos sociais, econômicos e culturais. Caponi (2014) alerta para o papel dos diagnósticos precoces na intensificação do processo de medicalização da infância que se amplia a cada nova edição do DSM. E destaca que comportamentos antes considerados comuns ao desenvolvimento passam a ser enquadrados como transtornos que redefinem as abordagens terapêuticas e perpetuam a lógica coercitiva e normalizadora da psiquiatria biomédica.

Marzal e Caponi (2025) trazem um olhar crítico para o impacto das redes sociais na disseminação dos diagnósticos psiquiátricos, observando que o uso de rótulos diagnósticos se tornou parte da construção identitária de muitos indivíduos no espaço digital, “sou *coach*, mãe e neurodivergente”, “sou professora e autista”, “sou *designer* e tenho TDAH” (p.3). Essa exposição não apenas reforça a visibilidade de determinadas condições, mas também impulsiona o mercado associado à neurodivergência, seja pela oferta de terapias e cursos especializados, seja pelo consumo de produtos voltados a esse público. Os autores destacam que essa dinâmica pode resultar em um processo de mercantilização da identidade no qual ser diagnosticado torna-se uma forma de legitimar experiências pessoais e obter reconhecimento social.

[...] transformar a identidade numa mercadoria capaz de ser comprada e vendida. Uma mercadoria que deve apresentar-se ao mundo através de uma marca, de uma etiqueta, neste caso, por referência a uma identidade psiquiatrizada (Marzal; Caponi, 2025, p. 3).

Essa perspectiva nos leva a refletir sobre o papel das redes sociais na construção identitária de indivíduos que se reconhecem dentro de diagnósticos psiquiátricos. Marzal e Caponi (2025) apontam que, ao compartilhar publicamente essas classificações, muitos indivíduos buscam não apenas reconhecimento, mas também acolhimento e pertencimento a comunidades que oferecem suporte emocional e validação de suas experiências.

[...] A importância do pertencimento a determinadas comunidades não pode ser subestimada, pois oferece um senso de segurança, apoio e compreensão que é essencial para o bem-estar psicológico. O pertencimento e a identidade estão intrinsecamente ligados, pois a sensação de fazer parte de um grupo ou comunidade contribui significativamente para a construção da própria imagem e autoconceito (Marzal; Caponi, 2025, p. 5).

Diante disso, é necessário problematizar a forma como as redes sociais não apenas ampliam a disseminação de diagnósticos, mas também influenciam a maneira como os indivíduos se percebem e são percebidos. O desafio não está em negar a importância do diagnóstico como ferramenta de compreensão e acesso a direitos, mas em refletir sobre como essa identificação pode ser atravessada por dinâmicas sociais que ultrapassam o campo da saúde e adentram esferas econômicas, políticas e culturais.

Outro ponto a ser problematizado é o autodiagnóstico que pode ser uma forma de internalização do controle biomédico em que os próprios indivíduos passam a se autovigiar e a se classificar segundo critérios médicos (Marzal; Caponi, 2025).

[...] No diagnóstico, veem a possibilidade de ter a legitimação dessas experiências e dissabores. O que nos leva a indagar: que ordem social faz com que indivíduos sintam a necessidade de traduzir suas dificuldades em termos biomédicos para que sejam legitimadas em seu sofrimento? (Marzal; Caponi, 2025, p. 12).

Marzal e Caponi (2025) nos instigam a refletir como determinados traços comportamentais, que antes eram compreendidos como variações da subjetividade humana, passam a ser patologizados dentro de uma lógica neoliberal que valoriza a produtividade, a adaptação e o desempenho.

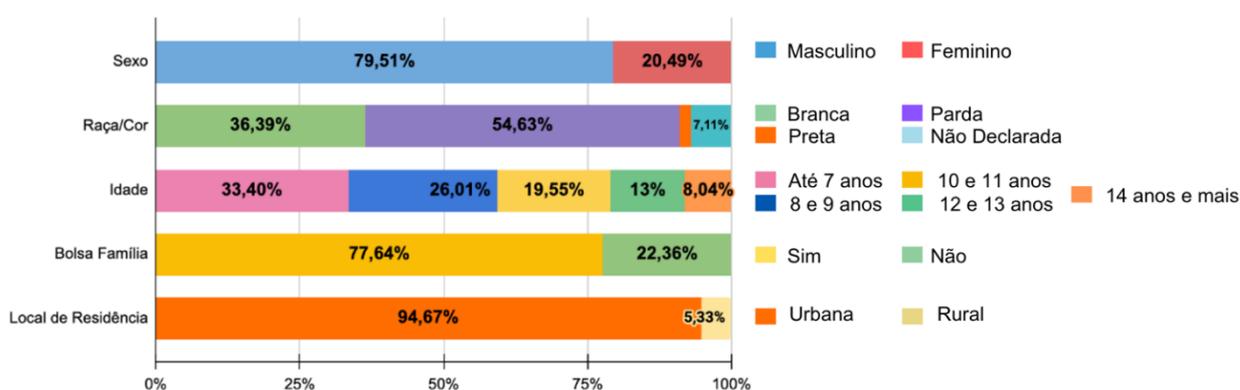
Essa reflexão nos conduz à indagação proposta por Mas (2018, p.18) sobre o crescimento significativo dos diagnósticos de TEA. “Como foi que tantas crianças passaram a ser diagnosticadas como autistas em tão pouco tempo?”, teria esse aumento apenas uma explicação estatística, relacionada à maior capacidade de

identificação do transtorno, ou estaria também atrelado a dinâmicas mercadológicas que envolvem desde clínicas especializadas até a venda de brinquedos e métodos de intervenção como a Análise Aplicada do Comportamento, em inglês Applied Behavior Analysis (ABA)?

Diante desse cenário, torna-se essencial considerar que a ampliação dos diagnósticos pode refletir tanto avanços na compreensão do autismo quanto interesses econômicos e sociais que incentivam sua disseminação.

Para conhecermos o contexto dos estudantes diagnosticados como TEA na rede municipal de Colatina, iremos analisar o perfil sociodemográfico desses estudantes.

Gráfico 9 – Perfil sociodemográfico dos alunos com **TEA** matriculados no Ensino Fundamental na rede pública municipal de Colatina (ES), 2018-2023



Fonte: Sistema EL Produções de *Software*

Esses dados indicam a predominância do diagnóstico de TEA entre meninos, o que está em consonância com a literatura científica que aponta maior frequência do transtorno no sexo masculino, “esse dado coaduna com os registros que indicam que os meninos com TEA são maioria em relação às meninas” (Silva *et al*, 2020, p.5). A prevalência de estudantes de raça/cor parda sugere a necessidade de um olhar mais atento para as interseccionalidades entre classe, raça e acesso aos serviços de saúde e educação.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a prevalência de diagnósticos em crianças na faixa etária de 6 a 7 anos, o que sugere uma relação direta com a ampliação dos critérios diagnósticos e com o incentivo cada vez maior à identificação precoce de possíveis transtornos no início da escolarização. Esse movimento,

impulsionado por diretrizes que reforçam a importância das intervenções na primeira infância, demanda uma reflexão crítica, pois pode contribuir para a intensificação da medicalização no ambiente escolar e a cristalização de um rótulo que acompanhará o estudante ao longo de sua trajetória acadêmica e social.

Ademais, a expressiva porcentagem de estudantes beneficiários do Bolsa Família e residentes na zona urbana aponta para uma correlação entre diagnóstico, vulnerabilidade socioeconômica e acesso a políticas públicas. Isso levanta questões sobre a equidade no processo diagnóstico e na oferta de suporte educacional, além de possíveis relações entre o diagnóstico de TEA e o acesso a benefícios assistenciais.

Dessa forma, o crescimento significativo de diagnósticos de TEA deve ser analisado não apenas sob a ótica do avanço científico, mas também em função das implicações sociais, políticas e econômicas que ele carrega. Afinal, quais características estão sendo consideradas inaceitáveis ou inadequadas para a vida em sociedade e qual é a nossa concepção de infância quando patologizamos seus comportamentos?

Ao trazer essas questões, os autores supracitados nos convidam a repensar os processos de categorização diagnóstica, seus impactos na construção identitária e a maneira como esses laudos influenciam o acesso a direitos e serviços. Isso não significa deslegitimar o sofrimento ou as dificuldades enfrentadas por esses indivíduos, mas reconhecer que o diagnóstico, ao invés de ser um ponto final, deve ser o início de um debate mais amplo sobre o lugar da diferença na sociedade e, principalmente, no ambiente escolar.

Vale destacar que se esta pesquisa abrangesse também a Educação Infantil, provavelmente, identificaríamos um crescimento ainda mais expressivo no número de diagnósticos de TEA. Esse aumento, possivelmente, estaria relacionado à ampliação dos protocolos de identificação precoce, sustentados pela promessa de que quanto mais cedo o diagnóstico, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento da criança.

A pesquisa de Oliveira (2022), realizada na Educação Infantil da rede municipal de Vitória/ES, ilustra esse cenário ao revelar um aumento de 312% no número de diagnósticos entre 2015 e 2020. Diante desses dados, a pesquisadora chama a atenção para a necessidade de uma reflexão crítica sobre a precocidade dos

diagnósticos e os processos que os legitimam, questionando suas funções e impactos, especialmente no contexto escolar:

Tal fato nos instiga a refletir criticamente acerca da precocidade dos diagnósticos e laudos problematizando os processos pelos quais têm sido gerados, assim como sua função no contexto social, principalmente, no âmbito escolar (Oliveira, 2022, p. 69).

Esses números nos levam a questionar em que medida a busca por um diagnóstico precoce tem sido pautada por uma real necessidade da criança ou por uma lógica que, muitas vezes, naturaliza a medicalização da infância e a padronização do desenvolvimento. Assim, torna-se fundamental discutir as implicações dessa antecipação diagnóstica e seus possíveis efeitos na trajetória educacional das crianças.

Nesse cenário, nossa pesquisa aponta para a necessidade urgente de mais estudos que busquem compreender a “epidemia” de TEA nos últimos anos nas escolas públicas brasileiras.

8.7.3 Outras Deficiências

A seguir, analisamos os dados referentes aos estudantes com laudos contendo outras deficiências.

Tabela 19. Evolução da prevalência (%) dos diagnósticos de **Outras Deficiências** entre os alunos do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Colatina (ES), 2018-2023

Características Diagnósticas: Outras Deficiências	n	%	IC		
2018					
2019	33	5,54	3,96	-	7,69
2020	28	4,71	3,27	-	6,74
2021	39	5,22	3,84	-	7,07
2022	44	4,73	3,54	-	6,30
2023	44	4,26	3,18	-	5,67

Fonte: Sistema EL Produções de Software

É importante ressaltar que, nesta categoria, foram agrupadas diversas deficiências que, devido ao quantitativo reduzido de estudantes em cada uma delas, dificultariam uma análise isolada. Assim, o grupo denominado "Outras Deficiências"

compreende estudantes com Baixa Visão, Cegueira, Deficiência Auditiva, Deficiência Física e Surdez.

Os dados apresentados na Tabela 19 revelam uma pequena variação na prevalência de estudantes diagnosticados com "Outras Deficiências", ao longo dos anos de 2018 a 2023, na rede municipal de ensino de Colatina/ES. Observa-se que, ao contrário do diagnóstico de Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA), a categoria "Outras Deficiências" não apresenta aumento significativo nem decréscimo quanto ao número de estudantes ao longo do período analisado.

É relevante destacar que a Secretaria Municipal de Educação de Colatina mantém parcerias com a Associação Colatinense de e para Portadores de Deficiência Visual (ACDV) e com a Associação dos Surdos de Colatina (ASURCOL) com o objetivo de assegurar o atendimento complementar a esses estudantes.

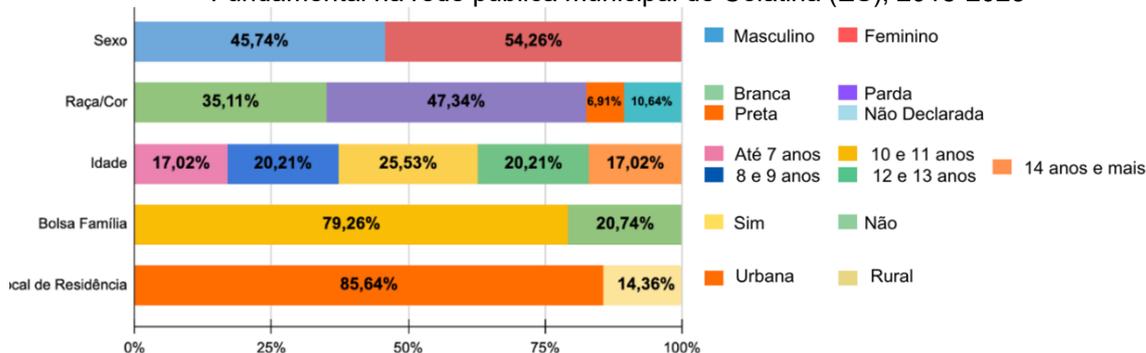
O CEMP acompanha o trabalho desenvolvido por essas associações que ocorre tanto no ambiente escolar quanto nas sedes das instituições. Nesses espaços, os estudantes têm acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que visa complementar e apoiar o processo de escolarização, garantindo recursos e estratégias pedagógicas adequadas as suas necessidades específicas.

Essa colaboração entre a rede municipal e as associações locais fortalece as práticas inclusivas, visto que amplia as possibilidades de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com essas deficiências na rede municipal de Colatina.

O objetivo é garantir que todos os estudantes tenham seu direito à aprendizagem assegurado, considerando os mesmos parâmetros e objetivos daqueles sem deficiência. O diferencial é que, em alguns casos, há necessidade de técnicas, instrumentos e métodos diferenciados (Melo, 2024). Vale salientar, que não podemos tomar a deficiência como único foco, mas precisamos criar condições efetivas para que todos possam aprender, respeitando suas especificidades.

Também foi analisado o perfil sociodemográfico dos estudantes que se enquadram nesse grupo.

Gráfico 10 – Perfil sociodemográfico dos alunos com **Outras Deficiências** matriculados no Ensino Fundamental na rede pública municipal de Colatina (ES), 2018-2023



Fonte: Sistema EL Produções de *Software*

Os dados referentes aos estudantes diagnosticados com Outras Deficiências indicam que a maioria é do sexo feminino (54,26%), de raça/cor parda (47,34%) e possui idade de 10 e 11 anos (25,53%). Ademais, observa-se que uma parcela significativa desses estudantes é beneficiária do programa Bolsa Família (79,26%) e reside na zona urbana (85,64%).

Vale mencionar que, ao contrário das demais deficiências analisadas, houve apenas uma pequena maioria dos estudantes diagnosticados com Outras Deficiências do sexo feminino, o que contrasta com os perfis observados nos diagnósticos de Deficiência Intelectual, TEA e Altas Habilidades/Superdotação em que há predominância masculina. Podemos considerar que talvez nos diagnósticos desta categoria, por estarem relacionados a critérios mais objetivos, tenhamos menos vieses de preconceitos relacionados a sexo, raça, cor e condições econômicas.

É importante, ainda, pensar que a Educação Especial que surge para atender mais diretamente ao público-alvo dessa categoria em análise, talvez esteja sendo capturada pelos discursos medicalizantes-patologizantes e dando ênfase a um público que, segundo o olhar prevalente no cotidiano escolar, com seus comportamentos inadequados, esteja atrapalhando o fluxo acelerado das metas a serem atingidas. As perguntas: Para quem Educação Especial? Para quê Educação Especial? Por que Educação Especial? Devem fazer parte constante das formações, das reuniões e dos debates dentro das escolas e secretarias de educação. Nossos dados apontam respostas, mas elas precisam ser aprofundadas.

8.7.4 Altas Habilidades/Superdotação

Dando continuidade à análise dos dados da pesquisa, examinamos o quantitativo de estudantes identificados com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Ensino Fundamental da rede municipal de Colatina/ES. Esse levantamento permite compreender o perfil sociodemográfico desses estudantes e refletir sobre as políticas educacionais voltadas para o atendimento desse grupo específico.

Tabela 20. Evolução da prevalência (%) dos diagnósticos de **altas habilidades** entre os alunos do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Colatina (ES), 2018-2023

Características Diagnósticas: AH/SD	N	%	IC		
2018					
2019					
2020	1	0,17	0,02	-	1,19
2021	1	0,13	0,02	-	0,94
2022	4	0,43	0,16	-	1,14
2023	1	0,10	0,01	-	0,68

Fonte: Sistema EL Produções de *Software*

Os dados apresentados na tabela indicam que a identificação de estudantes com AH/SD na rede municipal de Colatina/ES ainda é muito pequena e o primeiro diagnóstico foi realizado em 2020. Observamos número reduzido de casos ao longo dos anos analisados, com uma leve variação entre os períodos. Esse dado nos mostra a necessidade de aprofundar o debate sobre os critérios utilizados para a identificação desses estudantes, bem como as estratégias de atendimento no contexto escolar.

Vale destacar que não somos favoráveis aos diagnósticos, mas apenas apresentamos os dados levantados na pesquisa para promover uma reflexão crítica sobre o tema. Nossa intenção não é reforçar a lógica classificatória, mas problematizar os impactos que esses processos podem ter no percurso educacional dos estudantes. Para entender esse processo, vamos retomar a história da educação brasileira, a escola pública foi estruturada a partir de interesses políticos e ideológicos que contribuíram para a manutenção das desigualdades sociais. Nesse cenário, os educadores enfrentaram o desafio de justificar as disparidades no desempenho acadêmico e no acesso aos níveis mais avançados de escolarização sem questionar o princípio liberal do mérito pessoal, aceito como o único critério legítimo de seleção educacional e social (Patto, 2005, 2015).

Segundo Patto (2005), no contexto da liberal-democracia e influenciada pelas contribuições de Galton, a psicologia voltou-se tanto para a superdotação (AH/SD) quanto para a subdotação intelectual (DI), consolidando a ideia de que as oportunidades educacionais estavam igualmente disponíveis para todos. No entanto, a utilização de testes de inteligência – que beneficiavam estudantes das classes mais privilegiadas – reforçou a crença de que os mais aptos ocupavam naturalmente os melhores lugares na sociedade.

Foi nesse contexto que Claparède se destacou ao propor o aprimoramento dos instrumentos de avaliação para identificar precocemente os chamados “retardados” e “bem-dotados”, defendendo a criação de classes e escolas especiais para esses grupos, com o objetivo de promover o que era entendido como justiça social. No final do século XIX, a busca por ferramentas que mensurassem as diferenças individuais se intensificou nos meios acadêmicos dos países capitalistas.

Após a Primeira Guerra Mundial, vários países passaram a investir na identificação de estudantes superdotados e subdotados, com o objetivo de oferecer uma educação supostamente condizente com o estudante. Como parte desse processo, os testes psicológicos foram amplamente incorporados às escolas, funcionando como instrumentos de triagem e encaminhamento.

No entanto, de acordo com Moysés e Collares (1997), essa lógica avaliativa reforçou uma perspectiva centrada no déficit, na qual se valorizava mais aquilo que o faltava ao estudante ou não dominava do que suas potencialidades. Vale destacar, que as formas de avaliação ignoram os diferentes contextos socioculturais dos estudantes, estabelecendo critérios rígidos que desconsideram a diversidade de habilidades e formas de aprendizado.

Nesse sentido, é necessário refletir criticamente sobre como a lógica classificatória pode, ao invés de promover a inclusão e o desenvolvimento de estudantes com altas habilidades/superdotação, reforçar estereótipos e limitar as possibilidades educacionais, ao submetê-los a um sistema que, frequentemente, valoriza um padrão específico de inteligência em detrimento da diversidade de talentos e potencialidades.

De acordo com Cruz (2016), o histórico das AH/SD na legislação brasileira deu início em 1961, quando a Lei nº 4.024 usou o termo “excepcionais”, usado por Helena Antipoff, para identificar tanto os deficientes mentais quanto os superdotados. Segundo a pesquisadora, esse debate ganhou maior relevância, na década de 1970,

com a realização do primeiro seminário nacional sobre o tema, em 1971, e com a publicação da Lei nº 5.692/71 que, pela primeira vez, utilizou o termo "superdotado". Em 1978, a criação da Associação Brasileira para Superdotados (ABSD) consolidou a organização da sociedade civil nessa área, impulsionando avanços ao longo dos anos.

A identificação e o atendimento a esses estudantes continuam sendo desafios que carecem de políticas educacionais mais eficazes e formação contínua dos profissionais da educação.

Entretanto, apesar de vários estudos e leis específicas sobre o tema, observa-se ainda a precariedade da identificação e do atendimento a esses alunos. Ignorados, esses talentos, na maioria das vezes, não se manifestam, o que significa, sem dúvida, uma perda significativa de potencial humano (Tozato, 2016, p. 111).

Se considerarmos como referência a estimativa mais conservadora a qual indica que, aproximadamente, 5% da população estudantil brasileira apresenta AH/SD (Martins; Chacon, 2023), o número de estudantes identificados na rede municipal de Colatina é baixo é praticamente inexistente.

Vale ressaltar que, infelizmente, ainda se tem a concepção de que somente os estudantes com dificuldades de aprendizagem necessitam de intervenções do professor. Atitude que desconsidera a diversidade de necessidades educacionais presentes no ambiente escolar e acaba deixando esses estudantes sem as intervenções necessárias, visto que se desconsidera seu potencial de aprendizagem.

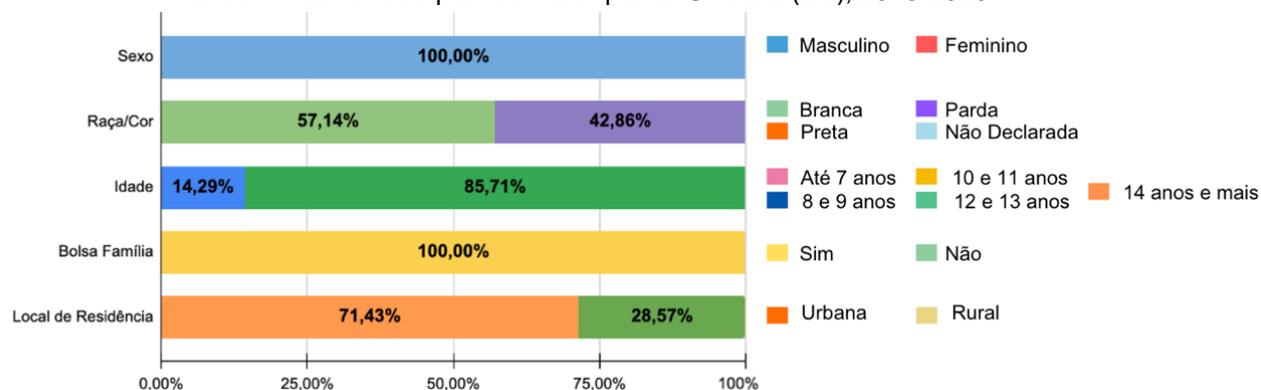
Erroneamente, supõem-se que, na escola, somente os alunos e as alunas que não aprendem precisam de mediação, da intencionalidade do professor quanto ao que deve ser ensinado, de apoio na promoção da sua aprendizagem. Ledo engano. Todos, tendo indícios de AHs/SD, deficiências ou, ainda, com dificuldades de aprendizagem, são sujeitos aprendizes e necessitam da interação e mediação do professor para se desenvolver (Cruz, 2016, p.109).

Essa concepção limitada do papel da mediação pedagógica contribui para a invisibilização dos estudantes com AH/SD no ambiente escolar. Quando consideramos que somente aqueles com dificuldades de escolarização necessitam de intervenções, de suporte, abrimos uma lacuna no atendimento às necessidades dos alunos com potencial que também requerem estratégias para o desenvolvimento de suas habilidades.

Todavia, vale salientar que consideramos ser fundamental que a educação assegure a todos os estudantes, independentemente de qualquer classificação, o direito de aprender. Como não defendemos a lógica classificatória, tampouco a ideia de superdotação como critério diferenciador, reafirmamos que o direito à aprendizagem deve ser garantido a todos, considerando suas singularidades e potencialidades, sem que rótulos determinem ou limitem seus caminhos educacionais. Mas também questionamos como as escolas só buscam faltas, problemas, dificuldades, o que pode revelar um olhar para os alunos das escolas públicas atravessado pelo preconceito que vê os mais pobres e os estudantes negros como inferiores, o que os coloca no lugar de deficientes.

Apesar do número reduzido de estudantes identificados com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na rede municipal, realizamos a análise do perfil sociodemográfico desses alunos com o objetivo de compreender melhor as características desse grupo.

Gráfico 11 – Perfil sociodemográfico dos alunos com **Altas Habilidades** matriculados no Ensino Fundamental na rede pública municipal de Colatina (ES), 2018-2023



Fonte: Sistema EL Produções de *Software*

Observou-se que todos os estudantes identificados como tendo Altas Habilidades são do sexo masculino (100%), a maioria de raça/cor branca (57,14%) e com idade entre 12 e 13 anos (85,71%). Além disso, todos os estudantes dessa categoria recebem o benefício Bolsa Família (100%) e a maioria reside na zona urbana (71,43%).

Os dados analisados sobre os estudantes identificados com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na rede municipal de Colatina revelam algumas tendências das pesquisas que merecem reflexão. Em primeiro lugar, a predominância

de estudantes do sexo masculino (100%) sugere a possibilidade de um viés na identificação, que é mencionado em muitas pesquisas, que sugerem a maior evidência dessa classificação em meninos (Martins; Chacon, 2023).

[...] pesquisas evidenciam um número maior de alunos do gênero masculino, sendo uma das possíveis hipóteses para esse fenômeno uma visão historicamente permeada por preconceitos, principalmente relacionada à escolarização das mulheres [...] (Basso *et al*, 2020, p.461).

Além do preconceito de gênero, outro aspecto relevante é a distribuição racial, com a maioria dos estudantes sendo de raça/cor branca (57,14%). Esse dado pode indicar que há desigualdades no acesso ao reconhecimento de altas habilidades entre diferentes grupos raciais, refletindo desafios estruturais na identificação e no atendimento desses estudantes.

A análise desses dados revela, de maneira indiscutível, a presença do racismo na produção dos diagnósticos. Por se tratarem de construções subjetivas, esses diagnósticos refletem e reproduzem desigualdades históricas presentes na educação brasileira. Enquanto os estudantes identificados com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) são, todos, meninos e, em sua maioria, brancos, aqueles diagnosticados com Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) são, predominantemente, meninos negros e de baixa renda, o que evidencia como fatores sociais e raciais influenciam a categorização dos estudantes, reforçando estereótipos e perpetuando desigualdades dentro do sistema educacional.

Ademais, observa-se que a maior parte dos estudantes com AH/SD tem idade entre 12 e 13 anos (85,71%), o que pode sugerir que a identificação ocorre mais tarde do que no caso dos outros diagnósticos. Esses dados também podem revelar que o foco das escolas é sobre aqueles que apresentam dificuldade de escolarização, o que pode comprometer a aprendizagem desses alunos.

Outro dado significativo é que todos os estudantes identificados recebem o benefício Bolsa Família (100%). Consideramos que esse dado aponta para a necessidade de investigar se há barreiras adicionais para a identificação de estudantes de diferentes contextos sociais.

O estudo demonstra ainda maior concentração desses estudantes na zona urbana (71,43%). Fato que pode indicar que há menos acesso à identificação e ao atendimento de altas habilidades em áreas rurais, o que reforça a importância de

políticas públicas que garantam equidade no reconhecimento e no suporte educacional a esses estudantes independentemente do local de residência.

Dessa forma, os dados evidenciam a necessidade de um olhar mais atento para como está acontecendo o processo de identificação de altas habilidades na rede municipal, buscando superar possíveis vieses e ampliar as oportunidades de desenvolvimento para todos os estudantes.

Faz-se necessário demonstrar que a PNEEPEI (2008) considera estudante com altas habilidades/superdotação como sendo:

[...] Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Contudo, mesmo não defendendo a lógica diagnóstica, é evidente que esses estudantes permanecem invisibilizados no ambiente escolar, conforme demonstram os dados da pesquisa. Enquanto há um número expressivo de estudantes diagnosticados com Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), a identificação de alunos com AH/SD é praticamente insignificante.

Esse cenário reflete uma cultura educacional que tende a valorizar o que “supostamente falta” – as dificuldades de escolarização –, reforçando um viés deficitário sobre os estudantes da escola pública, em vez de reconhecer e valorizar suas potencialidades.

Essa perspectiva está profundamente enraizada em concepções historicamente construídas sobre a inferioridade de determinados grupos sociais — mestiços, negros e pobres. A obra de Patto (1999, 2004, 2007, 2015) contribui com esta reflexão ao relatar a tese da inferioridade do povo brasileiro mestiço e negro que foi usada pela ciência como justificativa para o atraso do país e para legitimar políticas de branqueamento, através das quais, o casamento inter-racial era incentivado não por uma crença na igualdade, mas como uma estratégia para a “vitória do branco no país” (Patto, 1999, p. 186). Esse histórico de preconceitos e desigualdades reflete a realidade educacional brasileira, como evidenciado pelos dados da pesquisa, o que impossibilita o reconhecimento das potencialidades dos estudantes da escola pública e reforça preconceitos históricos.

Nesse contexto, cabe questionar: por que as escolas públicas não identificam estudantes com altas habilidades? Por que não há espaço para seu reconhecimento e desenvolvimento? Infelizmente, o modelo educacional vigente está voltado para a busca das dificuldades, reforçando uma lógica de classificação diagnóstica que, conforme aponta o título desta dissertação, funciona como “a invenção de um aluno que falta”. A escola, historicamente, tem procurado o que está ausente ou aquém do esperado, mas não consegue reconhecer aqueles que estão além desse padrão. Afinal, como admitir que um estudante da escola pública – frequentemente associado a um perfil socioeconômico baixo e marcado por preconceitos raciais – pode apresentar um desempenho acima da média?

A ausência de identificação de estudantes com altas habilidades não é um mero acaso, mas um reflexo de um sistema que reitera desigualdades e limita as possibilidades de reconhecimento e desenvolvimento daqueles que desafiam as expectativas historicamente impostas à escola pública. Para romper com esse ciclo, é fundamental questionar as práticas de diagnósticos utilizadas, superar os preconceitos estruturais e garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem e de ter diagnóstico, tenham o direito de aprender.

8.7.5 Perfis Diagnósticos e suas implicações: algumas considerações

A análise das classificações diagnósticas revela diferenças significativas nos perfis dos estudantes, especialmente, no que se refere à raça/cor, sexo e faixa etária. É preciso salientar que os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação são predominantemente brancos enquanto os que apresentam os demais diagnósticos são, em sua maioria considerados pretos, o que nos remete a um cenário histórico abordado ao longo de nossa pesquisa. Quanto ao sexo, embora a diferença não seja expressiva, observa-se que a maioria dos estudantes classificados com Outras Deficiências é do sexo feminino, enquanto há predominância masculina em estudantes com Altas Habilidades, Deficiência Intelectual e TEA, em consonância com as pesquisas já realizadas.

Quanto à faixa etária, verificamos que os estudantes com Deficiência Intelectual e Outras Deficiências concentram-se entre 10 e 11 anos, período correspondente à transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, quando se acentuam as dificuldades de escolarização e se intensificam

os encaminhamentos. Já os estudantes com AH/SD são majoritariamente identificados entre os 12 e 13 anos, o que sugere um reconhecimento mais tardio desse perfil, uma vez que o olhar, normalmente, recai sobre a dificuldade. Em contraposição, os estudantes com TEA são identificados entre os 6 e 7 anos, evidenciando uma tendência ao diagnóstico precoce dessa condição.

Outro aspecto que merece atenção é a diferença no crescimento das categorias diagnósticas ao longo dos anos analisados, enquanto diagnósticos como Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista, que possuem um caráter subjetivo na sua produção, apresentaram um decréscimo ou aumento significativo, as deficiências físicas, agrupadas na pesquisa como "Outras Deficiências", permaneceram estáveis. Esse último grupo, que apresenta um caráter objetivo na sua identificação, não segue a mesma tendência de crescimento.

Diante desse cenário, é imprescindível questionarmos: estamos, de fato, diante de um aumento real de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, de um surto de transtornos mentais na infância, ou estamos presenciando um processo de intensificação da medicalização da educação? Essa reflexão se torna essencial para compreendermos os impactos dessas classificações no percurso escolar e no desenvolvimento dos estudantes.

Esses dados reforçam a necessidade de aprofundar a reflexão sobre os critérios usados nos diagnósticos, os impactos da categorização dos estudantes e as possíveis implicações da medicalização em suas trajetórias de vida.

As outras características, como local de residência e participação no Bolsa Família, apresentam padrões similares, embora com variações percentuais.

Considerando esse contexto e os dados da pesquisa, Collares e Moysés (2014) nos fazem um importante alerta ao apontar que

Em vários países, e também no Brasil, existem instituições e profissionais que podem ser considerados autênticas fábricas de etiquetas: a maioria das pessoas que os procuram para atendimento ou orientação sai com o mesmo "diagnóstico", o que é um potente indício de que se trata de etiquetas e não de resultado de processo diagnóstico (Collares; Moysés, 2014, p.53).

O que nos evidencia a necessidade de análise crítica sobre os processos diagnósticos, destacando como a padronização pode levar a "etiquetas" ou "rótulos" por meio dos quais as equipes escolares, em vez de promoverem intervenções

baseadas nas potencialidades dos estudantes, vinculam essas intervenções às classificações diagnósticas.

Assim, o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2023) aponta que a prática de vincular direitos educacionais a diagnósticos clínicos ou psicossociais pode levar a um aumento no número de diagnósticos registrados, o que observamos em nosso estudo. Essa lógica é reforçada pela precariedade das condições de trabalho nas escolas públicas onde, muitas vezes, a busca por melhores condições, como salas multifuncionais ou benefícios financeiros, acaba incentivando a prática de associar diagnósticos a direitos.

Um diagnóstico, parecer ou laudo [...] podem garantir, para professoras, menor número de alunos por turma, assim como melhores condições de trabalho, ou ainda a presença de uma auxiliar em sala, cooperando no árduo trabalho. Ou seja, a precariedade das condições concretas de trabalho nas escolas públicas, especialmente aquelas situadas em regiões periféricas, acaba validando uma prática compensatória medicalizante, que normaliza a troca de “um diagnóstico por um direito”, uma vez que para o aluno e sua família o diagnóstico passa a contar como ilusão de um passaporte que dá acesso a melhores condições de estudo, como em salas multifuncionais, ou mesmo o direito à locomoção, com o transporte gratuito, além de “benefício” financeiro, em alguns casos. (Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2023, p. 261)

Diante disso, observamos e compreendemos, conforme Bassani e Viégas (2020), um maior quantitativo de estudantes sendo encaminhados para diagnósticos médicos pelos professores como um pedido de socorro por parte das equipes escolares, por não estarem dando conta da complexidade do contexto escolar da atualidade devido às suas precárias condições de trabalho e salariais.

Nessa epidemia de diagnósticos, o mundo e a vida são observados por um prisma no qual o que não se enquadra em rígidos padrões e normas se converte em doenças a serem tratadas. Os infinitos modos possíveis de levar a vida e de aprender sofrem a imposição de padrões homogeneizantes; campos de maior diversidade, sofisticação e complexidade nos seres humanos são reduzidos a regras verificáveis em checklists. Não estranha que modos de se (des)comportar e de (dis)aprender sejam alvos prioritários na disseminação desses diagnósticos/rótulos; daí, decorre que crianças e adolescentes sejam alvos estratégicos (Moysés; Collares, 2019, p.21).

Nesse cenário, para as equipes escolares, o diagnóstico pode se tornar uma ferramenta compensatória para lidar com a falta de recursos e o excesso de demandas, funcionando como um "passaporte" para condições mínimas de trabalho e suporte pedagógico.

Patto (2017) sinaliza sobre uma outra preocupação crucial: o uso do laudo como justificativa para o fracasso escolar. Essa prática, além de rotular os estudantes, muitas vezes os condena ao esquecimento, pois a dificuldade de escolarização acaba sendo explicada pelo diagnóstico. Segundo a autora, “os rótulos que desqualificam os avaliados levam professores a desistirem dos rotulados, que carregarão esses rótulos pelo resto de suas vidas” (Patto, 2017, p. 87).

Nessa perspectiva, Moysés e Collares (2019, p. 20) corroboram essa visão ao afirmar que “na atualidade, uma epidemia de diagnósticos patologiza a vida. É um tempo em que qualquer mal-estar é rapidamente transformado em síndrome, enfermidade, transtorno”.

Esse cenário pode ser ilustrado pelo texto “Disbicicléticos”, de Emilio Ruiz Rodriguez, que aborda de forma metafórica a questão dos rótulos e diagnósticos. No texto,

Dani é uma criança que não sabe andar de bicicleta. Todas as outras crianças do seu bairro já andam de bicicleta; os da sua escola já andam de bicicleta; os da sua idade já andam de bicicleta. Foi chamado um psicólogo para que estude seu caso. Fez uma investigação, realizou alguns testes (coordenação motora, força, equilíbrio e muitos outros; falou com seus pais, com seus professores, com seus vizinhos e com seus colegas de classe) e chegou a uma conclusão: esta criança tem um problema, tem dificuldades para andar de bicicleta. Dani é disbiciclético. Agora podemos ficar tranquilos, pois já temos um diagnóstico.

Agora temos a explicação: o garoto não anda de bicicleta porque é disbiciclético e é disbiciclético porque não anda de bicicleta.

Um círculo vicioso tranquilizador. [...]

Essa analogia remete à realidade escolar onde os rótulos, muitas vezes, se tornam a identidade do estudante, eximindo a equipe escolar da responsabilidade em buscar alternativas pedagógicas para promover o aprendizado. Como enfatizam Moysés e Collares (2019, p. 21),

Se você, como Dani, não souber – ou não gostar de – andar de bicicleta, com certeza será um “disbiciclético”. Mesmo que ninguém lhe tenha ensinado... O diagnóstico/rótulo está previamente definido: disbiciclético!

Esse olhar crítico nos desafia a repensar a função do diagnóstico no ambiente escolar. É necessário questionar até que ponto ele contribui para a inclusão ou, ao contrário, reforça a exclusão e a estigmatização. É fundamental que o diagnóstico seja compreendido como um ponto de partida para ações pedagógicas que valorizem as potencialidades de cada estudante, em vez de se limitar a classificá-lo e reduzi-lo a suas dificuldades. Assim, cabe às escolas e aos profissionais da educação buscar

estratégias que não se prendam ao diagnóstico e promovam práticas inclusivas, capazes de respeitar a singularidade e garantir o direito à educação e aprendizagem para todos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHO PERCORRIDO AO LONGO DA PESQUISA

Por isto, criticar, denunciar, lutar contra os processos medicalizantes é necessário. Resistir é fundamental.
Esta resistência é uma luta científica, ética, política.
Despatologizar a vida é a possibilidade de manter utopias, de construir outros futuros possíveis (Moysés; Collares, 2018, p. 159).

Este estudo teve como objetivo compreender o perfil dos estudantes do Ensino Fundamental da rede municipal de Colatina, entre os anos de 2018 e 2023, analisando como os fenômenos da medicalização e da patologização têm influenciado o sistema de ensino do município.

A pesquisa realizada evidencia o papel multifacetado que os diagnósticos desempenham no contexto da Educação Especial, especialmente, no município de Colatina/ES. Além de identificar as características sociodemográficas e diagnósticas dos estudantes, o estudo revelou como esses processos, frequentemente, desviam o foco das práticas pedagógicas e contribuem para a rotulação e estigmatização dos alunos, em vez de promover ações que potencializem suas capacidades e singularidades.

Por outro lado, o levantamento histórico sobre as políticas de Educação Especial revelou avanços significativos no acesso e na inclusão, mas também destacou a necessidade de ações mais críticas e desmedicalizantes. É necessário repensar o papel do diagnóstico na escola deslocando o olhar de suas limitações para as possibilidades de construção de um ambiente inclusivo onde cada estudante seja visto em sua singularidade.

Salientamos que não nos posicionamos contra os diagnósticos em si, reconhecemos sua importância em alguns contextos. No entanto, criticamos o uso indiscriminado e excessivo dessas ferramentas que, ao invés de promover benefícios e suporte adequado aos estudantes, acabam por restringir suas potencialidades ao reforçarem limitações e estigmas.

Safatle (2024) destaca o impacto do diagnóstico no contexto educacional que, embora possa parecer uma ferramenta de suporte, muitas vezes é utilizado como uma espécie de "bengala" para o estudante, oferecendo-lhe uma justificativa para a necessidade de cuidado, mas a um custo elevado, pois o torna dependente. Segundo o autor, essa dinâmica tende a limitar o sujeito, fixando-o em uma posição de

impotência e exclusão, “(“se tenho um diagnóstico, mereço alguma forma de cuidado”) que cobra um alto preço, pois paralisa o sujeito em uma posição de impotência e exclusão” (Safatle, 2024, p. 6), o que reforça a dependência ao diagnóstico, em vez de promover autonomia e inclusão efetiva.

Sob essa ótica, vemos

Andrés, Josés, Marias... Crianças inicialmente normais, reféns de incapacidades que lhes atribuem, confinados em doenças ou transtornos que não têm. Estigmatizados, discriminados, incapazes, doentes e ainda confinados. Confinados, disciplinados, controlados. Controlados a céu aberto, por uma instituição invisível, virtual, etérea, porém muito concreta em suas mentes e corações. Institucionalizados! (Moysés; Collares, 2019, p. 22).

Segundo as autoras, esse controle é exercido por uma "instituição invisível, virtual, etérea, mas concreta no contexto escolar. Trata-se de uma forma de institucionalização que, ainda que não seja física, opera como uma prisão simbólica, pois molda subjetividades e perpetua exclusões no ambiente escolar que, muitas vezes, os acompanham para o resto da vida.

Untoiglich (2013) defende que as hipóteses diagnósticas na infância deveriam ser "escritas a lápis", a fim de se evitar que se tornem marcas permanentes na vida do sujeito, uma vez que se encontram no processo de construção de sua subjetividade num contexto de constantes transformações.

Los diagnósticos tendrían que funcionar como brújulas orientadoras para los profesionales, siempre tomando en cuenta que se construyen en un devenir que va modificándose, ya que por un lado el proceso de maduración propio del crecimiento, y por el otro, el trabajo mismo que el profesional va realizando con el niño, su familia y a veces la escuela, van cambiando las condiciones, lo cual podrá posibilitar movimientos fundantes en esa subjetividad en ciernes. [...] (Untoiglich, 2013, p. 62)

Assim, os diagnósticos devem ser compreendidos como algo provisório que funcionam como bússolas as quais orientam os profissionais na identificação e no apoio às singularidades do estudante. Esse cuidado é importante para evitar reducionismos que possam transformar o diagnóstico em um elemento de estagnação em vez de um ponto de partida para o acolhimento e o desenvolvimento integral da criança.

Entretanto, é essencial ter cautela, pois, mesmo que escritos a lápis, os diagnósticos deixam marcas ao serem "apagados". Essas marcas podem se transformar em estigmas que acompanham os estudantes ao longo de suas vidas. Na

prática, o diagnóstico, que deveria ser um ponto de partida, se torna uma porta de entrada para a Educação Especial sem uma perspectiva de saída. Assim, a trajetória do estudante fica cronificada para o resto de sua vida.

Outro ponto observado é que o diagnóstico, ao longo da história, passou a ser utilizado como justificativa para o fracasso escolar, especialmente, entre as crianças das classes populares. Souza (2011) ressalta que são essas crianças que, por décadas, têm sido alvos das explicações para os chamados "problemas de aprendizagem", resultados de concepções preconceituosas a respeito do pobre na nossa história educacional.

[...] sobre elas que durante décadas recaem as explicações a respeito dos chamados problemas de aprendizagem: ou porque apresentam problemas psicológicos, ou biológicos, ou orgânicos ou mais recentemente, socioculturais; bem como analisando o caráter ideológico e repleto de equívocos presentes nessas explicações, resultado de concepções preconceituosas a respeito do pobre e da pobreza no Brasil (Souza, 2011, p. 59).

Sobre esses "problemas de aprendizagem", Patto propõe o termo "dificuldade de escolarização" que amplia a compreensão do fenômeno. Enquanto o foco na aprendizagem tende a responsabilizar somente o aluno, o aprendiz, a perspectiva da escolarização incorpora um olhar mais abrangente, pois envolve não apenas o estudante, mas também a escola, as políticas educacionais, as políticas públicas e o contexto social em que a instituição está inserida, ampliando o olhar e não se esgotando nele, pois considera um "conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que constituem o dia a dia escolar" (Souza, 2011, p. 60).

Ao longo da pesquisa, observamos que os avanços históricos nas políticas de Educação Especial apontaram conquistas no acesso e na inclusão. Contudo, o estudo destacou a necessidade de ações práticas e críticas que desconstruam padrões medicalizantes. É necessário repensar o papel do diagnóstico na escola. É essencial deslocar o olhar de suas limitações para as possibilidades de construção de um ambiente inclusivo onde cada estudante seja visto em sua singularidade, pois, conforme Viégas (2018) *apud* Santos (2023, p.79), durante o V Seminário Internacional *A Educação Medicalizada*: "existirmos, a que será que se destina", realizado em Salvador, Bahia, em 2018,

“[...] ao invés de reconhecermos nossa incapacidade e impossibilidade de lidar, dialogar e conviver com as diversas maneiras de ser criança ou mesmo adolescente, optamos por negar e rotular o que não é padrão, o que não controlamos e doutrinamos. Rotulam-se crianças e justifica-se a nossa incapacidade. [...]”

A superação dos desafios requer esforço coletivo para transformar as estruturas de ordenação social que perpetuam preconceitos e desigualdades. Nesse contexto, a medicalização cumpre o papel perverso de mascarar questões sociais e institucionais convertendo-as em problemas individuais e patologias, conforme alertam Moysés e Collares (2019).

É a partir de insatisfações e questionamentos que se constituem possibilidades de mudança nas formas de ordenação social e de superação de preconceitos e desigualdades. A medicalização tem assim cumprido o papel de controlar e submeter pessoas, abafando questionamentos e desconfortos; cumpre, inclusive, o papel ainda mais perverso de ocultar violências físicas e psicológicas, transformando essas pessoas em “portadores de distúrbios de comportamento e de aprendizagem” (Moysés; Collares, 2019, p. 28).

Assim, para reverter essa realidade, é fundamental que políticas educacionais estejam alicerçadas na valorização docente, na formação inicial e continuada, em condições de trabalho dignas e em projetos pedagógicos que promovam a inclusão de forma efetiva e humanizada (Moysés; Collares, 2014).

Uma política educacional alicerçada nestes compromissos assume como prioridades a formação inicial e continuada do professor: a valorização profissional em termos de salário e condições de trabalho, o projeto pedagógico de cada escola, a autonomia administrativa das escolas, o tempo inicial de permanência das crianças em aula e o número de alunos por sala, entre outros. Sem essas condições não se pode falar de política educacional voltada ao compromisso com cada pessoa. Sem essas condições, a política continuará sendo produtora de fracasso da escola. Agora com o agravante de ser também produtora da medicalização da Educação. Esses devem ser eixos de uma política educacional que se proponha a propiciar o acesso de todos a uma Educação de qualidade, pública, gratuita, laica e socialmente referenciada (Moysés; Collares, 2014, p. 63)

Patto (2007, p. 262) reforça salientando a necessidade de colocar “em primeiro plano a revalorização dos educadores em três frentes: salário, formação e participação nas decisões que afetarão o seu fazer profissional”, garantindo, assim, que a escola cumpra seu papel primordial, assegurar o direito ao letramento e ao saber, promovendo uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Nesse sentido, a formação realizada com a equipe do CEMP, como produto educacional, foi uma estratégia importante ao contribuir para a desconstrução de práticas medicalizantes no próprio setor, já que trouxe reflexões que valorizam a diversidade e promovem alternativas pedagógicas alinhadas às realidades dos estudantes. Essa iniciativa reafirma o compromisso com o fortalecimento de uma Educação Especial que respeite as diferenças, rejeite os rótulos e priorize práticas educativas transformadoras, reforçando o direito de cada aluno a uma educação “de qualidade, pública, gratuita, laica e socialmente referenciada”, como defendido por Moysés e Collares (2014, p. 63).

Nesse cenário, o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, (2023, p. 264) faz um convite a toda a comunidade escolar:

[...] é preciso ocupar as escolas em seus espaços de deliberação e participar na decisão de políticas educacionais! E lutar pela garantia do direito à educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada, combatendo toda e qualquer prática que promova ou reforce preconceitos ou processos de estigmatização e medicalização.

Essa mobilização é essencial para garantir uma educação inclusiva e respeitosa que promova o desenvolvimento integral de cada estudante, compreendendo “as/os estudantes e seus processos ensino-aprendizagem fora do eixo patologia/normalidade, afirmando radicalmente a diversidade humana como princípio, meio e fim do trabalho educativo” (Silva; Angelucci, 2018, p. 694) reafirmando o direito à diversidade e à justiça social no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

AFYA. **Entenda a disparidade na distribuição de médicos no país**. Disponível em:

[https://educacaomedica.afya.com.br/blog/entenda-a-disparidade-na-distribuicao-de-medicos-no-pais?utm_source=\(direct\)&utm_medium=\(none\)](https://educacaomedica.afya.com.br/blog/entenda-a-disparidade-na-distribuicao-de-medicos-no-pais?utm_source=(direct)&utm_medium=(none)). Acesso em: 23 dez. de 2024.

AGAMBEN, G. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S. A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia? **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 40, p. 1-12, 2020

AMARAL, M. T. D. P. **Da queixa ao diagnóstico de crianças com distúrbios de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5 - TR**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.

ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-117, 2017.

ANGELUCCI, C. B. A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a Educação Especial. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. Trabalho Encomendado GT15 – Educação Especial. **[Anais Anped...]**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/patologizacao-das-diferencas-humanas-e-seus-desdobramentos-para-educacao-especial>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ANGELUCCI, C. B. Sobre indefinições e estigmas – o que nos revela a permanência de categorias da saúde definindo o campo da educação. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de (org.). **Educação Especial Inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes/RJ: Brasil Multicultural, 2018. cap. 7, p. 166-175.

ARANTES, R. L. **A constituição da demanda para a neurologia nas vozes das ensinantes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Receber o Bolsa Família (PBF)**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/receber-o-bolsa-familia>. Acesso em: 27 nov. de 2024.

BALESTRASSI, J. G. Prefácio. *In*: BATISTA, A.; TARDIN, N. **Colatina, 100 anos**. Colatina/ES: Editora Micaeli Radinz Batista, 2022.

BASSANI, E. A colonização médica e a medicalização da educação especial:

reflexões sobre lados na escola. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de (org.). **Educação Especial Inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes/RJ: Brasil Multicultural, 2018. cap. 8, p. 176-193.

BASSANI, E. **As políticas quantificadoras da educação e as “novas” formas de exclusão: os “inclassificáveis”**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013

BASSANI, E.; VIÉGAS, L. de S. A medicalização do “fracasso escolar” em escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória-ES. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 9-31, 2020.

BASSANI, E. *et al.* O perfil de estudantes com laudo médico em uma Escola Estadual de Ensino Médio: transformando preconceitos em patologias. **Educação**, Santa Maria, v. 49, p. 1-24, 2024.

BASSO, E. Identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 453-464, 2020.

BATISTA, A.; TARDIN, N. **Colatina, 100 anos**. Colatina/ES: Editora Micaeli Radinz Batista, 2022.

BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Fim de Século – Edições Sociedade Unipessoal Ltda. Lisboa: [s.n], 2003.

BRAGA, O. **Colatina: ontem, hoje e sempre, no meu coração**. Colatina/ES: Gráfica Comercial, 2021.

BRASIL. Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. **Lei 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei Nº 13.935, de 11 de outubro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei Nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília,

2021.

BRASIL. **Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. **Ideb**: Brasil avança nos anos iniciais do ensino fundamental. Ministério da Educação. Publicado em 14 de agosto de 2024. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/ideb-brasil-avanca-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 02 set. 2024.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial. *In*: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (org.). **Deficiência e Escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2008. cap. 2, p. 43-63.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. Ensino Colaborativo. *In*: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (org.). **Recursos e estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão escolar, 2012**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284714209_RECursos_E ESTRATEGIA S_PEDAGOGICAS_QUE_FAVORECEM_A_INCLUSAO. Acesso em: 28 ago. 2024.

CAPONI, S. Biopolítica e medicalização dos anormais. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 529-549, 2009.

CAPONI, S. O DSM-V como 741 dispositivo de segurança. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 741-763, 2014.

CARVALHO, M. P. de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 22, p. 247-290, 2004.

CARVALHO, M. P. de. Mau aluno, boa aluna. Como os professores avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.

CARVALHO, M. P. de; SENKEVICS, A. S.; LOGES, T. A. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.40, n. 3, p.717-734, 2014.

CIDADES E ESTADOS DO BRASIL. **IBGE**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br> Acesso em: 01 de fev de 2025.

CHRISTOFARI, A. C.; FREITAS, Claudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1079-1102, 2015.

COLATINA. **Lei nº 6.270, de 23 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Colatina – P MEC. Prefeitura Municipal de Colatina: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

COLATINA. **Lei nº 6.355, de 13 de setembro de 2016**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Colatina. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/es/c/colatina/lei-ordinaria/2016/635/6355/lei-ordinaria-n-6355-2016-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-publico-do-municipio-de-colatina>. Acesso em: 21 maio 2023.

COLLARES, C. A. L. ; MOYSÉS, M. A. A. A Educação na era dos transtornos. *In*: VIÉGAS, L. de S. et al. (org.). **Medicalização da educação e da sociedade: Ciência ou mito?** Salvador: EDUFBA, 2014. p. 45-65.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. 2.ed. rev. atu. São Paulo: Viena Gráfica & Editora, 2015.

CROCHIK, J. L. *et al*. Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, v. 37, p. 565-582, 2011.

CRUZ, C. Altas habilidades/superdotação: diálogos a partir da abordagem histórico-cultural. *In*: CAETANO, A. M.; GOMES, V. (org.). **Diálogos com os professores: práticas e reflexões sobre a inclusão escolar**. Vitória: EDUFES, 2016. p.99-110.

CRUZ, C. **Construção de práticas de atendimento ao aluno com altas habilidades/ superdotação no Espírito Santo: alinhavando escritos e escutas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

DIAS, M. A. de S. Educação, Experiência formativa e pensamento dialético em Theodor W. Adorno. **Trans./Form/Ação**, Marília, n. 4, v. 45, p. 159-178, 2022.

EL PRODUÇÕES DE SOFTWARE. Versão: 2.0032. Domingos Martins: Editor / Produtor, 1993. Disponível em: <http://177.101.94.130:8080/es-colatina-pm%20edu/paginas/gestaoEducaional/index.xhtml> . Acesso em: 16 jun. 2023.

FARIA, J. H. de. Foi e Não se Sabe se Volta: O Sumiço Progressivo da Teoria Original. **Revista de Administração Contemporânea**, Belo Horizonte, n. 1,v. 27, p.1-8, 2023.

FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R. Diagnóstico de autismo no

século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, p. 1-10, 2020.

FERREIRA, E. T. A. **Governamentalidade das práticas de Educação Inclusiva na Unidade de Educação Especializada Prof^a Yolanda Martins e Silva**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. *In*: VIÉGAS, L. de S.; OLIVEIRA, E. C. de; NETO, H. da S. M. (org.). **Reflexões sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica: apontamentos desmedicalizantes sobre a Lei nº 13.935/2019**. Salvador: Edufba, 2023. p. 257-267.

FONSECA, L. R. M. **Leitura psicanalítica da relação entre fracasso escolar e educação especial por meio de estudos clínico-pedagógicos de crianças e adolescentes diagnosticados devido a impasses na alfabetização**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

FOUCAULT, M. **Vigia e punir: nascimento da prisão**. 42.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

FRANCES, D. R. A. **Voltando ao Normal: como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle**. Rio de Janeiro: VersalEditores, 2017.

GUIMARÃES, D.N.; MELO, D.C.F. de; CARDOSO, F.L. de M. Educação Especial no Brasil: Trajetória, Fundamentos, Organização e Rupturas. *In*: ALBUQUERQUE, A. *et al.* **Garantia e promoção do direito à educação inclusiva: diálogos Interdisciplinares**. São Paulo: MPSP, 2023, p. 25-46.

GOMES, C. A. V.; PEDRERO, J. do N. Queixa Escolar: Encaminhamentos e Atuação Profissional em um Município do Interior Paulista. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v. 35, n. 4, p. 1239-1256, 2015.

GOMES, S. R. **Escolarização patologizada: configurações de uma prática educacional**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

HOBBSBAWN, E. **A era do capital: 1848-1875**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ILLICH, I. **A expropriação da saúde: Nêmesis da medicina**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Relatório de ocupação social: Ayrton Senna**. Secretária de Estado de Economia e planejamento, Governo do Estado do Espírito Santos, 2017. Disponível em: https://ijsn.es.gov.br/Media/IJSN/PublicacoesAnexos/cadernos/Ayrton_Senna.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MACHADO DE ASSIS, J. M. **O alienista**. Porto Alegre: L&PM, 2015. p. 40.

MAIS DE MIL CASAS ATÉ 2012. **A Tribuna**, Vitória, 21 ago. 2010. Caderno Especial, p.4.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUEZAN, R. O discurso da legislação sobre sujeito deficiente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, p. 463-78, 2008.

MARTINHAGO, F.; CAPONI, S. Controvérsias sobre o uso do DSM para diagnósticos de transtornos mentais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 1-19, 2019.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Identificação de estudantes precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação no Pantanal Sul Mato-Grossense. Curitiba, v. 39, p. 1-20, 2023.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARZAL, J.; CAPONI, S. A psiquiatrização da vida cotidiana e a construção de neuroidentidades virtuais. **Revista TOMO**, São Cristóvão, v. 44, p. 1-16, 2025.

MAS, N. A. **Transtorno do Espectro Autista – história da construção de um diagnóstico**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 2018.

MAUTONI, M. A. de A. G. **A patologização da educação**: a práxis do psicólogo no contexto educacional diante das dificuldades escolares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2022.

MAZZOTTA, M. J. da S. Alunos e escolas com necessidades especiais no século XXI. In: **Fórum**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/102/91>. Acesso em: 26 jun. 2023.

MELO, D. C. F. de. Educação das pessoas com deficiência na perspectiva crítica. Campos dos Goytacazes/RJ: Encontrografia Editora, 2024.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.11, n.33, p.387-405, 2006.

MORAIS, B. P. de. **Medicalização da infância**: estudo sobre as pesquisas dos Programas de Pós-graduação em Educação e Psicologia no Brasil (2010-2020).

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO E ASSISTENCIA SOCIAL, FAMÍLIA E COMBATE À FOME. **Benefício de Prestação Continuada (BPC)**. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/suas/beneficios-assistenciais/beneficio-assistencial-ao-idoso-e-a-pessoa-com-deficiencia-bpc>.

Acesso em: 27 nov. de 2024.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização do invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância.

Revista Desidades, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 11-21, 2013.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. **Inteligência abstraída, crianças silenciadas**: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Mais de um século da patologização da educação. **Fórum**: Diálogos em Psicologia, Ourinhos/SP, v. 1, n. 1, p. 50-64, 2014a.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova face do obscurantismo. *In*: VIÉGAS, L. de S. *et al.* (org.).

Medicalização da educação e da sociedade: Ciência ou mito? Salvador: EDUFBA, 2014b. p. 19-43.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Patologização da Vida de Crianças e Adolescentes em Tempos Sombrios. *In*: AMARANTE, P.; PITTA, A. M. F.;

OLIVEIRA, W. F. de (orgs.). **Patologização e Medicalização da Vida**:

Epistemologia e política. São Paulo: Zagodoni, 2018. p. 151-161.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Sobre diferenças, desigualdades, direitos: raízes da patologização da vida. *In*: SURJOS, L. T. de L. e S.; MOYSÉS, M. A. A. (org.). **Saúde Mental Infantojuvenil**: Territórios, Políticas e Clínicas de Resistência. Santos: Unifesp/ Abrasme, 2019. p. 14-30.

OLIVEIRA, A. C.G. **Medicalização e patologização da/na primeira infância**:

conversas sobre práticas pedagógicas não medicalizantes. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

OLIVEIRA, D. N. de. **Discursos medicalizantes na educação infantil**:

Problematizações em torno da educação especial. Dissertação (Mestrado

Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

OLIVEIRA, D. N. de; BASSANI, E.; FILHO, J. R. Discursos medicalizantes na educação infantil: Problematizações em torno da educação especial. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S. l.], n. 57, p. 223–241, 2020.

PAINEL DO CENSO ESCOLAR. Disponível em: <https://encurtador.com.br/2n01a>
Acesso em: 19 de nov de 2024.

PARAISO, M. H. B. Repensando a política indigenista para os botocudos no Século XIX. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 35, p. 75-90, 1992.

PATTO, M. H. S. **A escola transformadora: Da escola que temos à escola que queremos**. In: KUPFER, Maria Cristina; PATTO, Maria Helena Souza; VOLTOLINI, Rinaldo. *Práticas inclusivas em escolas transformadoras*. São Paulo: Ed. Escuta, 2017, p. 67-89.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: Histórias de Submissão e Rebeldia. 4.ed. São Paulo: Intermédios, 2015.

PATTO, M. H. S. Ciência e política na primeira república: origens da psicologia escolar. **Mnemosine**, v. 1, n.0, p. 203-225, 2004.

PATTO, M. H. S. "Escolas Cheias, Cadeias Vazias" Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, 2007.

PATTO, M. H. S. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos Avançados**, v. 13, n. 35, p. 167-198, 1999.

PATTO, M. H. S. **Raízes da Psicologia em terras brasileiras**: a questão da apropriação de ideias estrangeiras. In: Conferência "Raízes da Psicologia em terras brasileiras: a questão da apropriação de ideias estrangeiras", no VII Encontro Clio-Psyché. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 29 e 31 de outubro de 2008. Disponível em: <https://mariahelenasouzapatto.site/videos/>. Acesso em: 18 set. 2023.

PATTO, M. H. S. **Sob o signo do descaso. A cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. Tradução. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009

PATTO, M. H. S. Teoria crítica e ciências da educação: algumas reflexões. **InterMeio**, Mato Grosso do Sul, v. 14, n. 28, p. 167-176, 2008.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (org.). **Deficiência e Escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2008. cap. 2, p. 43-63.

PEREIRA, J. B.; VIEIRA, A.B. **Educação Especial em salas multisseriadas do campo: diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Campos dos Goytacazes/RJ: Encontrografia Editora, 2024.

PERROTA, C. M. Possibilidades de enfrentamento da onda da medicalização da aprendizagem: práticas substitutivas no campo da Fonoaudiologia. In: VIÉGAS, L. de S. *et al.* (org.). **Medicalização da educação e da sociedade**: ciência ou mito? Salvador: Edufba, 2014. p. 249-71.

PIZZOL, J.L.P. **Colatina, sua história, sua gente**. Colatina/ES: Gráfica e Editora GSA, 2018.

RIBEIRO, F. A.; NEVES, L. G. S. **Colatina, nosso município: noções históricas e geográficas para o Ensino Fundamental**. Vitória/ES: Formar, 2022.

RIBEIRO, V. de S. **O processo de produção e de enfrentamento do TDAH na escola**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

RODRIGUEZ, E. R. **Disbicicléticos**. Disponível em: <https://revolucionare.com.br/inspiracao/3848/>. Acesso em: 27 dez. de 2024.

RODRIGUES, M. G. A.; AMARANTE, P. Por Outras Relações na Escola pela Lógica da Desmedicalização: Cartografia de Mediação Escolar com Crianças Autistas. In: AMARANTE, P.; PITTA, A. M. F.; RODRIGUES, M. G. A. **Patologização e Medicalização da Vida: Epistemologia e Política**. São Paulo: Zagodoni, 2018. p.129-149.

ROSE, N. The Politics of Life Itself. **Theory, Culture & Society**, London, v. 18, n. 1, p. 1-30, 2001.

SAFATLE, V. **A era de crise psíquica fabricada**. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/a-era-de-crise-psiquica-fabricada/>. Acesso em: 26 dez. de 2024.

SANTOS, A. B. S. dos. Genocídio do povo negro, negação da existência e caminhos de resistência. In: VIÉGAS, L. de S.; OLIVEIRA, E. C. de; NETO, H. da S. M. (orgs.). **Existirmos, a que será que se destina?** Salvador: Edufba, 2023. p. 69-89.

SANTOS, L. B. dos. **Queixas escolares na Educação Profissional e Tecnológica: contribuições da série desmedicalizando para a práxis docente**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. de. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.45, n. 158, p. 944-968, 2015.

SILVA, C. M. da. **Deficiência, contexto escolar, patologização da Vida e processos diagnósticos: entre o mapa e o território**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

SILVA, D. C. C. da; NÓBREGA, D. O. da. Educação Especial, Inclusão e

Intersecções com a Medicalização na escola. **Revista Cocar**, Belém, v. 20, n.38, p. 554-574, 2024.

SILVA, K. C. dos S; ANGELUCCI, C. B. A lógica medicalizante nas políticas públicas de educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 683-696, 2018.

SILVA, L. C. da; PEREIRA, E. A. do S. Percepções sobre o comportamento de indisciplina de meninas e meninos na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p.1-19, 2022.

SOUZA, M. P. R. de. Retornando à Patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em - tempos de neoliberalismo. *In*: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (org.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes: Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 57-67

SOUZA, B. de P.; SOBRAL, K. R. Características da clientela da Orientação à Queixa Escolar: revelações, indicações e perguntas. *In*: SOUZA, B. P. (org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. p. 119-134.

SOUZA, K. R.; KRBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313> Acesso em: 27 jul. 2023.

TEXEIRA, F. **Colatina, ontem e hoje**. Colatina/ES: Gráfica Comercial, 1975.

TOZATO, M. R. Uma proposta de identificação e atendimento aos alunos dotados e talentosos. *In*: CAETANO, A. M.; GOMES, V. (org.). **Diálogos com os professores: práticas e reflexões sobre a inclusão escolar**. Vitória: EDUFES, 2016. p.111-126.

UNTOIGLICH, G. Construcciones diagnósticas em la infancia. *In*: UNTOIGLICH, G. (org.). **En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: La patologización de las diferencias en la clínica y la educación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2013. p. 59-84.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.33, p. 265-283, 2009.

VITORINO, J. L. Sucesso nas Meninas, Fracasso nos Meninos: o Papel dos Contextos nos Distúrbios de Aprendizagem e Gênero. **Psicologia.com.pt.**, 2010. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?sucesso-nas-meninas-fracasso-nos-meninos-o-papel-dos-contextos-nos-disturbios-de-aprendizagem-e-genero&codigo=A0544. Acesso em: 26 jun. 2023.

WHITAKER, R. **Anatomia de uma epidemia: Pílulas Mágicas, Drogas Psiquiátricas**

e o Aumento Assombroso da Doença Mental. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.

|

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Vitória, 01 de novembro de 2023.

Ao Secretário Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Colatina/ES,

Prezado,

Solicitamos autorização para realização da pesquisa intitulada “*Perfil dos estudantes da Educação Especial na rede municipal de ensino de Colatina/ES: uma análise crítica da medicalização*”, a ser desenvolvida no período de novembro de 2023 a dezembro de 2024 pela mestranda Daniella Augusta Munerat Sesana, matriculada no Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com o número de matrícula 2023130217.

A presente pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar o perfil dos estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, público alvo da Educação Especial, matriculados na rede municipal de ensino de Colatina/ES no período de 2018 a 2023, bem como conhecer como historicamente as políticas de Educação Especial no Brasil foram constituídas.

Trata-se de uma pesquisa de caráter documental, com abordagem quantiquantitativa, que se utilizará do Sistema EL Produções de Software para fazer o levantamento dos dados e analisar o perfil dos estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental que são público-alvo da Educação Especial e estão matriculados na rede municipal de ensino de Colatina/ES no período de 2018 a 2023.

Na publicação dos resultados desta pesquisa a identidade dos participantes será mantida em sigilo, assim como o nome das instituições de ensino pesquisadas.

Como produto educacional será planejada uma formação continuada direcionada à equipe de trabalho do CEMP (Centro de Educação Multifuncional).



Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável e pela professora orientadora.

Atenciosamente,

Pesquisadora

Daniella Augusta Munerat Sesana

Nº de Matrícula 2023130217.

Professora Orientadora

Profa. Dra. Elizabete Bassani

Professora do Centro de Educação

Universidade Federal do Espírito Santo

Matr. Siape 3194469

Autorizo a realização da pesquisa da mestranda Daniella Augusta Munerat Sesana utilizando os dados do Sistema EL Produções de Software e, a dinamização e execução da formação continuada direcionada à equipe de trabalho do CEMP (Centro de Educação Multifuncional), assim como declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido, além de estar plenamente ciente da pesquisa realizada.

Cidimar Andreatta

Secretário Municipal de Educação

Decreto nº 24.838/2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



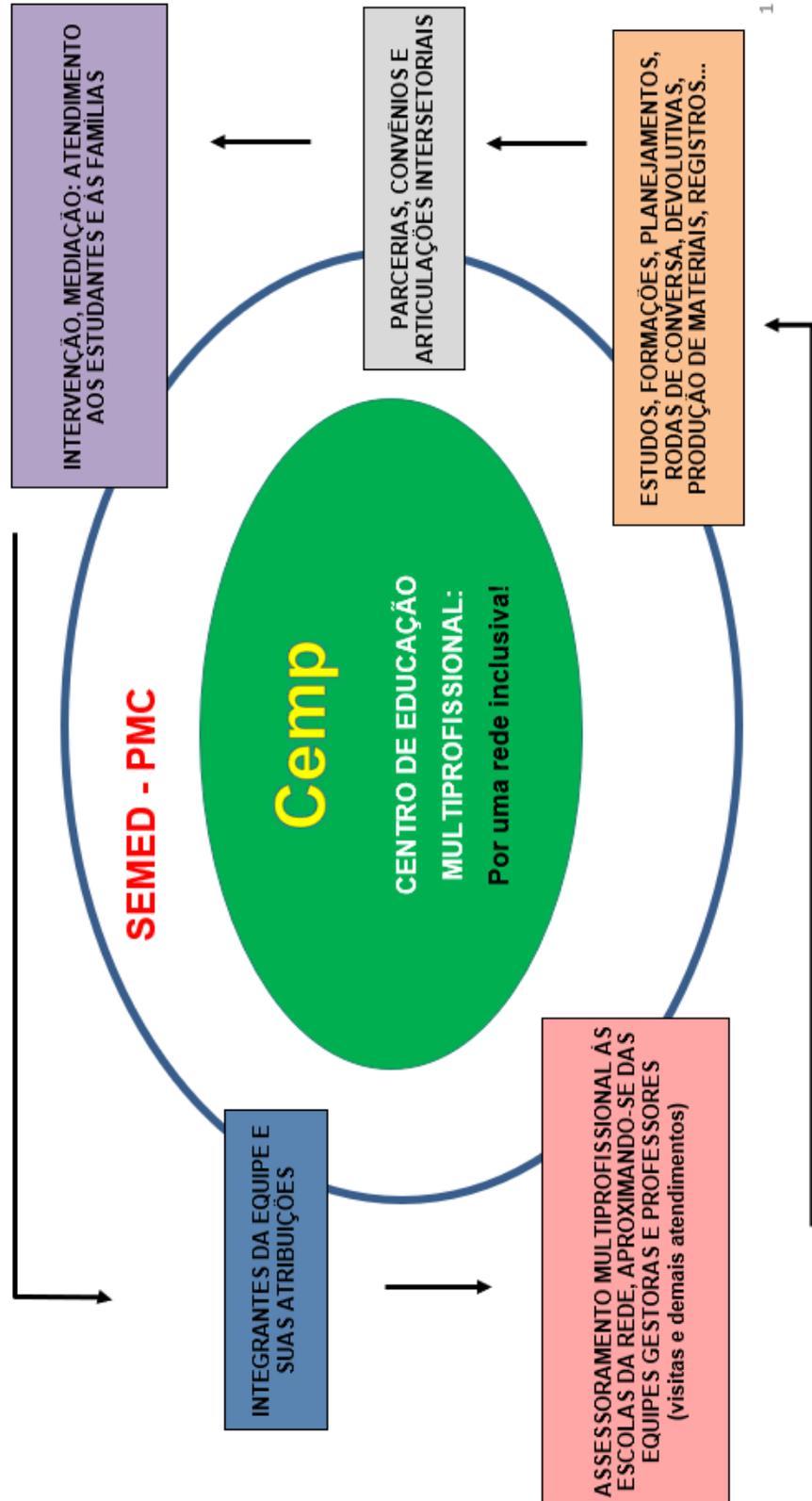
O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por ELIZABETE BASSANI - SIAPE 3194469
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 01/11/2023 às 17:49

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/830036?tipoArquivo=O>

APÊNDICE B – Organograma do Centro de Educação Multiprofissional



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA
Secretaria Municipal de Educação
CEMP – Centro de Educação Multiprofissional
Rua Aroldo  249, Vila Nova, Colatina/ES – Tel.: 3721-8064 e 99611-3451
cempcolatina@gmail.com



APÊNDICE C – Produto Educacional: Formação

APRESENTAÇÃO DO NOSSO PRODUTO EDUCACIONAL: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CEMP

INTRODUÇÃO

O presente produto educacional é fruto da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPE/UFES), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, que objetivou identificar e analisar o perfil dos estudantes do ensino fundamental público-alvo da Educação Especial matriculados na rede municipal de ensino de Colatina/ES, no período de 2018 a 2023.

Para dialogar com os dados produzidos pela dissertação, foi proposta uma formação continuada que proporcionasse reflexões sobre a fundamentação e subsídios teóricos relacionados ao fenômeno da medicalização da educação e suas implicações para a Educação Especial, objetivando práticas pedagógicas mais humanizadas e comprometidas com a inclusão dos estudantes.

A formação foi realizada nos dias 30/10, 06/11 e 13/11 de 2024. Constituiu-se em um momento enriquecedor de reflexões e trocas de experiências. O principal objetivo foi fomentar a compreensão crítica sobre o processo de medicalização da educação e suas implicações no contexto da Educação Especial, a partir dos dados obtidos na pesquisa desenvolvida pela mestranda.

Inicialmente, a formação estava planejada para ocorrer em quatro encontros. Contudo, devido ao período de transição governamental decorrente das eleições municipais, o cronograma foi ajustado e sintetizado em três encontros. O convite foi enviado aos servidores do Centro de Educação Multiprofissional - CEMP da Secretaria Municipal de Educação de Colatina (SEMED) e estendido para os demais setores da secretaria. Junto ao convite, foi enviado o cronograma completo das atividades previstas.



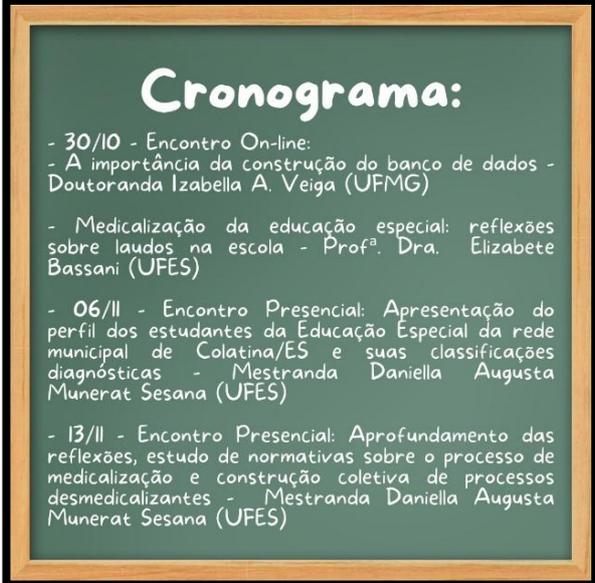
Perfil dos estudantes da Educação Especial da rede municipal de Colatina/ES: A classificação diagnóstica como invenção de um aluno que falta

Prezados colegas,
Convido todos a participar da formação sobre **Medicalização da Educação**, tema central da minha pesquisa de Mestrado, intitulada "Perfil dos estudantes da Educação Especial da rede municipal de Colatina/ES: a classificação diagnóstica como invenção de um aluno que falta".

As formações ocorrerão nos dias 30/10, 06/11 e 13/11, a partir das 13h, na SEMED. Vamos aprofundar nosso conhecimento e discutir práticas pedagógicas inclusivas e desmedicalizante.

Conto com a presença de todos!

Daniella Augusta Munerat Sesana
Mestranda – PPGPE/UFES



Cronograma:

- 30/10 - Encontro On-line:
 - A importância da construção do banco de dados - Doutoranda Izabella A. Veiga (UFMG)
- Medicalização da educação especial: reflexões sobre laudos na escola - Prof^a. Dra. Elizabete Bassani (UFES)
- 06/11 - Encontro Presencial: Apresentação do perfil dos estudantes da Educação Especial da rede municipal de Colatina/ES e suas classificações diagnósticas - Mestranda Daniella Augusta Munerat Sesana (UFES)
- 13/11 - Encontro Presencial: Aprofundamento das reflexões, estudo de normativas sobre o processo de medicalização e construção coletiva de processos desmedicalizantes - Mestranda Daniella Augusta Munerat Sesana (UFES)

Fonte: Arquivo da pesquisadora

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente produto fundamenta-se em uma perspectiva crítica. Os principais referenciais teóricos são Maria Helena Souza Patto, Maria Aparecida Affonso Moysés, Cecília Azevedo Lima Collares, Elizabete Bassani, Lygia de Souza Viégas, entre outros.

As contribuições de Patto (1999, 2004, 2007, 2015, 2017), nosso principal referencial teórico, oferecem uma análise histórica sobre o fracasso escolar e os processos de medicalização, considerando os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que influenciaram a trajetória da educação no Brasil. Suas reflexões

ampliam o entendimento sobre como esses fatores se articulam e contribuem para o fenômeno da medicalização.

Além de Patto, os estudos de Maria Aparecida Affonso Moysés e Cecília Azevedo Lima Collares são fundamentais para aprofundar a discussão sobre o fenômeno da medicalização da educação, especialmente, no que diz respeito à rotulação de crianças e jovens em idade escolar. Essas autoras problematizam a relação entre diagnósticos médicos e a prática pedagógica, apontando para os riscos de um olhar patologizante na escola.

A pesquisa também nos alerta para os diagnósticos que podem camuflar preconceitos raciais, de classe e de gênero. Nesse sentido, foram utilizadas as contribuições de Alicia Fernández, conforme citado por Souza e Sobral (2020), além dos estudos de Carvalho (2001), Bassani e Viégas (2020), Bassani *et al.* (2024) e Vitorino (2010), que abordam as questões de gênero nas práticas educacionais. Quanto às questões raciais, destacam-se as reflexões de Patto (2015), Bassani *et al.* (2024) e Carvalho (2004). Já no que se refere às questões de idade, a pesquisa é embasada pelos estudos de Bassani e Viégas (2020). Por fim, as condições socioeconômicas dos estudantes são analisadas a partir das contribuições de Martins (1997), Oliveira, Bassani e Ronchi Filho (2022) e Bassani e Viégas (2020), entre outros.

No que diz respeito à lógica medicalizante presente nas políticas públicas de educação, o trabalho de Silva e Angelucci (2018) foi uma referência importante para compreendermos como as políticas públicas podem reforçar práticas que desconsideram as singularidades dos estudantes, propondo intervenções que nem sempre favorecem a inclusão ou o desenvolvimento pleno das potencialidades de cada sujeito. Segundo as autoras (2018), a superação da lógica medicalizante, nas políticas educacionais, requer reflexão contínua sobre as práticas e concepções, visando garantir o direito à educação para todos, sem exceções ou condicionantes. Portanto, é necessário um esforço coletivo para construir uma educação inclusiva e respeitosa com a diversidade humana, objetivo central de nossa formação.

PÚBLICO- ALVO

A formação continuada foi direcionada à equipe de trabalho do CEMP (Centro de Educação Multifuncional), setor da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em que a mestranda atua. No entanto, o convite para participar da formação foi estendido para os demais setores da SEMED, na busca por ampliar o alcance das discussões e fomentar um diálogo mais abrangente sobre o tema da medicalização da educação e suas implicações para a prática pedagógica no município. O objetivo era que todos fossem multiplicadores do conhecimento construído ao se tornarem sujeitos ativos do processo. Os dados foram analisados de forma crítica e reflexiva com o intuito de promover "uma educação para contestação e para a resistência" (Adorno, 2023, p. 200).

OBJETIVO GERAL

- Contribuir para a formação dos profissionais da Secretaria de Educação, em especial do CEMP, promover uma análise crítica do contexto relacionado ao aumento de diagnósticos a partir de uma perspectiva crítica e fomentar a construção de práticas pedagógicas desmedicalizantes e despatologizantes.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Proporcionar a reflexão sobre a fundamentação e subsídios teóricos relacionados ao processo de medicalização da educação e suas implicações para a Educação Especial.
- Fornecer subsídios teóricos e práticos para que os profissionais possam atuar de forma a construir, coletivamente, práticas desmedicalizantes no sistema educacional do município de Colatina-ES.

METODOLOGIA

A proposta da formação continuada se estruturou em três encontros presenciais, realizados uma vez por semana, às quartas-feiras. Cada encontro teve a duração de três horas, proporcionando embasamento teórico, análise crítica do cotidiano escolar, trocas de experiências e momentos de reflexão.

Além dos encontros presenciais, foram propostas atividades de leitura complementar e visualização de vídeo que abordaram conteúdos relacionados à

temática abordada, a fim de embasar as discussões e subsidiar o grupo com conhecimento que possibilitasse a construção de práticas desmedicalizantes na Educação Especial.

A carga horária total da formação foi de 20 horas distribuídas da seguinte forma: 9 (nove) horas de encontros presenciais e 11 (onze) horas dedicadas à leitura e atividades complementares.

A construção do processo de formação...

O primeiro encontro, originalmente previsto para ocorrer no formato *online*, aconteceu de maneira híbrida. O grupo de trabalho esteve reunido presencialmente, enquanto as convidadas participaram remotamente. O encontro contou com a participação da doutoranda Izabella Araújo Veiga (UFMG) que abordou a importância da construção de um banco de dados preciso e atualizado. Em seguida, a Prof^a Dra. Elizabete Bassani (UFES), orientadora da mestranda, conduziu uma exposição sobre o processo de medicalização na educação especial com foco nas implicações dos laudos nas escolas.

O segundo e terceiro encontros ocorreram de forma presencial e foram conduzidos pela mestranda. Nesses encontros, foi apresentado o perfil dos estudantes da Educação Especial da rede municipal de Colatina/ES e aprofundadas as discussões sobre os processos medicalizantes, culminando na construção coletiva de estratégias pedagógicas desmedicalizantes.

Ao longo das discussões, foi reforçado o compromisso ético e pedagógico de buscar práticas inclusivas que valorizem as singularidades dos estudantes, sem reduzi-los a diagnósticos.

Todavia, vale ressaltar que “propor uma formação desmedicalizante de professores é um desafio, na medida em que tais propostas são caminhos contra-hegemônicos”, como destacam Viégas e Carvalhal (2020, p.25), uma vez que normalmente a formação

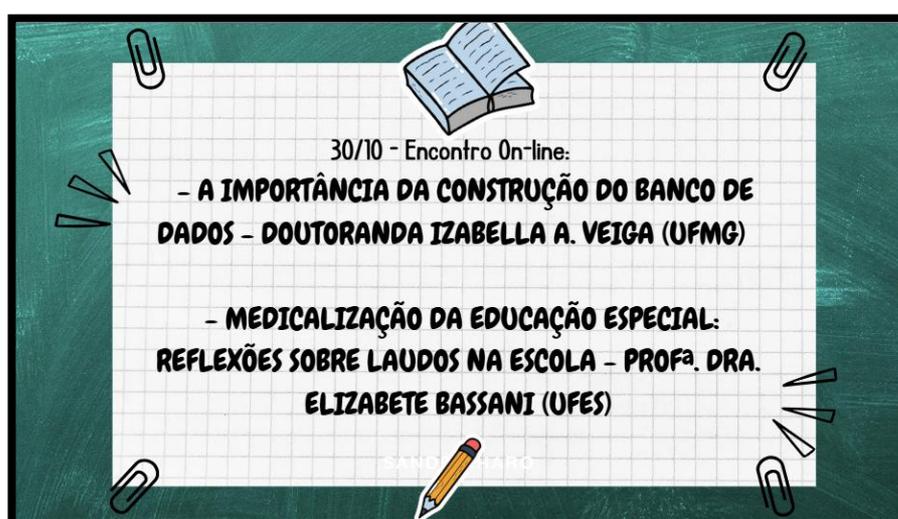
[...] segue sendo, de maneira dominante, palco privilegiado para compreensões medicalizadas da vida e da educação, retroalimentando concepções e práticas com esse contorno no chão das nossas instituições educativas, em todos os níveis (Viégas; Carvalhal, 2020, p.25)

Diante disso, a formação procurou caminhar nessa contramão ao promover um espaço de escuta, troca e construção conjunta de conhecimentos desmedicalizantes.

Foi gratificante o engajamento dos participantes que se envolveram nas discussões e contribuíram com relatos de suas práticas e inquietações.

Os encontros proporcionaram momentos de aprendizagem significativa nos quais se buscou não apenas compreender o fenômeno da medicalização, mas também pensar alternativas para enfrentá-lo. O grupo demonstrou vontade para adotar uma postura mais crítica e reflexiva frente às necessidades educacionais recebidas pelo setor, fortalecendo o compromisso com uma educação inclusiva, conforme vemos a seguir.

ENCONTRO 1:



Fonte: Arquivo da pesquisadora

No primeiro encontro, foram abordadas duas temáticas importantes para a pesquisa.

Após a apresentação inicial da mestranda sobre o objetivo de sua pesquisa e como havia sido construída, a doutoranda Izabella Araujo Veiga, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), deu continuidade conduzindo a primeira parte da formação.

Izabella iniciou sua apresentação explicando, de forma clara, o conceito de banco de dados, destacando seus diferentes tipos e suas funcionalidades. Em sua fala, enfatizou a necessidade de garantir que cada registro possua uma identificação única e padronizada, ressaltando que a consistência dos dados é essencial para a precisão das informações coletadas.

Ao longo da exposição, a palestrante também alertou sobre os riscos de campos deixados em branco e informações inconsistentes no sistema que podem comprometer a qualidade do banco de dados. Dessa forma, reforçou a importância do preenchimento criterioso e detalhado a fim de garantir que todas as informações sejam válidas e úteis para subsidiar as políticas públicas.

Vale destacar que essa temática foi inserida na formação devido à constatação de problemas relacionados à falta de padronização de algumas informações no sistema utilizado pela Secretaria Municipal de Educação. Esta inconsistência dificultou nossa obtenção de dados para a pesquisa. A partir dessa constatação, Izabella reforçou a necessidade de um banco de dados preciso e robusto nas instituições escolares a ser usado como ferramenta fundamental para a tomada de decisões e o aprimoramento das políticas públicas.

O segundo momento da formação continuada foi conduzido pela Prof^a. Dra. Elizabete Bassani, professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e orientadora da mestranda. Sua fala abordou o fenômeno da medicalização da Educação Especial trazendo reflexões importantes sobre a presença e o uso de laudos médicos no ambiente escolar.

A professora iniciou sua apresentação destacando a relevância dos dados para a formulação de políticas públicas. E ressaltou a necessidade de que esses dados sejam precisos e consistentes. Segundo Bassani, a produção e análise dos dados devem contribuir para a melhoria dos serviços oferecidos.

Em sua fala, Bassani conceituou o que é medicalização e diferenciou os termos "medicar", "medicamentar" e "medicalizar", estabelecendo conexões com a Educação Especial. Ela destacou que o aumento dos laudos médicos nas escolas tem provocado uma redução dos estudantes à condição de "diagnosticados", o que os limita ao laudo.

Também trouxe um panorama histórico sobre a medicalização referindo-se à história da medicina, da psiquiatria e da educação brasileira. Baseou sua argumentação em autores como Patto e Hobsbawm e enfatizou que é preciso estranhar a epidemia de laudos que tem sido observada nas escolas.

Durante sua exposição, Bassani lançou alguns questionamentos fundamentais: "Laudo para quê? Qual a sua função? Há um remédio para esse mal?". Estas questões estimularam a reflexão dos participantes sobre o papel dos laudos médicos

nas práticas pedagógicas e sobre os riscos de transformar estudantes somente em rótulos.

Por fim, a professora reforçou a importância de conhecer as necessidades educacionais reais dos estudantes, enfatizando que o olhar pedagógico deve ser voltado para suas potencialidades. É importante evitar que o laudo médico seja o principal critério de definição de práticas educacionais. Seu discurso promoveu uma discussão enriquecedora sobre a necessidade de superar a lógica medicalizante nas escolas, a fim de fortalecer uma educação mais inclusiva e humanizada.

Após a apresentação da Prof.^a Dra. Elizabete Bassani, foi aberto um momento para discussões com o grupo de trabalho. Os participantes trouxeram contribuições valiosas ao pontuarem sobre as experiências vivenciadas no cotidiano escolar e situações relevantes que enriqueceram o debate. Esse diálogo proporcionou uma troca enriquecedora de saberes e permitiu análise crítica das práticas pedagógicas e das políticas educacionais relacionadas à medicalização da Educação Especial.

A formação contou com a participação de 14 (quatorze) profissionais no total, entre eles, 12 (doze) eram integrantes do CEMP e 2 (dois) representavam outros setores da Secretaria Municipal de Educação.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

UFPS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE PERNAMBUCO

Educação

Pesquisa: PERFIL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE COLATINA/ES: A CLASSIFICAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO INVENÇÃO DE UM ALUNO QUE FALTA

1º Encontro:	30/10/2024
1º momento:	A importância da construção do banco de dados - Doutoranda Izabella A. Veiga (UFMG)
2º momento:	Medicalização da educação especial: reflexões sobre laudos na escola - Profª. Dra. Elizabete Bassani (UFES)
3º momento:	Esclarecimento de dúvidas/perguntas.

LISTA DE PRESENÇA

	NOME	SETOR DA SEMED
1		CEMP
2		CEMP
3		CEMP
4		CEMP
5		Centro de Apoio
6		Centro de Apoio
7		CEMP
8		CEMP
9		CEMP
10		CEMP
11		CEMP
12		CEMP
13		CEMP
14		CEMP
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		

Fonte: Arquivo da pesquisadora

ENCONTRO 2:



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O segundo encontro da formação foi ministrado pela mestranda e discutiu o perfil dos estudantes da Educação Especial matriculados no Ensino Fundamental da rede municipal de Colatina entre 2018 e 2023. Neste encontro, abordamos questões relacionadas às classificações diagnósticas e aos principais fatores que influenciam esses processos.

A fala foi conduzida a partir de alguns questionamentos iniciais: “Quais foram os perfis dos estudantes diagnosticados? Quais tipos de classificações diagnósticas foram mais recorrentes? Para quem realmente servem os laudos e as classificações diagnósticas?”. Com base nesses questionamentos, foi apresentada a análise do perfil dos estudantes e a fundamentação teórica que corrobora com os dados apresentados.

Quanto à caracterização da população, foram considerados aspectos como sexo, raça/cor, idade, condições socioeconômicas, local de residência, prevalência dos diagnósticos, evolução das condições diagnósticas e o perfil de cada condição apresentada. Utilizamos gráficos e apresentamos embasamento teórico.

Entre os alunos analisados, observou-se que, nesse grupo, a proporção de estudantes do sexo masculino foi maior. Também houve maior prevalência de alunos que se declaravam de cor parda e preta. Em relação à idade, os alunos com classificações diagnósticas apresentaram idade entre 10 e 11 anos, transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, momento que marca a passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental. A maioria desses estudantes é beneficiária do programa Bolsa Família, o que indica condições socioeconômicas mais vulneráveis. São, predominantemente, residentes da zona urbana. Além disso, notou-se aumento significativo de diagnósticos no período analisado. Os diagnósticos mais prevalentes foram Deficiência Intelectual seguidos por Transtorno do Espectro Autista (TEA).

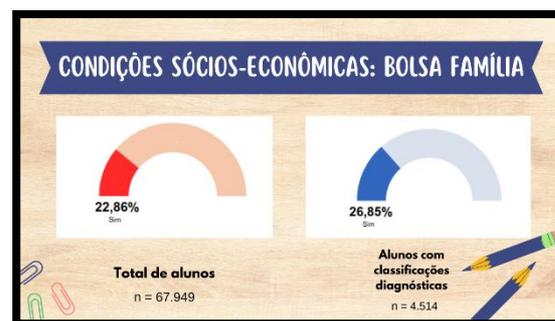
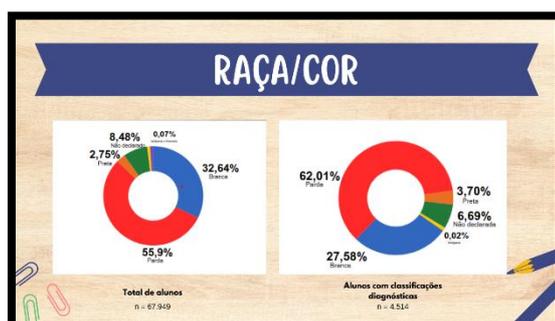
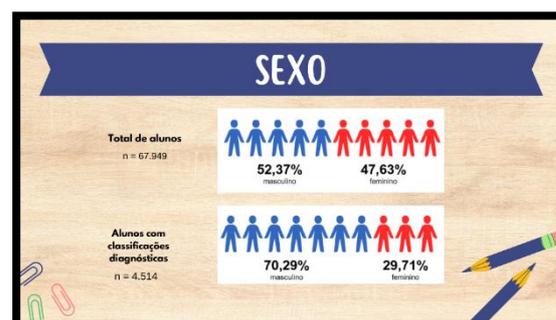
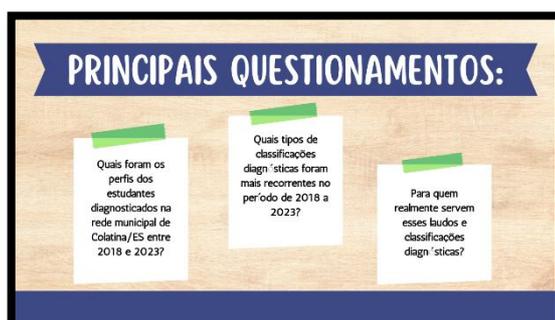
Durante a apresentação dos dados, o grupo de estudo participou ativamente das discussões ao relacionar e exemplificar com situações vivenciadas nas escolas e nos atendimentos realizados no setor.

Ao final do encontro, foi sugerido o material de estudo para o próximo encontro:

- Vídeo *YouTube*: Nau dos Insensatos 3 - Medicalização e Patologização da Educação;
- Leituras complementares:

- BASSANI, E.; VIÉGAS, L. de S. A medicalização do “fracasso escolar” em escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória - ES. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 9-31, 2020
- SILVA, K. C. dos S; ANGELUCCI, C. B. A lógica medicalizante nas políticas públicas de educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 683-696, 2018.

No momento da formação, participaram 12 (doze) profissionais. 11 (onze) eram do CEMP e 1 (um) de um outro setor da Secretaria Municipal de Educação.



UFES
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

Educação

Pesquisa: PERFIL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE COLATINA/ES: A CLASSIFICAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO INVENÇÃO DE UM ALUNO QUE FALTA

2º Encontro: 06/11/2024

1º momento: Apresentação do perfil dos estudantes da Educação Especial da rede municipal de Colatina/ES e suas classificações diagnósticas - Mestranda Daniella Augusta Munerat Sesana (UFES)

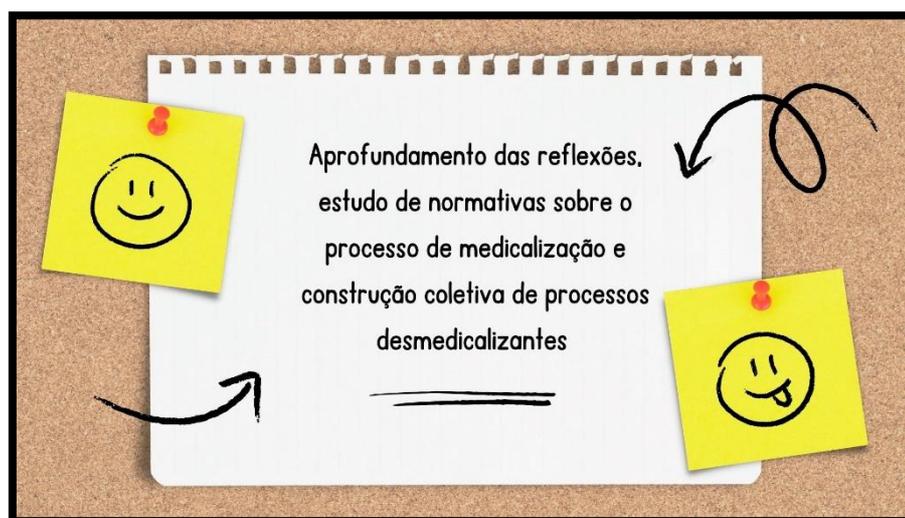
2º momento: Esclarecimento de dúvidas/perguntas.

LISTA DE PRESENÇA

	NOME	SETOR DA SEMED
1.		CEMP
2.		CEMP
3.		CEMP
4.		CEMP
5.		CEMP
6.		CEMP
7.		CEMP
8.		CEMP
9.		CEMP
10.		CEMP
11.		CEMP
12.		RH (Semred)
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		
25.		
26.		

Fonte: Arquivo da pesquisadora

ENCONTRO 3:



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O terceiro encontro da formação promoveu: aprofundamento das reflexões sobre a medicalização, estudo das normativas relacionadas ao tema e construção

coletiva de práticas desmedicalizantes no contexto educacional. As discussões foram embasadas na análise de um vídeo e na leitura de textos complementares.

Inicialmente, discutiu-se o vídeo "Nau dos Insensatos: Medicalização e Patologização da Educação" que aborda o aumento do número de diagnósticos e critica o processo de medicalização, destacando o papel da escola e da sociedade nesse panorama. Foram explorados os impactos desse fenômeno na subjetividade das crianças, bem como a influência da indústria farmacêutica e a importância de movimentos de construção crítica.

Em seguida, discutiu-se o artigo "A medicalização do 'fracasso escolar' em escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória-ES" (Bassani; Viégas, 2020) que investigou o processo de medicalização na educação, examinando os motivos que levaram ao encaminhamento de 1.628 alunos de 45 escolas públicas de Vitória para diagnósticos médicos no ano letivo de 2013. Foram discutidos dados como perfil etário, gênero, período escolar e o momento em que os encaminhamentos diminuíram, bem como questionamentos e alternativas à medicalização.

Outro texto utilizado na discussão foi "A lógica medicalizante nas políticas públicas de educação" (Silva; Angelucci, 2018) que analisa a presença da lógica medicalizante nas políticas de Educação Especial no Brasil. Apesar dos avanços nas políticas educacionais, observa-se a persistência de abordagens que reduzem questões sociais, econômicas e educacionais ao campo biomédico. O texto examinou documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano Nacional de Educação (2010) e o documento final da Conferência Nacional da Educação (2014).

Durante o encontro, também foram apresentadas normativas importantes, como a Nota Técnica MEC/Secadi nº 04/2014 que estabelece que o laudo médico não é obrigatório para a inclusão de estudantes na Educação Especial. Devem ser priorizadas as necessidades educacionais dos alunos. Ademais, destacou-se o Ofício-Circular do Ministério da Educação que encaminha Recomendações do Ministério da Saúde para a adoção de práticas não medicalizantes e a implementação de protocolos estaduais e municipais para a dispensação de metilfenidato, visando questionar os processos de medicalização de crianças e adolescentes.

Na etapa final do encontro, foram elaboradas, de forma coletiva, práticas desmedicalizantes focadas em estratégias pedagógicas e intervenções que visem

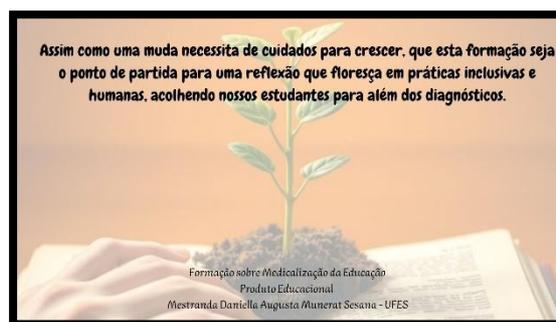
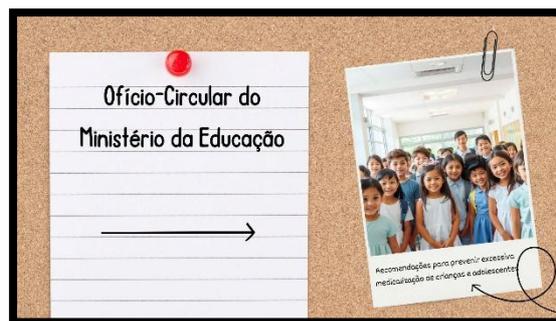
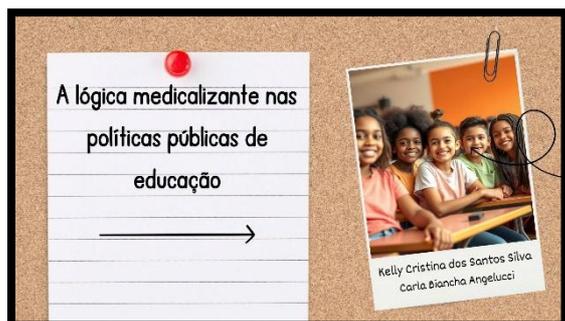
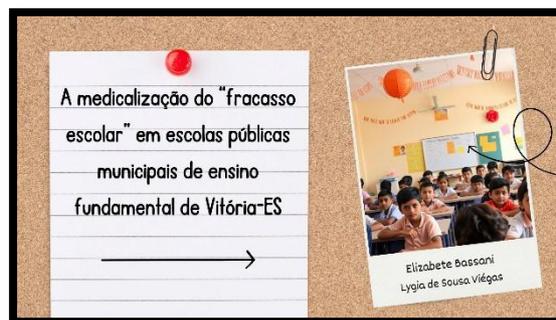
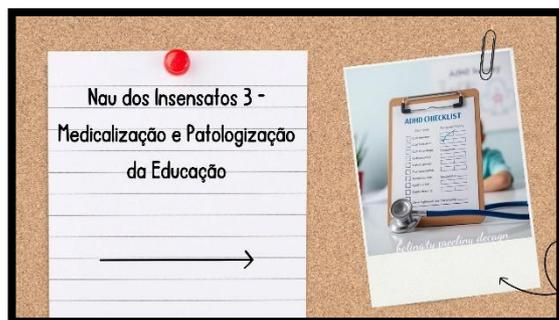
reduzir a medicalização e a patologização no contexto educacional. Entre as práticas propostas, destacam-se:

- Deslocar o foco do diagnóstico e do uso de medicamentos durante os atendimentos realizados no setor;
- Questionar as intervenções pedagógicas realizadas pela escola antes de cogitar encaminhamentos para avaliação médica;
- Realizar visitas à escola e domicílios para compreender melhor a realidade dos estudantes;
- Oferecer formação continuada às equipes escolares, abordando o fenômeno da medicalização e seu processo;
- Alinhar estratégias desmedicalizantes com outros setores;
- Multiplicar o conhecimento adquirido junto às comunidades escolares.

Esse terceiro encontro foi um momento significativo e prazeroso de debate com o grupo de trabalho. Reforçamos a necessidade de superar a lógica medicalizante nas políticas educacionais. O foco deve estar em práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a diversidade humana, oferecendo suporte efetivo aos estudantes sem recorrer à medicalização.

A formação contou com a participação de 10 (dez) profissionais, todos integrantes de nosso setor de trabalho, CEMP.





Fonte: Arquivo da pesquisadora

Pesquisa: PERFIL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE COLATINA/ES: A CLASSIFICAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO INVENÇÃO DE UM ALUNO QUE FALTA	
3º Encontro:	13/11/2024
1º momento:	Aprofundamento das reflexões, estudo de normativas sobre o processo de medicalização e construção coletiva de processos desmedicalizantes.
2º momento:	Esclarecimento de dúvidas/perguntas.
3º momento:	Avaliação da formação

LISTA DE PRESENÇA

	NOME	SETOR DA SEMED
1.		CEMP
2.		CEMP
3.		CEMP
4.		CEMP
5.		CEMP
6.		CEMP
7.		CEMP
8.		CEMP
9.		CEMP
10.		CEMP
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		
25.		
26.		

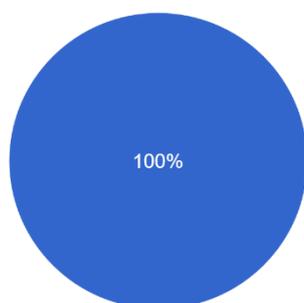
Fonte: Arquivo da pesquisadora

AVALIAÇÃO

A avaliação ocorreu de forma contínua por meio do acompanhamento da participação e interação dos participantes nas discussões propostas. E, ao final do último encontro, foi realizada uma avaliação pontual utilizando o aplicativo *Google Forms*, conforme apresentado abaixo.

Como você avalia a apresentação sobre o perfil dos estudantes da Educação Especial na rede municipal de Colatina em termos de clareza e relevância das informações?

8 respostas



- Muito clara e objetiva
- Clara, mas poderia ter mais exemplos
- Pouco clara, senti falta de mais explicações
- Não clara, tive dificuldade para entender

Qual ponto apresentado sobre a medicalização na Educação você considera mais relevante para sua prática pedagógica?

7 respostas

Conscientização sobre as diversas formas de expressão dos estudantes e das variadas vivências sociais que fazem parte do cotidiano deles que podem interferir em seu comportamento e em seu desenvolvimento escolar, que não seja necessariamente um possível diagnóstico de transtorno ou deficiência.

Reforçar mais as práticas pedagógicas, que não é necessário ter um laudo para iniciar uma acessibilização.

O olhar humano para com a criança e adolescente em formação, para além de diagnóstico!

-

A reflexão sobre as escolas, que cada vez estamos produzindo mais laudos.

Dados do município

Repensar o fazer profissional para não reforçar a lógica da medicalização

Você pretende implementar em suas práticas pedagógicas após a formação mudanças ou adaptações?

7 respostas

Sim

Sim!!!

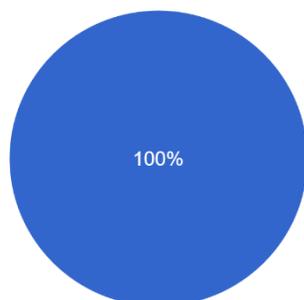
Com certeza

-

Direcionar os atendimentos para entender melhor os estudantes e sua realidade social.

A dinâmica da formação (discussão, apresentação de slides) foi adequada para abordar o tema?

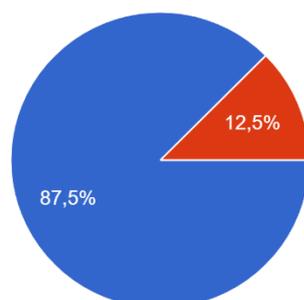
8 respostas



- Sim, a dinâmica facilitou a compreensão
- Foi adequada, mas poderia incluir atividades práticas
- Foi pouco adequada, senti falta de mais discussões
- Não foi adequada, a metodologia poderia ser diferente

O espaço para discussão e troca de experiências entre os participantes foi suficiente?

8 respostas



- Sim, houve um bom espaço para troca
- Parcialmente, mas poderia ser maior
- Não, senti falta de mais interação
- Não participei da discussão

O que você achou da formação e o que sugere para melhorar futuras formações sobre o tema da medicalização e classificação diagnóstica na Educação Especial?

8 respostas

Mais formações para os profissionais da educação voltadas para essa temática.

Gostei muito, é um tema que nos leva a refletir sobre a prática diária. Poderíamos fazer estudos de caso.

Excelente! Que haja replicação deste conteúdo!

Excelente

A formação foi excelente. A sugestão é ampliar essa discussão para os docentes, profissionais da educação, gestoras e profissionais atuantes da saúde.

Excelente! Muito importante para nossa prática e aprendizado.

Excelente, muito esclarecedora

Achei muito pertinente para a construção de uma educação inclusiva

Fonte: Arquivo da pesquisadora

MINHAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO

A formação foi um momento enriquecedor de reflexões e troca de experiências. Inicialmente, havia preocupação em relação à aceitação dos participantes, visto que o tema abordado é sensível e, por vezes, permeado por práticas que reforçam a lógica medicalizante no nosso ambiente de trabalho. Contudo, o resultado superou as expectativas, foi um espaço valioso de trocas e reflexões onde o conhecimento foi construído de forma coletiva a partir das problematizações apresentadas.

Os participantes demonstraram engajamento e se sentiram à vontade para compartilhar experiências vivenciadas nos atendimentos e nas visitas às escolas. Esses relatos demonstraram desafios cotidianos e possibilitaram a reflexão para identificação de caminhos para práticas menos medicalizantes. Além disso, eles destacaram a relevância da formação e sugeriram sua ampliação para incluir também as equipes escolares. Houve consenso sobre a necessidade de repensar as práticas do setor, buscando construir coletivamente estratégias desmedicalizantes.

Esse processo evidenciou a importância de formações continuadas no contexto educacional em que vivemos. A formação foi conduzida com base na perspectiva crítica que enfatiza a educação como espaço de contestação e resistência.

[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para resistência. [...] (Adorno, 2023, p. 200).

Espera-se que o conhecimento construído, durante a formação, inspire ações no dia a dia, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a singularidade dos estudantes e contribuam para práticas desmedicalizantes e despatologizantes.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

BASSANI, E. *et al.* O perfil de estudantes com laudo médico em uma Escola Estadual de Ensino Médio: transformando preconceitos em patologias. **Educação**, Santa Maria, v. 49, p. 1-24, 2024.

BASSANI, E.; VIÉGAS, L. de S. A medicalização do “fracasso escolar” em escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória-ES. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 9-31, 2020

BRASIL. Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. Ofício-Circular nº 1/2016/CGEI/DICEI/SEB/SEB-MEC Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2024.

CARVALHO, M. P. de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 22, p. 247-290, 2004.

CARVALHO, M. P. de. Mau aluno, boa aluna. Como os professores avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.

SOUZA, B. de P.; SOBRAL, K. R. Características da clientela da Orientação à Queixa Escolar: revelações, indicações e perguntas. *In*: SOUZA, B. P. (org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. p. 119-134.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização do invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

OLIVEIRA, D. N. de; BASSANI, E.; FILHO, J. R. Discursos medicalizantes na educação infantil: Problematizações em torno da educação especial. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S. l.], n. 57, p. 223–241, 2020.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**. 4.ed. São Paulo: Intermédios, 2015.

SILVA, K. C. dos S; ANGELUCCI, C. B. A lógica medicalizante nas políticas públicas de educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 683-696, 2018.

VIÉGAS, L. de S.; CARVALHAL, T. L. A medicalização da/na educação em uma perspectiva interseccional: desafios à formação docente. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v.7, n. 15, p. 23-49, 2020.

VITORINO, J. L. Sucesso nas Meninas, Fracasso nos Meninos: o Papel dos Contextos nos Distúrbios de Aprendizagem e Gênero. **Psicologia.com.pt.**, 2010. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?sucesso-nas-meninas-fracasso-nos-meninos-o-papel-dos-contextos-nos-disturbios-de-aprendizagem-e-genero&codigo=A0544. Acesso em: 26 jun. 2023

APÊNDICE D – Dados da pesquisa

Tabela - **Características sociodemográficas** dos alunos matriculados nas escolas públicas do município de Colatina (ES), 2018-2023, segundo o conjunto total dos alunos e aqueles com alguma classificação diagnóstica

Características Sociodemográficas	Total de alunos (67.949)			Alunos com classificações diagnósticas (4514)		
	n	%	IC	n	%	IC
Sexo						
Masculino	35587	52,37	52,00 - 52,75	3173	70,29	68,94 - 71,61
Feminino	32362	47,63	47,25 - 48,00	1341	29,71	28,39 - 31,06
Raça/Cor						
Branca	22179	32,64	32,29 - 32,99	1245	27,58	26,30 - 28,90
Parda	38045	55,99	55,62 - 56,36	2799	62,01	60,58 - 63,41
Preta	1868	2,75	2,63 - 2,87	167	3,70	3,19 - 4,29
Indígena	48	0,07	0,05 - 0,09	1	0,02	0,00 - 0,16
Amarela	48	0,07	0,05 - 0,09			
Não declarada	5761	8,48	8,27 - 8,69	302	6,69	6,00 - 7,46
Interseccionalidade de Sexo e Raça/Cor						
Menina Branca	10608	32,78	32,27 - 33,29	374	27,89	25,55 - 30,35
Menina Parda	18133	56,03	55,49 - 56,57	838	62,49	59,86 - 65,05
Menina Preta	852	2,63	2,46 - 2,81	56	4,18	3,23 - 5,39
Menina Indígena	10	0,03	0,02 - 0,06			
Menina Amarela	41	0,13	0,09 - 0,17	1	0,07	0,01 - 0,53
Não Declarado	2718	8,40	8,10 - 8,71	72	5,37	4,28 - 6,71
Menino Branco	11571	32,51	32,03 - 33,00	871	27,45	25,92 - 29,03
Menino Pardo	19912	55,95	55,44 - 56,47	1961	61,80	60,10 - 63,48
Menino Preto	1016	2,85	2,69 - 3,03	111	3,50	2,91 - 4,20
Menino Indígena	38	0,11	0,08 - 0,15			
Menino Amarelo	7	0,02	0,01 - 0,04			
Não Declarado	3.043	8,55	8,26 - 8,85	230	7,25	6,40 - 8,20
Idade						
6 e 7 anos	16058	23,63	23,31 - 23,95	748	16,57	15,51 - 17,68
8 e 9 anos	15484	22,79	22,47 - 23,10	976	21,62	20,44 - 22,85
10 e 11 anos	14504	21,35	21,04 - 21,66	1059	23,46	22,25 - 24,72
12 e 13 anos	13042	19,19	18,90 - 19,49	961	21,29	20,12 - 22,51
14 anos e mais	8861	13,04	12,79 - 13,30	770	17,06	15,99 - 18,18
Bolsa Família						
Sim	15532	22,86	22,54 - 23,18	1212	26,85	25,58 - 28,16
Não	52417	77,14	76,82 - 77,46	3302	73,15	71,84 - 74,42
Local de Residência						

Urbana	57143	84,10	83,82 - 84,37	4138	91,67	90,83 - 92,44
Rural	10806	15,90	15,63 - 16,18	376	8,33	7,56 - 9,17

Tabela - **Características escolares** dos alunos matriculados nas escolas públicas do município de Colatina (ES), 2018-2023, segundo o conjunto total dos alunos e aqueles classificados com alguma classificação diagnóstica

Características Escolares	Total de alunos (67.949)			Alunos público-alvo da Educação Especial (4514)		
	n	%	IC	n	%	IC
Região Escolar						
Sede	54176	79,74	79,43 - 80,04	3918	86,80	85,78 - 87,75
Graça Aranha	3956	5,82	5,65 - 6,00	269	5,96	5,30 - 6,69
Boapaba	1737	2,56	2,44 - 2,68	70	1,55	1,23 - 1,96
Itapina	4937	7,27	7,07 - 7,46	155	3,43	2,94 - 4,01
Baunilha	2016	2,97	2,84 - 3,10	74	1,64	1,31 - 2,05
Ângelo Frechiani	1121	1,65	1,56 - 1,75	28	0,62	0,43 - 0,90
Período						
Fundamental I	40978	60,31	59,94 - 60,67	2581	57,18	55,73 - 58,62
1º ano	8217	12,09	11,85 - 12,34	348	7,71	6,97 - 8,52
2º ano	8093	11,91	11,67 - 12,16	422	9,35	8,53 - 10,23
3º ano	8609	12,67	12,42 - 12,92	562	12,45	11,52 - 13,45
4º ano	8213	12,09	11,84 - 12,33	618	13,69	12,72 - 14,73
5º ano	7846	11,55	11,31 - 11,79	631	13,98	13,00 - 15,02
Fundamental II	26971	39,69	39,33 - 40,06	1933	42,82	41,38 - 44,27
6º ano	7952	11,70	11,46 - 11,95	597	13,23	12,27 - 14,25
7º ano	7352	10,82	10,59 - 11,06	538	11,92	11,00 - 12,90
8º ano	6400	9,42	9,20 - 9,64	448	9,92	9,09 - 10,83
9º ano	5267	7,75	7,55 - 7,95	350	7,75	7,01 - 8,57
Turno						
Matutino	36657	53,95	53,57 - 54,32	2331	51,64	50,18 - 53,10
Vespertino	27874	41,02	40,65 - 41,39	1893	41,94	40,50 - 43,38
Integral	3418	5,03	4,87 - 5,20	290	6,42	5,75 - 7,18

Tabela - **Características diagnósticas** dos alunos matriculados nas escolas públicas do município de Colatina (ES) classificados com alguma classificação diagnóstica, 2018-2023

Características diagnósticas	Total			
	n	%	IC	
	4514	6,64	6,46	- 6,83
Identificação do diagnóstico				
Sim	3885	86,04	85,00	- 87,02
Não	630	13,96	12,98	- 15,00
Natureza				
Isolada	3387	87,18	86,09	- 88,19
Múltipla	498	12,82	11,81	- 13,91
Tipo				
Altas Habilidades	7	0,16	0,07	- 0,32
Deficiência Intelectual	2122	47,01	45,56	- 48,47
TEA	1069	23,68	22,46	- 24,94
Outros Deficiências	188	4,16	3,62	- 4,79
Presença de CID				
Sim	664	14,71	13,71	- 15,77
Não	3850	85,29	84,23	- 86,29
Uso de Recursos				
Sim	1687	37,37	35,97	- 38,79
Não	2827	62,63	61,21	- 64,03
Uso de Atendimento Especializado				
Sim	1670	37,00	35,60	- 38,42
Não	2844	63,00	61,58	- 64,40
Matriculado em Turma Complementar				
Sim	106	17,29	14,49	- 20,50
Não	507	82,71	79,5	- 85,51
Matriculado em APAE				
Sim	443	9,81	8,98	- 10,72
Não	4071	90,19	89,28	- 91,02

Tabela - Evolução da prevalência (%) dos diferentes tipos de condições diagnósticas dentre os alunos matriculados em escolas públicas do município de Colatina (ES) classificados com alguma deficiência de 2018 a 2023

Características Diagnósticas	2018			2019			2020		
	n	%	IC	n	%	IC	n	%	IC
Altas Habilidades							1	0,17	0,02 - 1,19
Deficiência Intelectual	1	0,16	0,02 - 1,15	401	67,28	63,41 - 70,93	362	60,94	56,96 - 64,79
TEA	2	0,33	0,08 - 1,30	122	18,79	15,85 - 22,13	146	24,58	21,28 - 28,20
Outros				33	5,54	3,96 - 7,69	28	4,71	3,27 - 6,74
Total	613	5,6	5,2 - 6,0	596	5,3	4,9 - 5,8	594	5,7	5,3 - 6,2

Características Diagnósticas	2021			2022			2023		
	n	%	IC	n	%	IC	n	%	IC
Altas Habilidades	1	0,13	0,02 - 0,94	4	0,43	0,16 - 1,14	1	0,10	0,01 - 0,68
Deficiência Intelectual	403	53,95	50,36 - 57,50	475	51,08	47,86 - 54,28	480	46,42	43,40 - 49,47
TEA	197	26,37	23,33 - 29,65	274	29,46	26,62 - 32,48	338	32,69	29,90 - 35,61
Outros	39	5,22	3,84 - 7,07	44	4,73	3,54 - 6,30	44	4,26	3,18 - 5,67
Total	747	6,5	6,1 - 7,0	930	7,7	7,2 - 8,2	1034	8,7	8,2 - 9,2

Tabela - Prevalência (%) de características sociodemográficas por diferentes tipos de condições diagnósticas dos alunos matriculados em escolas públicas do município de Colatina (ES), 2018-2023

Características Sociodemográficas	Altas Habilidades			Deficiência Intelectual			TEA			Outras		
	n	%	IC	n	%	IC	n	%	IC	n	%	IC
Sexo												
Masculino	7	100		1439	67,81	65,79 - 69,77	850	79,51	76,99 - 81,83	86	45,74	38,75 - 52,91
Feminino				683	32,19	30,23 - 34,21	219	20,49	18,17 - 23,01	102	54,26	47,09 - 61,25
Raça/Cor												
Branca	4	57,14	22,98 - 85,63	465	21,91	20,20 - 23,72	389	36,39	33,56 - 39,32	66	35,11	28,62 - 42,19
Parda	3	42,86	14,37 - 77,02	1419	66,87	64,84 - 68,84	584	54,63	51,63 - 57,60	89	47,34	40,30 - 54,49
Preta				104	4,90	4,06 - 5,91	20	1,87	1,21 - 2,88	13	6,91	4,06 - 11,54
Não Declarada				134	6,31	5,36 - 7,43	76	7,11	5,71 - 8,81	20	10,64	6,97 - 15,92
Interseccionalidade Sexo e Raça/Cor												
Menina Branca				148	11,65	10,00 - 13,54	91	14,15	11,67 - 17,07	31	37,80	28,00 - 48,72
Menina Parda				448	48,91	45,68 - 52,15	124	24,12	20,62 - 28,02	57	51,35	42,11 - 60,50
Menina Preta				41	2,89	2,14 - 3,91	1	0,12	0,02 - 0,85	7	8,05	3,88 - 15,93
Menino Branco	4	57,14	22,98 - 85,63	148	14,94	13,48 - 16,52	298	27,88	25,27 - 30,64	35	18,62	13,68 - 24,83
Menino Pardo	3			971	80,51	78,18 - 82,65	460	82,88	79,52 - 85,79	32	41,56	31,12 - 52,81

Menina Preto					63	8,94	7,04	-	11,28	19	8,02	5,17	-	12,23	6	5,94	2,69	-	12,60	
Idade																				
≤ 10 anos	1	14,29	1,97	-	58,07	856	40,34	38,27	-	42,44	751	70,25	67,44	-	72,92	97	51,60	44,47	-	58,66
≥11anos	6	85,71	41,93	-	98,03	1266	59,66	57,56	-	61,73	318	29,75	27,08	-	32,56	91	48,40	41,34	-	55,53
Bolsa Família																				
Não	7	100				1490	70,22	68,23	-	72,13	830	77,64	75,05	-	80,04	149	79,26	72,86	-	84,46
Sim						632	29,78	27,87	-	31,77	239	22,36	19,96	-	24,95	39	20,74	15,54	-	27,14
Local de Residência																				
Urbana	5	71,43	32,65	-	92,80	1960	92,37	91,16	-	93,42	1012	94,67	93,15	-	95,87	161	85,64	79,86	-	89,96
Rural	2	28,57	7,20	-	67,35	162	7,63	6,58	-	8,84	57	5,33	4,13	-	6,85	27	14,36	10,04	-	20,14

Tabela - **Prevalência (%) de características escolares** por diferentes tipos de condições diagnósticas dos alunos matriculados em escolas públicas do município de Colatina (ES), 2018-2023

Características Escolares	Altas Habilidades			Deficiência Intelectual			TEA			Outras		
	n	%	IC	n	%	IC	n	%	IC	n	%	IC
Período												
Fundamental I	1	14,29	1,97 - 58,07	1018	47,97	45,85 - 50,10	791	73,99	71,28 - 76,54	101	53,72	46,57 - 60,73
1º ano				114	3,63	2,91 - 4,51	179	16,74	14,62 - 19,10	13	6,91	4,06 - 11,54
2º ano				163	5,23	4,36 - 6,26	185	17,31	15,15 - 19,69	21	11,17	7,40 - 16,53
3º ano	1	14,29	1,97 - 58,07	292	10,89	9,63 - 12,28	156	14,59	12,60 - 16,84	24	12,77	8,70 - 18,34
4º ano				340	13,34	11,95 - 14,85	143	13,38	11,46 - 15,55	18	9,57	6,11 - 14,69
5º ano				376	14,89	13,44 - 16,47	128	11,97	10,16 - 14,06	25	13,30	9,15 - 18,94
Fundamental II	6	85,71	41,93 - 98,03	1104	52,03	49,90 - 54,15	278	26,01	23,46 - 28,72	87	46,28	39,27 - 53,43
6º ano	3	42,86	14,37 - 77,02	382	15,69	14,21 - 17,30	99	9,26	7,66 - 11,15	24	12,77	8,70 - 18,34
7º ano	2	28,57	7,20 - 67,35	363	14,14	12,72 - 15,69	78	7,30	5,88 - 9,02	26	13,83	9,59 - 19,54
8º ano	1	14,29	1,97 - 58,07	328	12,58	11,24 - 14,06	54	5,05	3,89 - 6,54	21	11,17	7,40 - 16,53
9º ano				240	9,61	8,43 - 10,94	47	4,40	3,32 - 5,80	16	8,51	5,28 - 13,44
Turno												
Matutino	3	42,86	14,37 - 77,02	1089	51,32	49,19 - 53,44	517	48,36	45,38 - 51,36	97	51,60	44,47 - 58,66
Vespertino	4	57,14	22,98 - 85,63	864	40,72	38,64 - 42,82	481	45,00	42,03 - 47,99	73	38,83	32,13 - 45,98
Integral				169	7,96	6,89 - 9,20	71	6,64	5,30 - 8,30	18	9,57	6,11 - 14,69
Distrito												
Sede	5	71,43	32,65 - 92,80	1907	89,87	88,51 - 91,08	892	83,44	81,09 - 85,55	157	83,51	77,50 - 88,16
Graça Aranha				106	5,00	4,15 - 6,01	99	9,26	7,66 - 11,15	14	7,45	4,46 - 12,18
Boapaba				39	1,84	1,35 - 2,51	4	0,37	0,14 - 0,99	1	0,53	0,07 - 3,68
Itapina	2	28,57	7,20 - 67,35	43	2,03	1,51 - 2,72	62	5,80	4,55 - 7,37	13	6,91	4,06 - 11,54
Baunilha				12	0,57	0,32 - 0,99	7	0,65	0,31 - 1,37	3	1,60	0,52 - 4,83
Angelo Frechiani				15	0,71	0,43 - 1,17	5	0,47	0,19 - 1,12			

Tabela - **Prevalência (%) de características diagnósticas** por diferentes tipos de condições diagnósticas dos alunos matriculados em escolas públicas do município de Colatina (ES), 2018-2023

Características Diagnósticas	Altas Habilidades			Deficiência Intelectual			TEA			Outras		
	n	%	IC	n	%	IC	n	%	IC	n	%	IC
Presença de CID												
Sim				315	14,84	13,39 - 16,42	238	22,26	19,87 - 24,86	27	14,36	10,04 - 20,14
Não	7	100		1807	85,16	83,58 - 86,61	831	77,74	75,14 - 80,13	161	85,64	79,86 - 89,96
Uso de Recursos												
Sim	1	14,29	1,966 - 58,07	736	34,68	32,69 - 36,74	612	57,25	54,26 - 60,19	61	32,45	26,14 - 39,46
Não	6	85,71	41,93 - 98,03	1386	65,32	63,26 - 67,31	457	42,75	39,81 - 45,74	127	67,55	60,54 - 73,86
Uso de Atendimento Especializado												
Sim	3	42,86	14,37 - 77,02	908	42,79	40,70 - 44,91	480	44,90	41,94 - 47,90	41	21,81	16,48 - 28,28
Não	4	57,14	22,98 - 85,63	1214	57,21	55,09 - 59,30	589	55,10	52,10 - 58,06	147	78,19	71,72 - 83,52
Matriculado em Turma Complementar												
Sim	2	64,21	62,8 - 65,6	808	38,08	36,03 - 40,16	447	41,81	38,89 - 44,80	45	23,94	18,37 - 30,55
Não	5	71,43	32,65 - 92,8	1314	61,92	59,84 - 63,97	622	58,19	55,20 - 61,11	143	76,06	69,45 - 81,63
Matriculado em APAE												
Sim				117	5,51	4,62 - 6,57	142	13,28	11,38 - 15,45	1	0,53	0,07 - 3,68
Não	7	100		2005	94,49	93,43 - 95,38	927	86,72	84,55 - 88,62	187	99,47	96,32 - 99,93

Tabela - Prevalência (%) de condições diagnósticas dos alunos matriculados em escolas públicas segundo **bairros do município de Colatina (ES)**, 2018-2023

Bairros	Total de alunos com alguma condição diagnóstica				
	n	%		IC	
Ayrton Senna	607	16,58	15,41	-	17,82
Amarílio Caiado Fraga	187	5,11	4,44	-	5,87
Bela Vista	159	4,34	3,73	-	5,05
Carlos Germano Naumann	127	3,47	2,92	-	4,11
Colatina Velha	144	3,93	3,35	-	4,61
Columbia	107	2,92	2,42	-	3,52
Maria das Graças	138	3,77	3,20	-	4,44
Nossa Senhora Aparecida	125	3,41	2,87	-	4,05
Operário	133	3,63	3,07	-	4,29
Santo Antônio	136	3,71	3,15	-	4,38
São Miguel	158	4,31	3,70	-	5,02
São Silvano	134	3,66	3,10	-	4,32
Vicente Soella	102	2,79	2,30	-	3,37
Vila Lenira	99	2,70	2,22	-	3,28
Wady Miguel Jarjura	89	2,43	1,98	-	2,98
Vila Amélia	86	2,35	1,90	-	2,89
São Marcos	98	2,68	2,20	-	3,25
Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	87	2,38	1,93	-	2,92
Aeroporto	93	2,54	2,08	-	3,10
Barbados	66	1,80	1,42	-	2,29
Baunilha	71	1,94	1,54	-	2,44
Boapaba	60	1,64	1,27	-	2,10
Santa Helena	58	1,58	1,23	-	2,04
Santos Dumont	70	1,91	1,51	-	2,41
São Judas Tadeu	86	2,35	1,90	-	2,89
São Vicente	79	2,16	1,73	-	2,68
São Brás	48	1,31	0,99	-	1,74
Olivio Zanotelli	54	1,47	1,13	-	1,92
Maria Ismênia	35	0,96	0,69	-	1,33
João Manoel Meneguelli	51	1,39	1,06	-	1,83
Jardim Planalto	36	0,98	0,71	-	1,36
Itapina	58	1,58	1,23	-	2,04
Honório Fraga	50	1,37	1,04	-	1,80
Francisco Simonassi	31	0,85	0,60	-	1,20

Tabela - Prevalência (%) de condições diagnósticas dos alunos matriculados em **escolas públicas segundo escolas públicas do município de Colatina (ES), 2018-2023**

Escolas	Total de alunos com alguma condição diagnóstica				
	n	%	IC		
EMEFTI "João Manoel Meneghelli"	573	12,69	11,75	-	13,70
EMEF "Dr Octavio Manhães de Andrade"	319	7,07	6,35	-	7,85
EMEIEF "Amélio Forechi"	266	5,89	5,24	-	6,62
EMEF "Maria da Luz Gotti"	237	5,25	4,64	-	5,94
EMEF "Antônio Nicchio"	220	4,87	4,28	-	5,54
EMEIEF "Prof Matilde Guerra Comério"	201	4,45	3,89	-	5,10
EMEIEF "São Marcos"	182	4,03	3,50	-	4,65
EMEF "Bairro Columbia"	164	3,63	3,12	-	4,22
EMEF "Coronel Virgínio Calmon"	155	3,43	2,94	-	4,01
EMEF "Dr Raul Gilberti"	151	3,35	2,86	-	3,91
EMEF "Eugênio Meneghelli"	148	3,28	2,80	-	3,84
EMEF "Ferrúcio Forrechi"	144	3,19	2,72	-	3,74
EMEFTI "Belmiro Teixeira Pimenta"	138	3,06	2,59	-	3,60
EMEIEFTI "Cleres Martins Moreira"	129	2,86	2,41	-	3,39
EMEIEFTI "Oseas Rangel de Amorim"	126	2,79	2,35	-	3,31
EMEFTI "Dr Ubaldo Ramalhete"	116	2,57	2,15	-	3,07
EMEIEF "Benildo Bragato"	112	2,48	2,07	-	2,98
EMEFTI "Adwalter Ribeiro Soares"	108	2,39	1,98	-	2,88
EMEF "Humberto de Campos"	105	2,33	1,92	-	2,81
EMEF "José Fachetti"	105	2,33	1,92	-	2,81
EMEF "Prof João Elias Pancoto"	102	2,26	1,86	-	2,74
EMEIEF "Dr Carlos Germano Naumann"	80	1,77	1,43	-	2,20
EMEIEF "Luiz Dalla Bernardina"	75	1,66	1,33	-	2,08
EMEF "Frei Isaias Leggio da Ragusa"	74	1,64	1,31	-	2,05
EMEIEF "Prof Luiza Crema"	72	1,60	1,27	-	2,00
EMEIEF "Ernesto Corradi"	61	1,35	1,05	-	1,73
EMEIEF "Maria Ortiz"	45	1,00	0,75	-	1,33
EMEF "Bairro Columbia"	44	0,97	0,73	-	1,31
EMEFTI "Lions Club"	42	0,93	0,69	-	1,26
EMEIEF "Cleres Martins Andrade"	35	0,78	0,56	-	1,08

EMEF "Godofredo Chaves Baião"	31	0,69	0,48	-	0,97
EMEIEF "Graça Aranha"	31	0,69	0,48	-	0,97
EMCOR "Padre Fulgêncio do Menino Jesus"	27	0,60	0,41	-	0,87
EMCOR "São João Pequeno"	20	0,44	0,29	-	0,69
EMEF "Belmiro Teixeira Soares"	19	0,42	0,27	-	0,66
EPM "Quinze de Outubro"	11	0,24	0,13	-	0,44
EPM "Ponte do Pancas"	8	0,18	0,09	-	0,35
EMCOR "Fazenda Pinotti"	7	0,16	0,07	-	0,32
EPM "Rotary Club"	4	0,09	0,03	-	0,24
EMUCOR "Aurélio Pretti"	4	0,09	0,03	-	0,24
EMUCOR "Fazenda Riva"	3	0,07	0,02	-	0,21
EMUCOR "Anchieta"	2	0,04	0,01	-	0,18
EMUCOR "Córrego Senador"	2	0,04	0,01	-	0,18
EMUCOR "Metodista"	2	0,04	0,01	-	0,18
EMUCOR "Viúva Binda"	2	0,04	0,01	-	0,18
EMUCOR "Povoação de Baunilha"	2	0,04	0,01	-	0,18
EMUCOR "São José"	1	0,02	0,00	-	0,16
EMUCOR "Cabeceira do Monte Belo"	1	0,02	0,00	-	0,16
EMUCOR "Aurelio Pretti"	1	0,02	0,00	-	0,16
EMUCOR "Jequitibá"	1	0,02	0,00	-	0,16
EMUCOR "Miguel Gegeski"	1	0,02	0,00	-	0,16
EMUCOR "Santa Cruz"	1	0,02	0,00	-	0,16
EMUCOR "Cabeceira de Monte Belo"	1	0,02	0,00	-	0,16
EMUCOR "Santo Antônio"	1	0,02	0,00	-	0,16
EMUCOR "Córrego Senador"	1	0,02	0,00	-	0,16
EMUCOR "Anchieta"	1	0,02	0,00	-	0,16
EMUCOR "São Salvador"					
EMUCOR "Barra Seca"					
EMUCOR "Santo Antônio do Mutum"					
EMUCOR "Barra Seca"					
EMUCOR "Barra de São Pedro"					
EMUCOR "Cascatinha"					
EMUCOR "Córrego Almoço"					
EMUCOR "Córrego Santana"					
EMUCOR "Córrego Estrela"					
EMUCOR "José Faquinotti"					
EMUCOR "Córrego Cascatinha"					
EMUCOR "Fazenda Misteriosa"					
EMUCOR "Fazenda Zanetti"					
EMUCOR "Monte Alverne"					
EMUCOR "Nossa Senhora das Graças"					

EMUCOR “Cabeceira de São
Pedro”

EMPCOR “Fazenda Nossa
Senhora Aparecida”

EMUCOR “Barra de São Pedro”

EMUCOR “Cascatinha”

EMUCOR “Córrego Almoço”

EMUCOR “Córrego Estrela

EMUCOR Córrego Santana”

EMUCOR “Prof Cely Rocha”
