

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio De Mesquita Filho”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
Campus De Marília

Débora Fabiana Vaz Dellamura

**“Doenças do não aprender” na perspectiva da educação inclusiva:
uma análise a partir da BNCC**

Marília - SP
2024

Débora Fabiana Vaz Dellamura

**“Doenças do não aprender” na perspectiva da educação inclusiva:
uma análise a partir da BNCC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP – “Júlio Mesquita Filho” - da Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

**Marília - SP
2024**

D357“

Dellamura, Débora Fabiana Vaz

“Doenças do não aprender” na perspectiva da
educação inclusiva : uma análise a partir da BNCC /
Débora Fabiana Vaz Dellamura. -- Marília, 2024
109 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e
Ciências, Marília

Orientadora: Claudia Regina Mosca Giroto

1. Educação. 2. Educação Inclusiva. 3. Doenças
do não aprender. 4. BNCC. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DÉBORA FABIANA VAZ DELLAMURA

“Doenças do não aprender” na perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise a partir da BNCC

Dissertação de Mestrado, apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração: Teorias e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Regina Mosca Giroto.

Data da defesa: 07/03/2024.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto.
Professora Orientadora, UNESP - Campus de Marília/SP

Dra. Luciana Aparecida de Araujo.
Membro Titular, UNESP - Campus de Marília/SP

Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves –
Membro Titular, UNESP – Ilha Solteira/SP

Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta
Membro Suplente, UNESP - Campus de Marília/SP

Dra. Tatiana Schneider Vieira de Moraes
Membro Suplente, UNICAMP - CAMPINAS

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências –
Campus Marília/SP

Com todo o meu carinho e reconhecimento, dedico este trabalho às pessoas que têm um lugar especial em meu coração. Aos amores da minha vida, Maycon, por sua constante ajuda e paciência, trazendo tranquilidade e cuidado a cada momento e aos meus filhos, Geovanna e Kauê, que são minha motivação e força vital. À minha mãe incrível, Elídia, que sempre me mostrou amor e dedicação sem igual. À minha irmã, Fernanda e meu querido sobrinho Gabriel, que são minha herança exemplar. E, um agradecimento especial, ao meu querido amigo Salu, pela amizade leal e constante companheirismo. Com profunda gratidão, dedico este trabalho a todos vocês!

Agradecimentos

Trilhar este caminho só foi possível com o apoio de muitas pessoas e, neste momento, é maravilhoso ter a consciência de que existem muitas, a quem devo agradecer. Elas me deram a energia e a força possível para completar este projeto de vida.

Agradeço, primeiramente, a Deus, fonte de todas as minhas realizações e conquistas. Ele é a razão da minha paixão e fé, me guiou até lugares altos e, ao mesmo tempo, concedeu-me a humildade necessária para a consideração de que todas as coisas provêm dele.

À minha família, que é o meu porto seguro nos momentos mais difíceis. Ao amor da minha vida, Maycon Éder dos Santos, pelo apoio constante e encorajamento quando pensei em desistir, suas palavras carinhosas e compreensão me fortaleceram. Aos meus amados filhos, Geovanna G. V. dos Santos e Kauê H. V. dos Santos, que representam a razão mais profunda da minha existência e me inspiram a enfrentar todos os desafios, agradeço por sempre torcerem pelo meu sucesso e expressarem seu orgulho por mim.

À minha mãe, Elídia Maria Vaz, que é um verdadeiro alicerce na minha vida. Ela dedicou vários momentos de sua própria jornada em função da minha, permitindo que hoje eu desfrute de tantas vitórias e carregue os valores que guardo em meu coração, como preciosos ensinamentos.

A minha querida irmã, Fernanda Ap. Delamura e meu amado sobrinho Gabriel D. da Silva, que representam minha herança mais valiosa e inspiradora.

Às figuras paternas da minha vida, meu padastro Odair Coelho dos Santos e meu padrinho Andorinha (Manoel A. Santana), aos quais tenho grande atenção e carinho, como se fossem pais para mim.

E, para minha amada afilhada, Alice, que é fonte inesgotável de imensa alegria em minha vida. Também, aos meus queridos sobrinhos Rafaelle S. de Oliveira e Brenno S. F. Motta, que ocupam grande espaço em meu coração.

À professora estimada Dra. Claudia Regina Mosca Giroto, expresso minha profunda gratidão por sua incansável paciência e orientação valiosa, sou imensamente grata por seu acolhimento, compreensão e notável inteligência, elementos fundamentais para tornar possível a realização deste trabalho.

À Universidade Estadual "Júlio de Mesquita", expresso minha sincera gratidão pela oportunidade de aprimorar meu intelecto e minha carreira. Agradeço a todos os professores que tive a honra de conhecer, pois compartilharam conhecimentos e experiências valiosas ao longo das aulas e reflexões que proporcionaram. Em especial, quero destacar a professora Dra. Luciana Ap. de Araújo, pela dedicação, carinho e apoio constante, que transcenderam os limites acadêmicos. Seu cuidado e orientação foram como os de uma mãe acadêmica. Você ocupará um lugar especial em meu coração eternamente.

Aos professores Dr. Harryson J. L. Gonçalves e Dra. Luciana Araújo, desejo manifestar minha profunda gratidão por aceitarem prontamente o convite e honrarem meu trabalho ao concordarem em fazer parte de minha banca. Antecipadamente, agradeço pelo enriquecimento que suas valiosas contribuições certamente proporcionarão a este trabalho.

Aos colegas do mestrado e aos amigos que compartilharam essa jornada comigo, expresso minha sincera gratidão pela construção de conhecimento, diálogos enriquecedores, colaborações e apoio inestimável. Em especial, gostaria de destacar Patrícia Pimentel, Juliana, Thayse, Ana Augusto, Renata e Shirley, pessoas com as quais compartilhamos não apenas as angústias, mas também as alegrias dessa trajetória.

Os meus amigos, queridos amigos, que compartilharam comigo momentos de descontração e alegria ao longo dessa jornada, e aqueles que torcem pelas minhas conquistas: Anna Beatriz, Mayara e Dianatha, obrigada por compreenderem a minha ausência.

Jamais poderia deixar de mencionar meu amigo irmão Salu por tudo o que ele representa na minha vida.

Aos meus queridos amigos e colegas que conquistei durante todo esse período de trabalho no UNIVEM, que ficaram ao meu lado e torceram por mim em todos os momentos.

Por último, quero expressar meus sinceros agradecimentos a todos que desempenharam um papel importante na realização desta dissertação, de forma direta ou indireta, fornecendo estímulo intelectual e apoio emocional. Tenho a certeza absoluta são um presente divino em minha vida.

A todos, minha profunda gratidão!

“O processo de patologização é duplamente perverso: rotula de doentes crianças normais e, por outro lado, ocupa com tal intensidade os espaços, de discursos, propostas, atendimentos e até de preocupações, que desaloja desses espaços aquelas crianças que deveriam ser os seus legítimos ocupantes. Expropriadas de seu lugar, permanecem à margem das ações concretas das políticas públicas”
(Collares e Moysés, 1996, p.7)

DELLAMURA, Débora Fabiana Vaz. **“Doenças do não aprender” na perspectiva da educação inclusiva: uma análise a partir da BNCC.** 2024. 109 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2024.

Resumo

As discussões sobre Inclusão no contexto educacional do Brasil são recorrentes. Acontecem em diversas esferas de conhecimento: política; social; cultural; pedagógica, dentre outras, com o intuito de pensar em estratégias para que todos sejam incluídos em condições de igualdade e equidade. Ter o conhecimento das questões sociais, principalmente das que estão relacionadas com o fracasso escolar, é fundamental, considerando o contexto educacional atual, cujo padrão é homogêneo e visa a normalização, bem como tem sido concebido a partir da promulgação da BNCC (2017), de modo ainda mais reducionista. Nesse sentido, busca-se responder o seguinte questionamento: Como a Educação Inclusiva é abordada na BNCC? E de que modo tal compreensão impacta na organização do sistema educacional na perspectiva da educação inclusiva? Sob tais premissas e questionamentos, este estudo objetiva investigar como a Educação Inclusiva é abordada na BNCC e de que modo tal compreensão impacta na compreensão sobre as “Doenças do não aprender” no atual contexto do sistema educacional na perspectiva da educação inclusiva, a partir de mapeamento da produção científica relacionada a teses e dissertações da área de educação, produzidas desde a promulgação da BNCC até a atualidade. Para tal, foi realizada pesquisa bibliográfica sistematizada, considerando a base de dados Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto, Oasis.br. A geração de dados ocorreu a partir do uso de descritores previamente estabelecidos. Com vista à análise, nos detivemos especialmente na identificação e análise de informações relevantes em dois eixos temáticos que emergiram do processo de geração de dados, a saber: **“Doenças do não aprender” na Educação Inclusiva: Rumo a Novas Abordagens**”, que abordou dados sobre as barreiras e desafios que impactam o aprendizado inclusivo, visando identificar estratégias inovadoras para superar obstáculos; **“Formação Docente e Prática Pedagógica: Rompendo com a Medicalização em Busca de uma Educação Significativa”**, que contemplou dados sobre a formação de professores e práticas pedagógicas em ambientes inclusivos, com o objetivo de aprimorar a sensibilidade à diversidade e promover uma educação mais significativa. Portanto, com este trabalho, buscamos contribuir para a ampliação da discussão, aprofundando a compreensão sobre a educação inclusiva, relação com as “doenças do não aprender”, no contexto da BNCC, dentre outros aspectos, bem como promover reflexões sobre esta temática no contexto acadêmico e educacional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Doenças do não aprender; BNCC.

DELLAMURA, Débora Fabiana Vaz. "Diseases of not learning" from the perspective of inclusive education: an analysis based on the BNCC. 2024. 109 f. Dissertation (Postgraduate Program in Education - Master) - Faculty of Philosophy and Sciences, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2024.

Abstract

Discussions about inclusion in the educational context of Brazil are recurrent. These discussions take place in various spheres of knowledge: political; social; cultural; pedagogical, among others, with the aim of thinking strategies so that everyone is included in conditions of equality and equity. Being aware of social issues, especially those related to school failure, is fundamental, considering the current educational context, which standard is homogeneous and aims at normalization, as well as how it has been conceived since the promulgation of the BNCC (2017), in an increasingly more reductionist way. In this regard, we seek to answer the following question: How is Inclusive Education dealt with in the BNCC? Moreover, in which way does this understanding impact on the organization of the educational system from the perspective of inclusive education? Under these premises and questions, this study aims to investigate how Inclusive Education is addressed in the BNCC and how this understanding impacts on the understanding of the "Diseases of not learning" in the current context of the educational system from the perspective of inclusive education, based on a mapping of scientific production related to theses and dissertations in the field of education, produced from the promulgation of the BNCC to the present day. To this end, a systematized bibliographic search was carried out, using the data base Brazilian institute of information in Science and Technology (Oasis. Ibict). The data was generated using previously established descriptors. In order to analyze the data, we focused on identifying and analyzing relevant information in two thematic axes that emerged from the data generation process: "Diseases of Not Learning in Inclusive Education: On the Path to New Approaches", which discussed data on the barriers and challenges that impact inclusive learning, with the purpose of identifying innovative strategies to overcome obstacles; "Teacher Formation and Pedagogical Practice: Rupturing Medicalization in pursuit of a Meaningful Education", which looked at data on teacher training and pedagogical practices in inclusive environments, with the aim of improving sensitivity to diversity and promoting a more meaningful education. Therefore, with this work, we seek to contribute to broadening the discussion, deepening the understanding of inclusive education, the relationship with the "diseases of not learning", in the context of the BNCC, among other aspects, as well as promoting reflections on this theme in the academic and educational context.

Keywords: Inclusive education; Diseases of not learning; BNCC.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de exclusão aplicados durante a triagem e seleção dos materiais coletados.....	57
Quadro 2 – Trabalhos selecionados a partir do eixo: “Doenças do Não Aprender” na Educação Inclusiva: Rumo a Novas Abordagens.....	58
Quadro 3 – Trabalhos selecionados a partir do eixo: Formação Docente e Prática Pedagógica: Rompendo com a Medicalização em Busca de uma Educação Significativa.....	59
Quadro 4 – Relação de instituições de ensino superior encontradas nas referências dos materiais obtidos por meio de pesquisa realizada na base de dados Oasisbr....	60
Quadro 5 – Apresentação sistematizada do eixo 1 - “Doenças do Não Aprender”	62
Quadro 6 – Apresentação sistematizada do eixo 2 - Formação Docente	82

LISTA DE FIGURA

Figura 1: Capa da primeira versão da BNCC.....	45
Figura 2: Capa da segunda versão da BNCC.....	45
Figura 3: Capa da terceira versão da BNCC.....	47
Figura 4: Competência gerais para Educação Básica.....	48
Figura 5: Distribuição geográfica das universidades que contribuíram com estudos relacionados ao tema abordado neste estudo.....	61
Figura 6: Armandinho Empatia.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADEVIMARI: Associação dos Deficientes Visuais de Marília
AJA: Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem
BNCC: Base Nacional Comum Curricular
CAPS: Centro de Atenção Psicossocial
CEDAF: Centro Docente Assistencial em Fonoaudiologia
CEFAM: Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CF: Constituição Federal
CIC: Congresso de Iniciação Científica
CONAE: Conferência Nacional de Educação
Consed: Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EAD: Ensino à Distância
ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente
EE: Escola Estadual
EFI: Ensino Fundamental I
EFII: Ensino Fundamental II
EI: Educação Infantil
EM: Ensino Médio
ES: Ensino Superior
FATEC: Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
FFC: Faculdade de Filosofia e Ciências
GEPAC: Grupo de Pesquisa de Alfabetização Científica
GEPEGE: Grupo de Pesquisa e Epistemologia Genética e Educação
GEPPECC: Grupo de Estudo e Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica
GPHELLB: História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil
ICS: Instituto de Ciências da Saúde
LBI: Lei Brasileira de Inclusão
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPTAC: Leitura e Produção de Textos Acadêmico-Científicos
OASISBR: Portal brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto

OSCIP: Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PHC: Psicologia Histórico-Cultural

PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE: Plano Nacional de Educação

PNEE: Política Nacional de Educação Especial

PNEEPEI: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNFEM: Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio

PRP: Programa de Residência pedagógico

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

TDH: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

UBS: Unidade Básica de Saúde

UCA: Faculdade Católica Paulista

UFBA: Universidade Federal da Bahia

Undime: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP: Universidade Estadual de São Paulo

UNIVEM: Centro Universitário Eurípides de Marília

UNIVESP: Universidade Virtual do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
1.1. As “Doenças do não aprender” no contexto educacional inclusivo	24
1.2 Políticas públicas inclusivas no contexto educacional brasileiro	34
1.2.1 A BNCC no contexto educacional inclusivo.....	40
1.3 A formação docente frente às “Doenças do não aprender”	50
2 PERCURSO METODOLÓGICO	55
3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	61
3.1 “Doenças do não Aprender” na Educação Inclusiva: Rumo a Novas Abordagens	62
3.2 Formação Docente e Prática Pedagógica: Rompendo com a Medicalização em Busca de uma Educação Significativa	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO

Convido-lhes a embarcar em uma jornada comigo, uma jornada que começa muito antes do meu primeiro passo para a escrita dessa dissertação. Ao refletir sobre a origem deste tema, mergulhei profundamente nas águas da minha própria história, em busca das raízes que sustentam esta dissertação.

Minha trajetória de formação teve início aos 6 anos de idade, quando ingressei no 1º ano do Ensino Fundamental I (anteriormente chamado de 1ª série) na escola de ensino público chamada “EE Nasib Cury” (pública), localizada na zona periférica da cidade de Marília- SP. Lembro-me perfeitamente do meu primeiro dia de aula, a sensação de sentir o cheiro dos materiais novos. Tudo era novidade: formar filas, cantar músicas, decorar hinos, ansiedade por aprender a ler, a escrever, foi um momento de alegria e descoberta, como se estivesse vivendo um sonho.

Sempre tive uma paixão pela leitura e pelo estudo e devo muito aos meus professores, pois sempre mantiveram essa chama acesa em mim. A escola me proporcionou diversas oportunidades para me envolver ainda mais, as quais aproveitei cada uma.

O ensino Fundamental II realizei na “EE José Alfredo de Almeida” (escola pública de Marília – SP), neste período participei da organização da biblioteca, fiz parte do grupo de teatro e me apresentei em eventos com danças e poemas, o que me conectou de várias maneiras à escola. Lembro-me dos trabalhos que realizava naquela época, as pesquisas nos livros, e foi também nessa época que fiz minha primeira pesquisa de campo, com questões estruturadas e redigidas à mão. Eu adorava fazer visitas à biblioteca para explorar enciclopédias em busca de conhecimento sobre uma variedade de assuntos. Foi nesse ambiente que descobri minha paixão pela pesquisa e pelo aprendizado, a alegria de descobrir coisas novas e a satisfação que vinha com os resultados dos meus trabalhos.

Participei do processo seletivo para ingressar no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério -CEFAM, o qual era integrado com o Ensino Médio, não pude seguir adiante por razões pessoais. No entanto, conclui o Ensino Médio também em escola pública, enfrentei alguns desafios que impactaram a situação financeira da minha família, levando-me a fazer uma mudança para o turno noturno, a fim de trabalhar e colaborar financeiramente com as despesas da casa e

auxiliar minha mãe, que com muita dedicação e sacrifício foi responsável por criar e educar a mim e minha irmã. Seu exemplo de determinação e esforço é uma fonte constante de inspiração em minha jornada.

Minha trajetória educacional foi interrompida devido a uma gestação precoce, o que me levou a dar uma pausa nos estudos. Em seguida, casei-me e tive meu segundo filho aos 20 anos, tornando ainda mais desafiador conciliar a educação com a responsabilidade de trabalhar e ser mãe. Apenas doze anos após concluir o Ensino Médio, finalmente consegui retomar meus estudos e realizar meu sonho de cursar o Ensino Superior.

O motivo por optar pelo curso de Pedagogia surgiu ao acompanhar de perto o desenvolvimento do meu sobrinho Gabriel, que enfrentou atrasos significativos em seu desenvolvimento, como engatinhar, falar, e andar, entre outros aspectos. Gabriel começou a frequentar ambientes escolares desde tenra idade, ingressando no berçário. Aos três anos na Educação Infantil - EI, que ele começou a receber o acompanhamento de uma psicopedagoga (atendimento acontecia na escola de EI), que elaborou a primeira carta de encaminhamento. Essa carta direcionou Gabriel para o início de um acompanhamento psicológico e fonoaudiológico na Unidade Básica de Saúde - UBS, o que, por sua vez, resultou em novos encaminhamentos, incluindo consultas com neurologistas, geneticistas, nutricionistas e fisioterapeutas, além de sessões com terapeutas ocupacionais, entre outros profissionais de saúde.

O processo de busca por respostas e diagnóstico foi longo e complexo. Foram realizados inúmeros exames e consultas médicas e Gabriel passou por avaliações psiquiátricas no Centro de Atenção Psicossocial - CAPS Infantil. Durante esse período, várias suspeitas surgiram (TDHA, Anóxia e etc), levando a experimentos com diferentes medicamentos, como Ritalina, anticonvulsivantes, antidepressivos, dentre outros.

Finalmente, aos seis anos, quando frequentava o primeiro ano do Ensino Fundamental I, Gabriel recebeu o diagnóstico de CID F.70.0¹. No entanto, sua jornada educacional enfrentou consideráveis desafios, uma vez que seu desenvolvimento não acompanhava o padrão esperado. Sua primeira reprovação ocorreu no quarto ano do

¹ Conforme a orientação do Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo - CREMESP, o código F.70.0 no CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados a Saúde) se refere ao diagnóstico de “Retardo mental leve menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento”. Acesso disponível em: https://www.cremesp.org.br/pdfs/cid10_ultimaversaodisponivel_2012.pdf

Ensino Fundamental I - EF, e ele foi frequentemente alvo de apelidos e rótulos que o desmotivaram a continuar indo à escola.

Ao longo dos anos, com o apoio constante de sua família, manteve sua determinação e perseverança, frequentou regularmente a escola e realizou cursos profissionalizantes. Foi somente aos 15 anos que ele, finalmente, conquistou a habilidade de leitura e escrita durante um curso no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI de Marília/SP. Sua jornada não parou por aí, concluiu o Ensino Médio e, em seguida, ingressando no Ensino Superior, onde se matriculou no curso de Tecnologia em Alimentos na Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo – FATEC. E foi nesse momento que teve pela primeira vez a assistência de uma professora auxiliar². Essa trajetória excepcional, marcada por desafios e superações, inspirou-me a iniciar minha carreira na Pedagogia, na esperança de contribuir para o desenvolvimento de crianças que enfrentam dificuldades semelhantes.

Sendo assim, iniciei minha jornada acadêmica cursando um ano de Licenciatura em Pedagogia na modalidade de Ensino à Distância (EAD), mas logo percebi que meu potencial poderia ampliar meu conhecimento em um ambiente de ensino presencial. Foi então que decidi me inscrever no vestibular da Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC da Universidade Estadual Paulista – UNESP, câmpus de Marília. Em 2016, dei início ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC Campus de Marília - SP.

Assim como no Ensino Fundamental II, aproveitei ao máximo as oportunidades ofertadas pela universidade, participando de Jornadas Pedagógicas, Seminários, cursos de extensão, visitas às escolas e instituições, apresentações no Congresso de Iniciação Científica - CIC, mesas de debate, grupos de estudo, oficinas e diversas outras atividades enriquecedoras do universo acadêmico.

No primeiro ano, participei em um projeto de extensão de Educação e Direitos Humanos- norteada pelos princípios do ECA, desenvolvido em uma escola na região periférica da zona sul da cidade, com os alunos de 1º ano do Ensino Fundamental I.

² Com o intuito de destacar a relevância desse serviço, é fundamental ressaltar que ele foi prestado em parceria entre a FATEC e a Associação Amigos Metroviários dos Excepcionais – AME. A AME teve sua origem em 1990, quando um grupo de pais e amigos de pessoas com deficiência, todos empregados da Companhia do Metropolitano de São Paulo - Metrô, uniu esforços para oferecer alternativas de atendimento especializado e melhorar as perspectivas de qualidade de vida de seus familiares. Essa iniciativa culminou na fundação da Associação Amigos Metroviários dos Excepcionais, que tem desempenhado um papel significativo no apoio às pessoas com deficiência. <https://www.infojobs.com.br/associacao-amigos-metroviarios-dos-excepcionais>

Dediquei-me pelo período com duração 6 meses, o contato com os alunos e a sala de aula foi fundamental para reacender minha curiosidade e motivação pela pesquisa.

No ano seguinte, participei como ouvinte do “Grupo de Pesquisa e Epistemologia Genética e Educação”- GEPEGE e, ao mesmo tempo, embarquei em um projeto como aluna bolsista (monitoria) no “Instituto Salve o Planeta Terra” uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, localizado na região norte da cidade; essa instituição atende as crianças da comunidade do Jardim Primavera. De maneira colaborativa e democrática, percorremos todo o processo com as crianças, trabalhando juntos na criação de uma biblioteca para a comunidade.

Nos anos de 2018-2019, participei do Programa de Residência Pedagógica – PRP como aluna residente com duração de 18 meses. O programa integrou os princípios norteadores da política institucional de formação dos professores da UNESP e induziu o aperfeiçoamento do estágio supervisionado do curso de Pedagogia da FFC/ Marília. Ainda durante o ano de 2018, tive a oportunidade de acompanhar uma disciplina da pós-graduação chamada “Leitura e Produção de Textos Acadêmico-Científicos”- LPTAC, e também participar de reunião do Grupo de Pesquisa “História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil” GPHEELLB. Essas experiências despertaram o interesse pelo ensino continuado.

Em 2019, vivenciei uma experiência extremamente significativa no campo da pesquisa ao realizar o meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, com o título: “O Envelhecimento Humano no cotidiano Pedagógico e na Formação dos Professores”, essa etapa me ajudou a aplicar de forma prática o conhecimento adquirido ao longo do curso, principalmente em relação à metodologia de pesquisa e à estruturação textual. Neste último ano, no curso de Pedagogia, tomei a decisão de realizar o aprofundamento em Educação Especial, uma escolha que trouxe um aprendizado enriquecedor e uma perspectiva renovada sobre como abordar a inclusão na busca de um mundo com menos desigualdades.

Em 2020, decidi prosseguir com os estudos, escolhendo fazer uma pós-graduação em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial na Faculdade Católica Paulista - UCA. Além disso, nesse ano, tive a honra de ocupar o cargo de segunda secretária na diretoria da Associação dos Deficientes Visuais de Marília, conhecida como ADEVIMARI; ofereci meu tempo de forma voluntária para auxiliar na confecção e adaptação de recursos pedagógicos e, também, na organização do acervo Braille da associação.

No entanto, março desse mesmo ano nos trouxe desafios inesperados, vivemos tempos difíceis devido a ameaça do vírus Covid-19. Esse período, nos obrigou a adotar medidas preventivas e fazer sérias adaptações em nosso comportamento, reforçando a importância da higiene e do distanciamento social. Foi um período desafiador, marcado por tragédias e perdas inestimáveis. Em meio a esse turbilhão de acontecimentos, encontrei forças para participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP.

No ano de 2021, sendo aprovada como aluna regular, dei continuidade aos meus estudos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Durante esse período, tive a oportunidade de participar das disciplinas "Especificidades da Docência na Educação Infantil: Aspectos Históricos e Legais", ministrada pela Professora Doutora Elieusa Aparecida de Lima, e "Pesquisa Pedagógica e a Formação de Professores: Fundamentos Teóricos e Procedimentos Metodológicos", ministrada pela Professora Doutora Luciana Aparecida de Araújo. Importante mencionar que essas disciplinas foram conduzidas de forma remota devido a pandemia.

Nesse mesmo ano, participei do "Grupo de Pesquisa de Alfabetização Científica" (GEPAC), um grupo dedicado a explorar pesquisas relacionadas à Alfabetização Científica na Educação. Também faço parte do "Grupo de Estudo e Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica – GEPPECC", que tem por objetivo conhecer e consolidar pesquisas relacionadas à compreensão da cultura científica enquanto conhecimentos que envolvem tanto aspectos teóricos, quanto metodológicos da pesquisa científica.

Por fim, no ano de 2022, ingressei como aluna regular no Pós-Graduação em Educação da Unesp/FFC Campus de Marília, sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Regina Mosca Giroto. Inicialmente, as disciplinas foram realizadas de modo presencial e híbrido, com as medidas de proteção necessárias, com o distanciamento ideal permitido, uso de máscara, uso de álcool em gel etc. Sendo aluna do programa, tive a oportunidade de atuar como professora facilitadora na Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP.

Uma observação relevante que merece destaque é que, ao longo de toda a minha jornada acadêmica, estive envolvida em atividades na área administrativa do Centro Universitário Eurípides de Marília - UNIVEM, com o propósito de contribuir no sustento da minha família.

Atualmente, mantenho conexões ativas com instituições educacionais de destaque, como a UNESP, UNIVESP, ADEVIMARI e UNIVEM, todas desempenhando um papel significativo em minha vida. Durante minha jornada, tive a oportunidade de refletir profundamente sobre as experiências que vivenciei como aluna. Foi a professora Cláudia quem, ao abordar o tema da medicalização da educação, despertou em mim uma inspiração profunda para aprofundar meus estudos nesse campo.

Acredito firmemente que a educação é uma ferramenta poderosa capaz de transformar vidas. Estou decidida a fazer a diferença no campo da Educação, empenhando-me na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que a educação desempenha um papel fundamental. A temática em questão suscita uma reflexão crítica sobre a distância entre o ideal proposto e a realidade enfrentada nas salas de aulas brasileiras.

Na busca por práticas educacionais alinhadas com os princípios da inclusão, um tema central nos debates educacionais brasileiros, ganha espaço quando confrontada com a expressão "doenças do não aprender". Essa temática, que vai além das dificuldades comuns de aprendizado, coloca em foco a complexidade das salas de aula brasileiras e os obstáculos que podem obscurecer a jornada educacional.

Atualmente, é comum vermos crianças com características específicas consideradas como crianças doentes. Muitas vezes, seus comportamentos recebem rótulos e nomes como se fossem doenças, resultando em diagnósticos que nem sempre representam a complexidade de cada pessoa. Isso acontece com frequência e destaca a importância de repensarmos como lidamos com a diversidade na educação, evitando simplificações e rótulos que não consideram a singularidade de cada aluno (Rodrigues, 2017). Ocorre que, surpreendentemente, essas questões muitas vezes emergem do ambiente escolar. Mas como?

Ao considerar as diretrizes da BNCC (Brasil, 2017) um norte que aponta para uma educação mais igualitária e inclusiva, é importante confrontar essa visão com os desafios concretos que permeiam o sistema educacional. O insucesso escolar é atribuído à dificuldade do aluno em aprender conforme o esperado na escola e, muitas vezes, é atribuído a questões biológicas, resultando na "medicalização da educação". Essa prática, embora inicialmente dirigida às crianças, está intrinsicamente ligada ao sistema educacional como um todo. Os obstáculos que prejudicam a superação desses desafios educacionais incluem, a desigualdade estrutural, as políticas

públicas, a falta de investimentos adequados, a carência de formação continuada para os professores e a resistência às mudanças significativas no paradigma educacional, fatores que contribuem para a persistência dessas “doenças” educacionais.

A BNCC (Brasil, 2017), por sua vez, surgiu como um documento que propôs uma visão utópica de inclusão, na medida em que delineia um cenário educacional ideal em que a diversidade não é apenas aceitação e cada aluno recebe um tratamento personalizado de acordo com suas necessidades específicas.

Usando esse ponto de partida e o contexto apresentado, este estudo remete à relação entre a educação inclusiva e ao modo como esta é abordada na BNCC (Brasil, 2017), uma vez que a medicalização da educação tem sido fortemente atrelada ao modo como é concebida a educação inclusiva, desde sua concepção até a maneira como é organizada.

Com isso, esta pesquisa tem como objetivo de investigar como a Educação Inclusiva é abordada na BNCC e de que modo tal compreensão impacta na compreensão sobre as “Doenças do não aprender” no atual contexto do sistema educacional na perspectiva da educação inclusiva, a partir de mapeamento da produção científica relacionada a teses e dissertações da área de educação produzidas desde a promulgação da BNCC até a atualidade. Tal levantamento tem como propósito proporcionar uma visão abrangente e embasada sobre as perspectivas e análises existentes no campo acadêmico em relação a essa importante questão educacional.

Considerando o objetivo estabelecido, busca-se responder os seguintes questionamentos: Como a Educação Inclusiva é abordada na BNCC? E de que modo tal compreensão impacta na organização do sistema educacional na perspectiva da educação inclusiva?

Para embasar a proposta metodológica e os objetivos desta dissertação, foram consultados autores que enriqueceram o desenvolvimento teórico das seções, fornecendo orientação aos conceitos apresentados em cada área em destaque. No contexto da “Medicalização da educação”, recorreremos aos estudos de Ivan Illich (1975), Collares; Moysés (1994,1996, 2001, 2011, 2013), Patto (2015), Giroto, Berberian e Santana (2020, 2022), Marques (2018), Garcia (2019) e Meira (2012). Para abordar as “Doenças do não aprender”, foram referenciados Collares, Moysés (2013, 2010) Giroto, Marques, Garcia (2020); Marques (2018) e Garcia (2019). Os conceitos apresentados e destacados no âmbito da educação para a “Formação

Docente”: Giroto, Vitta, Araujo (2019); Nóvoa (1992); Marques (2018); Garcia (2019); Collares, Moysés e Geraldi (1999); Cardoso, Araujo e Giroto (2021) e Mello (2000). Outros autores se fizeram presentes no desenvolvimento do texto, cujas atuações e linhas de pesquisa forneceram uma base sólida e essencial para a construção deste trabalho.

O texto proposto para a defesa desta dissertação é organizado em três seções, assim, após esta introdução, ao longo da pesquisa e da escrita. A primeira seção, evidencia a interação entre as chamadas "Doenças do não Aprender" no contexto da educação inclusiva. Inicialmente, destaca-se a resistência e a discriminação historicamente enfrentadas por aqueles que se desviam das normas sociais, refletindo essas normas no sistema educacional, enfatizando como esses conceitos se manifestam em instituições de controle social, como escolas e práticas médicas. Foi explorada a medicalização da vida, originada na década de 1960, destacando a influência da medicina na definição do que é considerado normal e anormal.

Em um segundo momento, exploram-se as políticas públicas de inclusão no cenário educacional brasileiro, analisando sua evolução ao longo do tempo. Um destaque especial é dado à implementação da BNCC (2017), no contexto da educação inclusiva no Brasil. A BNCC é reconhecida como um marco importante que direciona os currículos escolares em todo o país, enfatizando o papel crucial deste documento normativo na promoção de uma abordagem educacional inclusiva.

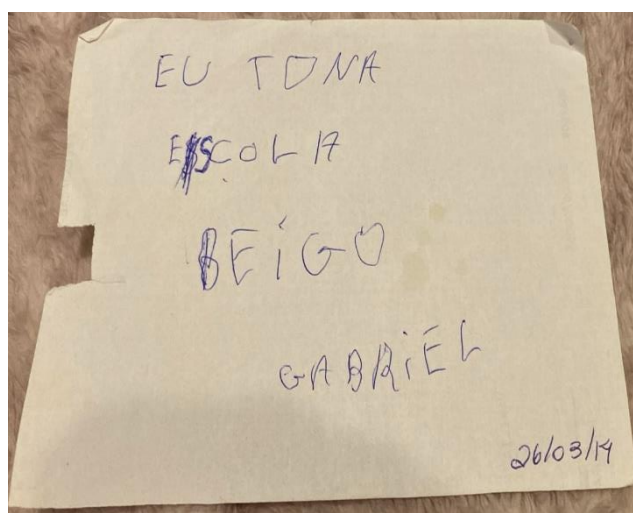
Por fim, enfoca-se a relevância crucial da formação docente na busca por uma educação de qualidade que atenda a todos os cidadãos, ao enfatizar princípios constitucionais fundamentais, como igualdade, liberdade e a garantia de um padrão elevado no ensino, destacando a importância de uma abordagem inclusiva no processo de aprendizagem.

Na segunda seção, foi descrito o percurso metodológico adotado para a realização deste estudo, focando de teses e dissertações relacionadas abordando os principais conceitos utilizados como referencial teórico-metodológico para a pesquisa, incluindo documentos oficiais e normativos e referenciais. Destaca-se, ainda, a metodologia da coleta de dados, assim como a organização dos eixos temáticos, proporcionando uma visão abrangente do processo metodológico adotado.

Em seguida, na terceira seção, direciona-se a apresentação e discussão dos dados, detalhando a influência de elementos cruciais que afetaram a clareza e a consecução dos objetivos propostos.

As considerações finais são derivadas da problematização apresentada neste estudo, com algumas considerações destacadas, sobretudo, pela reflexão acerca das “Doenças do não aprender” na perspectiva da educação inclusiva.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o aprimoramento das políticas públicas educacionais, melhorar o sistema educacional brasileiro, desconstruindo estigmas na educação, fortalecendo a implementação da Educação Inclusiva e orientando futuras pesquisas, a fim de capacitar a comunidade educacional, promovendo um ambiente mais justo e equitativo para todos os alunos.



Primeiro bilhete escrito por Gabriel (15 anos).

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para alcançar os objetivos e responder às perguntas que surgiram, este trabalho foca em bases teóricas e conceitos que fornecem a estrutura para a investigação. À medida que essas teorias são exploradas, desvela-se um vasto universo de informações e ideias cativantes, as quais contribuem para uma compreensão mais aprofundada do tema discutido.

A seguir, este estudo aborda a interação entre as chamadas “Doenças do não aprender” no contexto da educação inclusiva, destacando a resistência e a discriminação historicamente enfrentadas por aqueles que se diferem das normas sociais, refletindo essas normas no sistema educacional, tendo por foco a relevância da formação docente na busca por uma educação de qualidade que atenda a todos os cidadãos. Além disso, são investigadas as políticas públicas de inclusão no cenário educacional brasileiro, analisando sua evolução ao longo do tempo.

1.1. As “Doenças do não aprender” no contexto educacional inclusivo

No contexto das “Doenças do Não Aprender” no âmbito da educação inclusiva, ao longo da história, as pessoas que se desviaram das normas sociais prevalecentes frequentemente encontraram resistência e discriminação. Essas normas sociais são regras que definem o comportamento considerado “normal” em uma sociedade, também se refletem no sistema educacional” (Collares; Moysés, 2013).

No livro “Microfísica do Poder” (1979), Michel Foucault explora as complexas interações entre saber e poder nas práticas profissionais e sociais. Destaca que cada sociedade possui sua própria maneira de determinar o que é considerado verdadeiro, estabelecendo um “regime de verdade”³. Isso significa que a sociedade decide quais tipos de discursos são aceitos como verdadeiros e quais não são. Além disso, a sociedade desenvolve mecanismos para distinguir entre enunciados verdadeiros e

³ Sob a perspectiva de Michel Foucault (2009, p.67), o termo “regime de verdade” refere-se a uma ideia na qual a sociedade estabelece uma espécie de sistema que influencia como as pessoas percebem e expressam a verdade. Esse sistema constrange os indivíduos, orientando-os a realizar determinados “atos de verdade”, movidos por uma pressão social que define o que é considerado verdadeiro em um determinado contexto.

falsos, bem como métodos para sancionar ou validar esses enunciados. “A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem “Regime” da verdade” (Foucault, 1979, p. 14).

O poder e verdade se tornam especialmente evidentes nas instituições encarregadas do controle social, tais como escolas, sistemas judiciais e práticas médicas. Nessas esferas, as estruturas de poder exercem uma influência significativa sobre os padrões comportamentais das pessoas e as classificam de acordo com critérios previamente estabelecidos. Um exemplo disso é a influência exercida pela medicalização, que não apenas molda o comportamento, mas também estabelece parâmetros para o que é considerado como dentro dos padrões "normais" ou "anormais" em termos de saúde e identidade.

A partir desse contexto, a abordagem de normalização na perspectiva da educação se destaca não reconhecer a singularidade e a diversidade nos modos de aquisição de conhecimento, inevitavelmente leva à estigmatização. Quando os diferentes métodos de aprendizagem não se encaixam em um ideal preestabelecido, eles são muitas vezes interpretados como anormais, como sintomas de problemas ou "doenças" no contexto educacional. Esse processo contribui para a naturalização das diferenças, tornando-as vistas como algo intrinsecamente negativo, e para a individualização de questões relacionadas à apropriação da linguagem escrita, marginalizando aqueles que não se enquadram no padrão estabelecido (Giroto; Araujo; Vitta, 2019; Giroto, 2006; Moyses; Collares, 2013).

Diante disso, “[...] o não aprender, sob o viés predominantemente biológico e tecnicista, passa a ser concedido como desvio de norma idealizada” (Giroto; Marques; Garcia, 2020), ou seja, ao idealizar determinadas expectativas, espera-se que sejam concretizadas. Portanto, um indivíduo não consegue aprender efetivamente, o resultado provável será o fracasso escolar.

Na esfera educacional, a prática da medicalização se torna uma presença marcante, estabelecendo uma conexão notável entre a área da saúde e os desafios enfrentados no ambiente educacional. Segundo Collares e Moysés (1994, p.26), “A Educação, assim como todas as áreas sociais, vem sendo medicalizada em grande

velocidade, destacando-se o fracasso escolar e seu reverso, a aprendizagem, como objetos essenciais desse processo”.

A expressão "medicalização" teve sua origem na década de 1960, surgiu no contexto da sociologia da saúde, foi introduzida por Ivan Illich (1975). A partir desse ponto, essa área se consolidou como um campo de estudo significativo de interesse crescente. Isso deve aumentar significativamente no número de questões da vida cotidiana que passaram a ser abordadas em termos médicos. De acordo Illich (1975) a medicalização da vida

A medicalização da vida é malsã por três motivos: primeiro, a intervenção técnica no organismo, acima de determinado nível, retira do paciente características comumente designadas pela palavra saúde; segundo, a organização necessária para sustentar essa intervenção transforma-se em máscara sanitária de uma sociedade destrutiva, e terceiro, o aparelho biomédico do sistema industrial, ao tomar a seu cargo o indivíduo, tira-lhe todo o poder de cidadão para controlar politicamente tal sistema (Illich, 1975, p. 06).

Nas palavras de Collares e Moysés (1994, p. 25)

O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões lexicalizantes serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. Omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual coletivo. Um exemplo gritante de como se medicalizam as grandes questões sociais constitui o próprio processo saúde-doença, que vem sendo transformado em um problema médico, referente a cada indivíduo em particular.

Patto (2015) relata em seus estudos que, por meados dos séculos XVIII e século XIX, os primeiros especialistas a lidarem com crianças com dificuldades de aprendizagem na escola foram os médicos, período em que as ciências médicas e biológicas estavam em pleno desenvolvimento, especialmente a psiquiatria. Nesse período, os médicos passaram a classificar rigidamente as pessoas que consideravam

"anormais". Também realizaram estudos sobre o funcionamento do cérebro, nervos e problemas psicológicos em laboratórios ligados a hospitais psiquiátricos. De modo que

Os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os processos de nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os "duros de cabeça" ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação dessa categoria facilitou o trânsito do conceito de *anormalidade* dos hospitais para escolas: crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como *anormais* escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em algumas anormalidades orgânicas (Patto, 2015, p. 65).

A alteração na classificação das crianças com dificuldades de aprendizagem como "anormais escolares" fez com que as pessoas acreditassem que as crianças com dificuldades de aprendizagem tinham algo de errado em seus corpos. Ao rotular essas crianças como anormais, a sociedade começou a investigar as razões por trás de seus problemas na escola, buscando possíveis disfunções orgânicas como justificativas para seu fracasso escolar. Patto (2015), em seus estudos, proporciona contribuições valiosas e reflexões esclarecedoras sobre os motivos que contribuem para a produção do fracasso escolar, e quais são os fatores que justificam a influência dessa desigualdade.

Costa (1994) trata sobre a persistência de um preconceito profundamente arraigado na sociedade, que sustenta a ideia de que pessoas de baixa renda e de origem negra enfrentam dificuldades no processo de aprendizado. Esse viés não se limita apenas às palavras e comportamentos dos educadores, mas também se estende a outros profissionais, tais como médicos, pedagogos, diretores de escola, psicólogos e assim por diante. Mesmo que, em muitos casos, as pessoas não estejam conscientes disso, esse preconceito continua a influenciar suas ações e tomadas de decisão em suas respectivas práticas profissionais.

A autora destaca, ainda, uma mudança de perspectiva em alguns profissionais em relação ao fracasso escolar, em vez de culpar a criança pelo fracasso, eles estão transferindo a responsabilidade para a família "[...] A criança fracassa, então, porque a família é "mal-estruturada", "o pai é alcoólatra", "a mãe trabalha fora", ou o "ambiente familiar" é pobre em estímulo", "desfavorável", etc." (Costa, 1994, p. 24).

Ao investigar sobre a relação entre o fracasso escolar e os aspectos familiares, nos faz refletir sobre como esse tipo de preconceito se mantém e se dissemina em diferentes contextos, como a medicina, onde a validação de padrões considerados normais e anormais também se torna evidente.

Moysés e Collares (2013) argumentam que, ao longo do tempo, a medicina encontrou progressivamente oportunidades para validar

[...] sobre a normalidade e a anormalidade, a definir o que é saúde e o que é doença, o que é saudável e o que não é, o que é bom e o que é ruim para a vida. E a definição do comportamento desviante, ou anormal, será feita em oposição ao modelo de homem saudável, ou homem médio, estatisticamente definido. A normalidade estatística, define por frequências a um raciocínio probabilístico, não por acaso coincidente com a norma socialmente estabelecida, é transformada em critério de saúde e doença. Através dessa atuação normatizadora da vida. A medicina assume, nova ordem social que surge, um antigo papel. O controle social dos questionamentos.

E os critérios anteriores começam a ser substituídos por outros.

De início, loucos e criminosos...Trancafiados, isolados, para seu próprio bem e para o bem dos normais. Castrados para evitar que se reproduzam e se propaguem na Terra. Mortos, por condenação formal ou por “acidente”, nos interrogatórios de avaliação, nas prisões, nas enfermarias...

O desenvolvimento científico e tecnológico, ao mesmo tempo em que possibilita seu próprio avanço, exige complexificação e sofisticação. O campo médico se especializa. A psiquiatria e a neurologia tomarão por seu objeto de saber/poder o comportamento. A psicologia se descola da psiquiatria, porém sem romper com a sua filiação paradigmática. Surgem os especialistas, agora com poder maior para definir os limites da normalidade.

Surgem novos critérios, novos nomes, novas formas de avaliação, novas formas de punição. A vigilância se sofisticava.

Cérebros disfuncionais são a causa da violência. Cérebros disléxicos e baixo QI justificam o fracasso na escola. Alterações genéticas explicam os medos de viver em meio à violência. Frustrações na infância provocam instabilidade emocional (Moysés; Collares, 2013, p. 12)

É importante destacar como essas mudanças influenciaram a sociedade e sua compreensão das diferenças individuais. A especialização médica, nomeadamente

nas áreas da psiquiatria, neurologia e psicologia, desempenhou um papel significativo na definição dos limites do que é considerado normal.

Para Moysés (2001), a medicina adota uma abordagem padronizada que se aplica a todas as pessoas, com base na suposição de que a biologia humana é universal e que as relações entre a medicina e os indivíduos são consistentes e a sociedade apoia essa abordagem, permitindo que a medicina assuma o papel de regulamentar, legislar e supervisionar a vida das pessoas, incluindo o uso de medicamentos para influenciar o comportamento e a aprendizagem.

Sendo assim, a medicalização é um fenômeno complexo que se enquadra no encontro do poder e do conhecimento médico, ela representa o uso desse conhecimento para regular o comportamento e estabelecer normas sociais (Moysés, 2011).

No contexto escolar, essa medicalização se torna evidente quando os alunos são categorizados como "hiperativos", ou como o "Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)", ou com "dificuldades de aprendizado", o que frequentemente leva à prescrição de medicamentos como forma de controlar seu comportamento. Cada vez surgem categorias novas para as dificuldades na escola e novos "[...] rótulos são usados: "dislexia" (para as dificuldades na leitura); "disortografia" (para as dificuldades em ortografia); "disgrafia" (para as dificuldades na escrita); "discalculia" (para dificuldades em cálculo) etc" (Costa, 1994, p. 26).

No entanto, essa prática não se limita a lidar com problemas educacionais, mas também tem implicações mais amplas na definição do que é considerado normal no ambiente escolar.

Para compreender por que alguns alunos não têm bom desempenho na escola, é importante considerar que muitos fatores estão envolvidos. Desconsiderar como os alunos se sentem por dentro pode dificultar para que os professores possam ajudá-los a ter sucesso na escola.

O sistema educacional frequentemente adota uma abordagem linear, em que os conceitos são apresentados em uma sequência predeterminada. Carvalho (2002) enfatiza a importância de não simplificar a questão do fracasso escolar atribuindo a culpa exclusivamente aos alunos, nem apenas aos métodos de ensino ou à estrutura do currículo da escola. Afirmar que entender o fracasso escolar requer uma análise

mais abrangente e profunda, considerando todos os fatores envolvidos. A ideia de culpar os alunos e o sistema educacional é uma visão simplista e pode se tornar problemática, uma vez que alguns alunos podem não estar preparados para assimilar certo conteúdo ou podem apresentar necessidades de aprendizagem específicas.

A dificuldade nesse processo pode resultar em frustração e, em última instância, no fracasso escolar de alguns estudantes. Em vez disso, o fracasso escolar deve ser abordado levando em consideração sua complexidade, que pode envolver uma interação de fatores, incluindo características dos alunos, métodos de ensino, ambiente escolar e condições socioeconômicas.

No Brasil, a busca por soluções de saúde ligadas à educação começou quando os médicos higienistas entraram nas escolas no início do século XX (Marques, 2018). Eles queriam elevar o país ao patamar das grandes nações, então investiram em escolas e famílias para transformar as pessoas, seus corpos e seus hábitos, de modo que, essa criança quando vier a ser adulto, tivesse hábitos moralmente saudáveis. Nesse contexto histórico, o Estado se empenhou em solidificar sua autoridade, prevalecendo sobre o domínio das nações coloniais e

[...] encontra no movimento higienista um grande aliado. O higienismo estabelece um discurso de que as doenças de toda espécie (incluindo as do não aprender) são resultantes da incompetência e incapacidade das famílias de cuidar dos seus filhos, autorizando que representantes do higienismo a tomar seus lugares (SAPIA, 2013, p. 22- 23).

Uma marca profunda nas políticas públicas e nas práticas sociais da época, é importante ressaltar que esse tipo de atenção mais era voltado predominantemente para crianças de famílias ricas. Em contrapartida, as crianças de famílias mais pobres, em grande parte, receberam cuidados direcionados principalmente para a prevenção de epidemias e não para o desenvolvimento individual ou a aprendizagem.

Frente a isso, Marques (2013, 2018) diz que “[...] o nascimento da medicina moderna e do movimento higienista, teve início a intervenção médica na intimidade das pessoas, fazendo com que os profissionais da saúde e educadores se tornassem especialistas” orientando fornecendo soluções para as dificuldades no ambiente doméstico.

Os estudos de Moysés (2001) investigam os elementos determinantes na história, após uma análise realizada na década de 1990. Os resultados destacaram o

Brasil como enfrentando uma das situações educacionais mais complexas do mundo, em termos de analfabetismo adulto, em relação a sua população naquele momento.

O problema surge quando se assume prematuramente que as dificuldades escolares são causadas exclusivamente por fatores orgânicos, geralmente relacionados ao cérebro. Essa visão limitada pode levar a prescrições de medicamentos e tratamentos que focam apenas nas dificuldades escolares, superando outros aspectos do desenvolvimento e da experiência do aluno na escola. Isso pode ter sérias consequências negativas para a vida e o bem-estar do aluno. (Fórum, 2015).

Giroto, Berberian e Santana (2020) evidenciam o aumento no surgimento de grupos, em nosso país, compostos por profissionais de diversas áreas com propósito em comum de lutar contra a ideia de que todos os problemas da vida, especialmente na educação, sejam tratados como questões médicas. Ocorre que alguns especialistas estão falando exatamente para os professores o que eles devem fazer, sem realmente ouvir o que os professores pensam. Isso não é apropriado, pois, não permite diálogo entre os grupos, essa abordagem pode obscurecer ou mascarar desigualdades e injustiças sociais, transformando-as em problemas de saúde ou distúrbios.

Nos tempos atuais, no Brasil a procura por explicações que justifiquem o não aprender ganha espaço nas discussões entre os profissionais da educação, principalmente para aqueles alunos que não se apropriam da língua escrita. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018), a alfabetização deve ser o foco de ensino nos dois primeiros anos do ensino fundamental, de modo que o aluno até o término do 2º ano saiba ler e escrever. É comum para aqueles alunos que não atinjam esse objetivo serem rotulados, encaminhados a especialistas e, em alguns casos, associados a doenças, recebendo diagnósticos precoces que respondam o motivo pelo qual não estão aprendendo, desse modo a medicalização da educação aumenta gradativamente.

Os estudos de Haracemiv, Cirino e Caron (2020) trazem a reflexão sobre o contexto de avaliação de crianças com dificuldades de aprendizagem na escola e questiona o processo pelo qual esses alunos são muitas vezes rotulados como "deficientes". O cerne da reflexão gira em torno do conceito de coerência na escola e

sua relação com os princípios de igualdade e heterogeneidade dos alunos. Ao avaliar crianças com desafios de aprendizagem, a instituição educacional busca frequentemente identificar uma justificativa para categorizar esses alunos como "deficientes".

No entanto, os autores levantam indagações sobre o que exatamente a escola considera como "coerente" nesse contexto específico. Argumentam que a noção de coerência na escola é fundamentada em princípios de igualdade para todos os alunos, embora, contraditoriamente, a heterogeneidade prevaleça, já que a igualdade não é adequada nesse espaço educacional. Isso ocorre porque, no processo de aprendizagem, as pessoas naturalmente demonstram diferenças em termos de estilos, ritmos e necessidades de aprendizado.

De acordo com Meira (2012), a crescente associação entre problemas neurológicos e dificuldades de aprendizagem é cada vez mais comum nas escolas e nos serviços de saúde, à medida que um grande número de alunos apresenta queixas relacionadas à aprendizagem. Desse modo, acredita-se que disfunções neurológicas, sejam congênitas ou resultantes de lesões ou exposição a substâncias químicas, desempenhem um papel significativo nas dificuldades escolares. Essas disfunções envolvem áreas essenciais para a aprendizagem, como percepção, processamento de informações, estratégias cognitivas, habilidades motoras, atenção, linguagem, matemática e habilidades sociais.

Esses e outros motivos contribuem para que o fracasso escolar aconteça. Nesse sentido, Tamura (2018) apresenta em seus estudos algumas problemáticas como: sistema homogêneo de ensino para alunos com heterogeneidade social e cultural; falta de preparo da equipe escolar para lidar com essas culturas diversas e práticas de linguagens; falta de acesso entre outros. Sendo assim, a educação deve ser um processo inclusivo que beneficie toda a população, em vez de privilegiar apenas alguns. Quando apenas uma parte da população recebe tratamento preferencial e acesso à educação, como podemos considerar a legitimidade do sistema educacional?

Zago (2011) aponta que, embora o termo "fracasso escolar" seja amplamente utilizado para descrever problemas educacionais, ele pode ser impreciso e não refletir sobre a complexidade dessas questões. Embora seja uma forma conveniente de

retomar várias situações problemáticas na educação, é importante considerar que ele pode não englobar todos os fatores que afetam o desempenho insatisfatório dos alunos no contexto escolar.

Para Meira (2012) a medicalização surge como uma consequência complexa da tendência de transformar os problemas educacionais em questões médicas, essa transformação “[...] tem servido como justificativa para a manutenção da exclusão de grandes contingentes de crianças pobres que, embora permaneçam nas escolas por longos períodos de tempo, nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares.” (Meira, 2012).

Sob a perspectiva de Collares e Moysés (2013), o comportamento humano não é determinado apenas pela biologia, mas é moldado ao longo do tempo e em diferentes espaços geográficos e sociais, sendo, portanto, um público histórico e cultural. Para as autoras os seres humanos são essencialmente seres culturais, influenciados por seu contexto cultural e social, embora também tenham uma base biológica. Essa tendência de naturalizar os padrões de comportamento, leva as pessoas a acreditar que devem agir de acordo com certos modelos predefinidos.

A naturalização desses padrões de comportamento é prejudicial, pois leva à conformidade e à falta de questionamento, ou que é fundamental para a manutenção da ordem social existente. É importante considerar que o comportamento humano é moldado pela cultura e pelo contexto social, e não é restrito pela biologia. Deve-se, portanto, questionar esses padrões levando em conta sua variedade de fatores, as necessidades individuais dos alunos e os aspectos emocionais e sociais, para que nos auxilie para uma transformação social.

Nesse contexto, fica claro que a intenção não é questionar a importância dos medicamentos quando apropriados, nem negar as bases biológicas do comportamento humano. A cerne da discussão está na maneira como os desafios da vida são muitas vezes interpretados como meros sintomas de doenças, relegando toda a complexidade da experiência humana aos aspectos físicos do corpo. Ao mesmo tempo, reconhecemos que movimentos de resistência e diálogo surgiram como contrapartes a essa estigmatização.

Certamente, considerando a complexa relação entre as chamadas "Doenças do não aprender" e a educação inclusiva, é fundamental explorar mais a fundo como

essas duas perspectivas interagem e como podemos avançar em direção a um sistema educacional mais aberto, inclusivo e eficaz. Dessa forma, aprofundaremos a análise desse conceito no contexto da educação inclusiva, estabelecendo assim uma base sólida para a discussão.

1.2 Políticas públicas inclusivas no contexto educacional brasileiro

Os marcos legais que promovem a educação inclusiva desempenham um papel crucial na compreensão da relação entre as dificuldades de aprendizado, muitas vezes associadas a “doenças” ou condições específicas, além da busca por um sistema educacional inclusivo e igualitário. Nesse sentido, deve-se considerar como os princípios estabelecidos por essas leis e como se relacionam e impactam as pessoas que enfrentam essas dificuldades.

Como ponto de partida, tem-se a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que tem por objetivo promover o bem-estar de todos, independentemente de sua origem, raça, sexo, cor ou idade, cuja intenção é fomentar uma sociedade inclusiva e sem preconceitos, conforme delineado no artigo 3º, inciso IV.

No que diz respeito a educação, a constituição prevê que é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]” para que exerça cidadania e seja qualificado para o trabalho (Capítulo III, Art. 205), é definido no artigo 206 que seja garantido a “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e determina que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, estabelecendo, ainda, que a não disponibilização do ensino obrigatório pelo poder público ou a sua oferta de forma irregular implica na responsabilidade da autoridade competente (Capítulo III, Art. 208).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, desempenhou um papel fundamental na promoção da educação inclusiva. Na década de 1990, um período crucial na evolução das políticas educacionais, vários documentos passaram a influenciar diretamente a formulação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva. Nesse ínterim, destaca-se a importância da inclusão educacional, que passou a ser reconhecida como fundamental devido à

compreensão de que as necessidades de aprendizagem das pessoas com deficiências exigem atenção especial.

Entre os documentos relevantes que contribuíram para essa mudança de perspectiva, destacam-se a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Na Declaração de Jomtiem de 1990, especificamente no Artigo 8, destaca a ideia de que a educação básica para todas requer “[...] um compromisso político sólido e uma vontade política firme, apoiados por medidas financeiras adequadas e respaldados por reformas na política educacional e no fortalecimento das instituições”.

Por sua vez, na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), é ressaltado que os “[...] sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades”; bem como, é apontado que “[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (Unesco, 1994).

Esses documentos passaram a guiar as iniciativas em prol de uma educação inclusiva, reconhecendo a necessidade de políticas educacionais abrangentes e efetivas para garantir o acesso de todos à educação de qualidade.

Após a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), principalmente a partir da década de 1990, do Século XX, as discussões se expandem alcançando avanços significativos principalmente no que diz respeito à conquista de direitos. O Brasil avançou em várias áreas, incluindo a proteção dos direitos das crianças e adolescentes.

Diante disso, outro importante marco foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 2008) – criado como documento legal e o propósito fundamental de assegurar a proteção integral dos direitos das crianças e adolescentes, conforme estabelecido na Constituição a Lei nº. 8.069/90, artigo 55, reforça que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.”

Pensando em Inclusão escolar, em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial - PNEE (BRASIL, 1994), que propõe a “integralização instrucional”

permitindo acesso às salas regulares de ensino apenas aos alunos “[...] portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p. 19).

Nesse momento, considerava-se “Pessoa portadora de deficiência” aquela que apresenta “[...] em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social”; e “Portadora de necessidades especiais” aquelas pessoas que apresentassem em “[...] caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente” (p. 22). Essa política encaminhava a maioria dos alunos com deficiência para a Educação Especial, que era responsável por fornecer a educação e os serviços necessários para esses alunos, separadamente do ensino regular.

Posteriormente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, (BRASIL, 1996) passa a representar um marco importante na definição de políticas e diretrizes que orientam a inclusão e o atendimento adequado de alunos com deficiência no sistema educacional brasileiro. Em seu artigo 58, estabelece a necessidade de que, em uma escola regular, quando existirem alunos que demandem assistência adicional devido às suas necessidades especiais, a escola deve fornecer serviços e recursos suplementares para atender a essas necessidades de maneira adequada, enfatiza também a importância de ajustar todos os aspectos da educação, como currículos, métodos de ensino, técnicas, recursos educacionais e até a organização das atividades na escola, de forma personalizada e específica para atender às necessidades dos alunos.

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001a) preconiza que a educação especial seja uma modalidade da educação escolar e que deve ser oferecida de forma regular em todas as etapas da escola, de modo que, todos os alunos tenham garantia de vagas e oportunidade de estudar no ensino regular independentemente de suas deficiências.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001b) determina que todos os alunos devem ser matriculados no sistema de ensino, e requerem que as escolas devem se preparar para atender educandos com necessidades especiais, visando proporcionar uma educação de qualidade para todos.

No entanto, essas diretrizes também contemplam a possibilidade de substituir o ensino regular pelo atendimento especializado, o que pode limitar a promoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino. Além disso, as diretrizes destacam a importância de iniciar o atendimento escolar dos alunos com deficiência na Educação Infantil, desde que seja identificada a necessidade por meio de avaliação e interação com a família e a comunidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI de 2008 (Brasil, 2008), a partir do Decreto nº 6.094/2007 (Brasil, 2007), estabeleceu dentre as diretrizes do Compromisso Todos Pela Educação, pautando a garantia do acesso a permanência no ensino regular e o atendimento às demandas educacionais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Partindo desse contexto, o sistema educacional inclusivo repensa a organização de escolas e salas de aulas regulares, com a perspectiva de democratizar as oportunidades educacionais, visando uma mudança estrutural e cultural na escola. Sustenta a visão de que a “[...] educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis [...]” (Brasil, 2008, p. 05).

Posteriormente, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), com o objetivo de garantir a todos os estudantes o direito de aprender habilidades comuns e conhecimentos específicos fundamentais, sejam eles de escolas públicas ou privadas.

A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Brasil, 2015), desempenha um papel fundamental nesse cenário, pois busca compreender, merecer e destacar “[...] a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da

lógica da exclusão” (Brasil, 2007, p. 1). Seu objetivo é promover condições igualitárias no exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência visando a inclusão social e a cidadania.

De acordo com Cardoso (1992), quando falamos de inclusão pensamos no sentimento do indivíduo de pertencer e se identificar com a comunidade, assim como,

[...] a aceitação e o pertencer a um grupo revela à pessoa o que está tem de belo, pois é prestigiada, valorizada, acolhida, chamada a contribuir, recebendo o apoio e a ajuda necessário ao seu desenvolvimento e a participação na própria comunidade. Ao mesmo tempo, havendo identificação, cada um se sente semelhante ao seu próximo, com características comuns, em pé de igualdade. Assim é possível haver troca, partilha, dar e receber, bem como a aceitação dos indivíduos como membros integrantes e plenamente participativos da comunidade. (Cardoso, 1992, p. 89).

Mesmo diante das mudanças na educação ao longo do tempo, a Educação Inclusiva permanece como um desafio crucial. Seu objetivo fundamental é garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições individuais, tenham acesso à educação de qualidade e se sintam realmente incluídos na sociedade.

Carvalho (2015) faz críticas deveras importantes, quando diz que, tanto na infância quanto na fase adulta, a falta de acessibilidade e as barreiras encontradas são muitas. Não critica somente a falta de acesso, mas também o fato de a pessoa não ser incluída integralmente a dinâmica da vida, principalmente não sendo reconhecido como autor social. Além disso, a maneira como são desconsideradas as suas potencialidades de condição humana.

Desse modo, entender como as barreiras e a falta de inclusão podem afetar o aprendizado de um aluno é essencial para promover a igualdade e fornecer o apoio necessário para às necessidades individuais de cada estudante. Faz-se necessário refletir a relação entre a Educação Inclusiva e as “Doenças do não aprender”, pois, entender essa conexão nos auxilia a traçar um caminho mais eficaz na promoção da igualdade e no apoio às necessidades individuais de cada estudante.

A expectativa em relação à educação inclusiva vai além do simples ato de inserir estudantes com deficiência nas salas de aula regulares. Ela exige uma abordagem que reconheça a singularidade de cada aluno, com suas particularidades e ritmos de aprendizagem únicos.

Claro que, se a abordagem for medicalizante, a tendência é uniformizar os alunos, forçando-os a se encaixarem em um único padrão de normalidade, isso desconsidera as particularidades e a individualidade de cada estudante, tornando o processo educacional menos eficaz e menos inclusivo. Essa dicotomia destaca a importância do princípio da equidade na educação, que implica em tratar cada aluno de maneira única, adaptando o ensino às suas necessidades específicas. A Educação Inclusiva deve estabelecer um ambiente onde a diversidade seja valorizada, e todos tenham a oportunidade de desenvolver o seu potencial de acordo com o seu próprio ritmo (Marques, 2018).

A participação na exclusão educacional é associada, em parte, ao processo de medicalização da educação, principalmente durante a fase inicial de aprendizagem da linguagem escrita. A medicalização pode resultar em diagnósticos apressados e imprecisos de "Doenças do não aprender", fundamentados nos critérios normativos estabelecidos pela escola (Marques, 2018). Diante disso, deve-se pensar estabelecer um ambiente no qual todos os alunos se sintam integrados na comunidade escolar, independentemente de suas condições individuais.

Entretanto, a desigualdade não deixa de acontecer, principalmente quando pensamos em Educação. Segundo Tamura (2018), no Brasil ainda há muitos alunos em situação social desfavorecida que frequentam a escola por anos sem se tornarem leitores. Comumente, quando um aluno apresenta dificuldade nas atividades realizadas em sala ou no processo de apropriação da linguagem escrita é rotulado, sendo identificado como tendo "Doenças do não aprender". Tudo isso acontece pela prática medicalizante que circula em âmbito escolar por décadas, que é

[...] um processo crescente na organização de grupos envolvendo profissionais de diferentes áreas comprometidos com movimentos, ações, produção de conhecimento, capazes de fazer frente a resistir às ações que objetivem a medicalização da vida em todas as suas dimensões e esferas, em especial no contexto da Educação, e que estão a serviço da naturalização das desigualdades e injustiças sociais, transformando-as em doenças e/ou distúrbios. (GIROTO; BERBERIAN; SANTANA, 2022, p. 1-2)

Os rótulos e a naturalização das desigualdades podem trazer consequências graves para o desenvolvimento escolar desses alunos, de acordo com Tamura (2018, p. 23), que aponta que

[...] São muitos os problemas apontados para o fracasso escolar: ensino homogêneo para alunos com heterogeneidade social e cultural; equipe de professores e gestores que não sabem como lidar com diferentes culturas, classes sociais, práticas e linguagens; com inúmeras dificuldades em ensinar crianças com pouco acesso a contextos, produtos e materiais escritos, dentre outros.

Por se tratar de um sistema homogeneizador, as práticas escolares visam uma suposta normalidade/padronização, ignoram e desconsideram a história do aluno, sendo assim, o fracasso escolar acontece.

De acordo com Garcia (2019), “A escola organiza sua prática com uma função instrutiva, por intermédio de um ensino instrumentalista da linguagem que separa conteúdo e isso proporciona um aprendizado de conteúdos alheios as crianças, cabendo a elas a apropriação somente forma”. É importante lembrar que cada aluno tem a sua especificidade, sua história e sua necessidade individual de aprendizagem, as diferenças não devem ser colocadas como critérios de exclusão, visto que todos temos nossas diferenças individuais.

O processo de aprendizagem acontece de modo individual a partir das relações sociais que são estabelecidas pelo meio que se está inserido, de forma que precisamos do outro para interagir e trocar informações e, assim, o ser vai se constituindo (TAMURA, 2018). Do mesmo modo, acontece com o ensino e aprendizagem, a leitura e a escrita estão diretamente conectados a vida social. Portanto, a sua compreensão acontece por meio dos sentidos, em que o professor deve garantir que ao ensinar a leitura ao aluno, ela seja carregada de sentido para que o ele consiga se apropriar.

Com essa compreensão do papel das relações sociais e da importância de tornar o ensino significativo, podemos agora adentrar no próximo tópico, que explora a BNCC (Brasil, 2017) como uma referência crucial nesse contexto educativo inclusivo.

1.2.1 A BNCC no contexto educacional inclusivo

A ideia de estabelecer uma base comum para a Educação Básica tem suas raízes na Constituição Federal - CF de 1988, que é o principal documento legal do

Brasil, responsável por definir os direitos e obrigações dos cidadãos. No Capítulo III dessa Constituição, encontramos uma ênfase significativa dada à educação, e assim diz no art. 210 que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Esse marco histórico representa a primeira vez que, de maneira geral, indicou-se a necessidade de estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular na Educação Básica (Brasil, p. 137, 1988)

Em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, também conhecida como Lei nº 9.394, foi promulgada como uma legislação de grande importância. Ela está estruturada em títulos, capítulos, seções e artigos, abordando uma série de questões fundamentais com o objetivo de assegurar a uniformidade das diretrizes educacionais em todo o território nacional. Seu propósito primordial é estabelecer diretrizes específicas para a educação básica, definindo conteúdos mínimos, objetivos e metas educacionais. O artigo 26 desempenha um papel importante ao regulamentar a BNCC, trazendo que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996)

A partir desse contexto, em 1997, surge a oportunidade de discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs para o EFI (1º ao 5º ano). Essa iniciativa visava alinhar o sistema educacional com as necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais do Brasil. Os PCNs foram desenvolvidos e consolidados em dez volumes, desempenhando um papel fundamental na orientação e no desenvolvimento dos currículos escolares, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela LDBEN e a BNCC (Brasil, 1997).

No ano seguinte, em 1998, os PCNs para o EFII (6º ao 9º ano) foram oficializados em 10 volumes, com o intuito de envolver ativamente escolas, pais, governos e a sociedade nas discussões educacionais (Brasil, 1998).

Em 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (Brasil, 2000) foram lançados em quatro partes, com o propósito de difundir os

princípios da reforma curricular e orientar os professores na adoção de novas abordagens e metodologias de ensino.

Em 2008, foi lançado o Programa Currículo em Movimento (Brasil, 2008), o qual teve uma duração de dois anos, finalizando em 2010. Esse programa foi concebido com o propósito de aprimorar a qualidade da educação básica, focando na reestruturação dos currículos abrangendo a EI, o EF I e II e o EM.

Em março de 2010, ocorreu um evento de destaque na área da Educação: a Conferência Nacional de Educação - CONAE, realizada entre os dias 28 de março e 01 de abril. Durante essa conferência, especialistas reuniram-se para discutir a Educação Básica e enfatizaram a importância da BNCC como um componente fundamental de um PNE. Esse documento segue de forma consistente a estrutura dos seis eixos

I - Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II - Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III - Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV - Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; V - Financiamento da Educação e Controle Social; VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade. As emendas apresentadas ao texto do encarte denominado Plano Nacional de Educação (PNE 2011 - 2020), Diretrizes e Estratégias de Ação foram deslocadas para os eixos temáticos pertinentes, assim como o próprio texto do encarte foi incorporado ao eixo I por considerá-lo complementar à sua temática (Brasil, 2010 p. 14).

Toda essa estrutura segue o padrão estabelecido nos Documentos-Referência usados nas diversas conferências realizadas em âmbito municipal, intermunicipal, estadual, distrital e nacional, bem como no Documento-Base da etapa nacional da CONAE.

Em 17 de dezembro de 2009, a Resolução nº 5 (Brasil, 2009) marcou um ponto importante ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a partir do ano seguinte, em 2010, esse importante documento foi finalmente apresentado, marcando um avanço significativo no cenário educacional da infância.

Ainda em 2010, a Resolução nº 4 (Brasil, 2010), datada de 13 de julho, desempenhou um papel importante ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNs (Brasil, 2013). O seu Artigo 1º

dessa resolução estabelece diretrizes educacionais gerais para a Educação Básica no Brasil. Essas diretrizes são baseadas no direito de todos os indivíduos ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para serem cidadãos ativos e qualificados para o trabalho. Elas também se fundamentam na responsabilidade do Estado, da família e da sociedade em garantir o acesso, a inclusão, a permanência e o sucesso de crianças, jovens e adultos na instituição educacional. Além disso, visam promover a aprendizagem contínua, estendendo a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica (Brasil, 2010).

Em 2011, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (Brasil, 2011) definiu as diretrizes para o Ensino Fundamental de 9 anos, em seu parágrafo único essas diretrizes “[...] aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola” (Brasil, 2010). Isso leva a refletir sobre o compromisso com a inclusão e a universalização da educação, algo que é reforçado nos artigos a seguir:

Art. 41 - O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento.

Parágrafo único. Os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

Art. 42 O atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes. Ele não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia (conforme Decreto nº 6.571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que

identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

No dia 30 de janeiro de 2012, a Resolução nº 2 (Brasil, 2012) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. No mesmo ano, a Portaria nº 867, de 04 de julho (Brasil, 2012) instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, no qual o Ministério da Educação e as secretarias de educação estaduais, distrital e municipais renovam e ampliam o compromisso de garantir que todas as crianças sejam capazes de ler e escrever até, no máximo, os oito anos de idade, ao término do 3º ano do ensino fundamental (Brasil, 2012).

Em 2013, a Portaria nº 1.140, de 22 de novembro (Brasil, 2013) deu origem ao Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio - PNFEM, fornecendo diretrizes fundamentais para a sua implementação.

A Lei nº 13.005, promulgada em 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), estabeleceu as diretrizes para o PNE, que tem uma duração de 10 anos e inclui 20 metas, sendo que 4 delas se concentram na BNCC (Brasil, 2014).

No período de 19 a 23 de novembro de 2014, ocorreu a 2ª CONAE, promovida pelo Fórum Nacional de Educação - FNE. Durante esse evento, foi elaborado um documento contendo propostas e reflexões para o sistema educacional brasileiro, tornando-se um recurso fundamental para o desenvolvimento da BNCC.

Em junho de 2015, especificamente entre os dias 17 e 19, ocorreu o marco do primeiro Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC. Esse evento reuniu assessores e especialistas diretamente envolvidos nesse processo fundamental. No mesmo mês, em 17 de junho, a Portaria nº 592 foi emitida, estabelecendo a Comissão de Especialistas encarregada de elaborar a proposta da BNCC (Brasil, 2015).

Posteriormente, em 16 setembro de 2015, a primeira versão da BNCC tornou-se disponível ao público.

Figura 1: Capa da primeira versão da BNCC

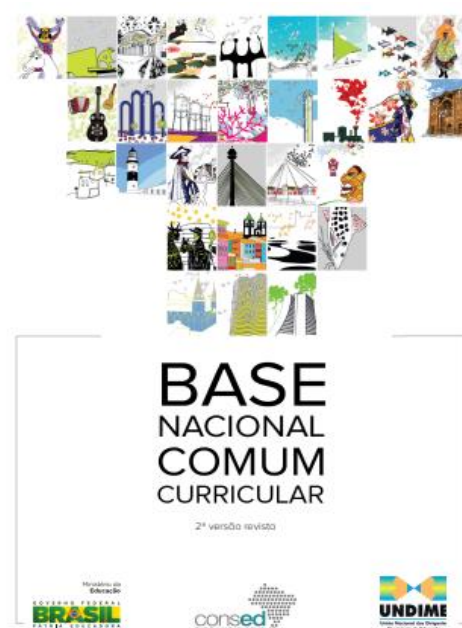


Fonte: Brasil (2015)

Entre os dias 2 e 15 de dezembro de 2015, escolas de todo o Brasil mobilizaram-se para discutir o documento preliminar da BNCC.

Em 3 de maio de 2016, a segunda versão da BNCC foi disponibilizada.

Figura 2: Capa da segunda versão da BNCC



Fonte: Brasil (2016)

Em 2016, houve um importante esforço de aprimoramento da BNCC. Durante o período de 23 de junho a 10 de agosto, realizaram-se 27 Seminários Estaduais, nos quais professores, gestores e especialistas se reuniram. Esses seminários foram promovidos em parceria pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime e tinham como principal objetivo discutir a segunda versão da BNCC (Brasil, 2016).

A partir das contribuições desses encontros, em agosto de 2016, teve início a elaboração da terceira versão da BNCC. Nesse processo colaborativo, as sugestões dos educadores, gestores e especialistas foram incorporadas para aprimorar o documento.

No mês de abril de 2017, o Ministério da Educação - MEC - finalizou a versão da BNCC e a entregou ao CNE, que responsável por elaborar um parecer e um projeto de resolução referentes à BNCC, os quais seriam posteriormente encaminhados ao MEC.

Após esse processo, com a homologação da BNCC, teve início a fase de formação e capacitação de professores, juntamente com o apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais, visando à elaboração e adequação dos currículos escolares na Educação Básica.

No dia 20 de dezembro de 2017, o ministro da Educação Mendonça Filho, oficializou a homologação da BNCC, e no dia 22 de dezembro, o CNE apresentou a Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2017), que estabeleceu as diretrizes e orientações para a implementação da BNCC.

A partir de março de 2018, educadores em todo o Brasil estudaram a BNCC focando na parte referente à EI e ao EF, a fim de entender como colocar a BNCC em prática na educação básica. No mês de abril, o Ministério da Educação entregou a terceira versão da BNCC para o EM ao CNE, que organizou audiências públicas para discutir essa versão. E, em 5 de abril de 2018, começou o Programa de Apoio à Implementação da BNCC, conhecido como ProBNCC, estabelecendo diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação (Brasil, 2018).

No segundo semestre de 2018, em 2 de agosto, escolas de todo o Brasil se envolveram na discussão da BNCC, especialmente no Ensino Médio. Professores, diretores e especialistas criaram comitês de discussão e deram sugestões através de

formulário online para melhorar o documento. E, finalmente, em 14 de dezembro de 2018, o então ministro da Educação, Rossieli Soares, oficializou a BNCC para o EM. A partir daí, o Brasil passou a ter uma Base Comum que define o que os alunos devem aprender em toda a Educação Básica.

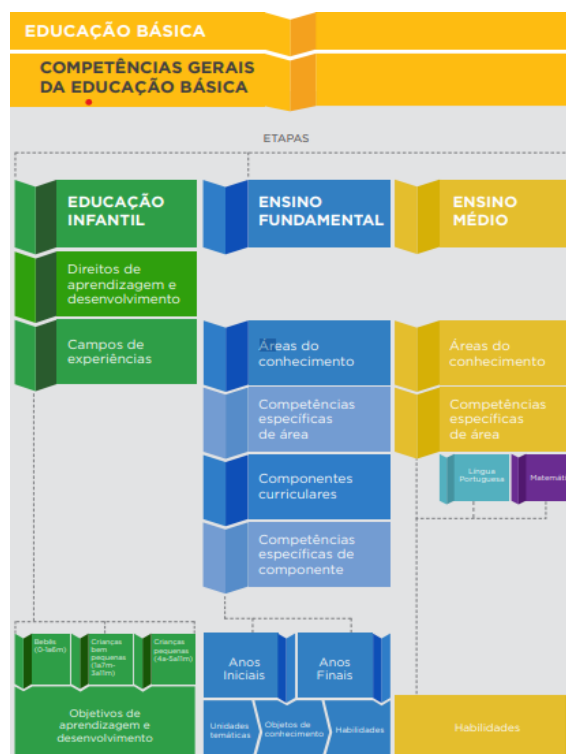
Figura 3: Capa da terceira versão da BNCC



Fonte: Brasil (2018)

A Base desempenha um papel fundamental ao orientar a concepção dos currículos em todo o território brasileiro, oferecendo diretrizes claras quanto às competências e habilidades que se espera que todos os alunos desenvolvam ao longo de sua jornada educacional. Assim, os currículos escolares são estruturados de acordo com as orientações dessa Base, a qual é composta por elementos como textos introdutórios, competências gerais, competências específicas e Direitos de Aprendizagem ou habilidades (Brasil, 2018). A imagem a seguir ilustra esse conceito.

Figura 4: Competência gerais para Educação Básica



Fonte: Brasil (2018)

Usando esse ponto de partida e o contexto apresentado, este estudo remete à relação entre a educação inclusiva e ao modo como esta é abordada na BNCC. É pertinente observar que no referido documento, a palavra "inclusiva" é mencionada em 11 instâncias, enquanto "inclusão" surge em 26 ocasiões. Embora as palavras "inclusiva" e "inclusão" sejam recorrentes nas competências gerais, como o modelo a seguir: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e **inclusiva**” (Brasil, 2017, p. 9, grifo nosso), não há uma seção específica dedicada às práticas inclusivas ou à promoção da inclusão educacional.

Compreende-se a importância de esclarecer a ausência de referências diretas as “dificuldades de aprendizagem” ou “Doenças do não aprender” e destacar que abordagens medicalizantes podem influenciar a compreensão das dificuldades no processo de aprendizagem.

Frente aos desafios no ensino e aprendizagem, é mais produtivo adotar abordagens pedagógicas que compreendam as necessidades específicas de cada

estudante. Isso implica criar ambientes educacionais que fomentem a diversidade, adaptem-se às diferentes formas de aprendizagem e valorizem a construção do conhecimento de maneira colaborativa.

Garcia (2018) compreende que é na escola onde essa estrutura de exclusão se configura, pois, o trabalho pedagógico é frequentemente estruturado de maneira uniforme, por sua vez, seguindo um padrão que está fundamentado em uma ideia de normalidade, que negligencia a singularidade da história de cada criança. Além disso, “[...]organiza sua prática com uma função instrutiva, por intermédio de um ensino instrumentalista da linguagem que separa forma de conteúdo, e isso proporciona um aprendizado de conteúdos alheios as crianças, cabendo a elas a apropriação somente da forma.” (Garcia, 2018, p.18). Assim, as práticas educacionais propostas acabam reforçando essa exclusão ao não considerar a diversidade de experiências individuais, contribuindo para a perpetuação de um sistema que marginaliza certos alunos.

A ênfase na promoção de práticas inclusivas, reconhecendo as potencialidades individuais e evitando estigmatizações ou patologizações das dificuldades, é um passo positivo. Contudo, a efetividade dessa abordagem depende da aplicação prática desses princípios, sendo necessário considerar que a interpretação da BNCC não apenas guie, mas também seja implementada de maneira consistente, resultando em ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos e respeitosos com a diversidade de habilidades e trajetórias de aprendizagem. Diante disso, importa ir além das intenções declaradas, assegurando uma execução eficaz e tangível desses princípios na realidade educacional.

A falta de um tópico específico sobre estratégias práticas e diretrizes para a inclusão pode representar um desafio na implementação efetiva da educação inclusiva. Isso ressalta a necessidade de explorar mais a fundo como as competências gerais da BNCC se traduzem em práticas inclusivas no contexto educacional brasileiro.

Aprofundando a discussão, somos conduzidos a investigar mais profundamente o próximo tópico das "Doenças do não aprender" no contexto da educação inclusiva, examinando de que maneira as abordagens tradicionais podem comprometer a inclusão educacional e influenciar as experiências dos alunos durante o processo de aprendizagem.

1.3 A formação docente frente às “Doenças do não aprender”

Ao discutir sobre a formação de professores diante das dificuldades de aprendizagem, tende-se a refletir sobre o percurso formativo, desde o início, um trajeto repleto de oportunidades de aprendizado e interações que moldam o professor, capacitando para aplicar na prática o conhecimento adquirido. É um processo contínuo de crescimento profissional que visa aprimorar a qualidade do ensino e, por conseguinte, contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

Em busca de uma educação de qualidade para todos os cidadãos, a formação docente desempenha um papel fundamental, desde o início da carreira do professor até o desenvolvimento profissional contínuo. De acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1988), o artigo 206 estabelece os seguintes princípios para a condução do ensino: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento; [...] garantia de um padrão de qualidade” (Brasil, 1988). Nessa perspectiva, pensar a prática docente e a formação do professor com base em uma abordagem educacional inclusiva, que considera as diversas necessidades individuais, torna-se importante para garantir que a educação seja verdadeiramente acessível a todos.

Nessa direção, Giroto e Vitta, Araujo (2019) discutem sobre o desafio contínuo em garantir o direito de todos à educação de qualidade, destacando que políticas públicas sociais têm buscado reduzir as desigualdades originadas nas condições de vida humana e que embora tenham ocorrido avanços nesse sentido, persistem equívocos e contradições no sistema educacional.

O que até o momento, traz a disparidade entre o discurso e a prática, para Moysés (2001) não se pode afirmar que existe educação nacional quando apenas uma parte numericamente pequena tem acesso à qualidade necessária.

Nesse contexto, faz-se necessário compreender como os professores abordam as questões ligadas às “dificuldades de aprendizagem” e enfrentam esses desafios, especialmente no que se refere aos encaminhamentos dos alunos para profissionais de saúde, com frequência partindo da iniciativa dos próprios professores, reforçando o ideal de normalidade. Marques (2018) argumenta que “Toda a educação é

organizada de uma forma que busca padronizar as crianças com a mesma rotina, as mesmas atividades, os mesmos conteúdos que perpassam anos”.

Para Garcia (2019), “A educação repete a mesma fórmula todos os anos e espera que as crianças tenham os mesmos resultados positivos, porém os conhecimentos se renovam, as crianças são outras, nada vem pronto e acabado”.

Os professores desempenham um papel fundamental na educação e no desenvolvimento dos alunos, portanto, é necessário que eles tenham clareza sobre suas atribuições. De acordo com a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, os professores devem:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento curricular;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Brasil, 2000, p. 5).

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, também estabelece requisitos importantes para a formação de professores e enfatiza

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (Brasil, 2002, p. 1).

No contexto da educação inclusiva, a atuação do professor na educação especial é fundamental,

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e

conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 200, p. 11).

Ou seja, o professor não age de modo intuitivo, as suas ações são planejadas de modo consciente, e são embasadas em conhecimento e métodos científico “Tem papel essencial no contato que a criança tem com a cultura e se este não estiver dotado de conhecimento e teoria, a sua prática, por mais bem-intencionada, será vazia” (Garcia, 2019, p. 28).

Para Nóvoa (1992) “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Quanto ao ensino, não se trata de apenas passar o conhecimento aos alunos como se fossem depósito, como na concepção “bancária” da educação, onde “[...] o “saber” é a doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 1987, p. 58).

No entanto, na perspectiva de Garcia (2019), ao adotar essa abordagem o professor corre o risco de se apropriar do conhecimento e monopolizar o espaço na sala de aula, acreditando que a aprendizagem da criança só ocorre quando é diretamente ensinada.

Nesse sentido, trata-se de reconhecer que o aperfeiçoamento do professor não se limita ao ensino tradicional, mas também envolve a compreensão das necessidades individuais de seus alunos, a constante busca por novas metodologias, estratégias de ensino e abordagens pedagógicas atualizadas se torna essencial, o que permite ao docente acompanhar a evolução dos conhecimentos e, ao mesmo tempo, promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz.

A esse respeito, Mello (2000, p. 106) destaca que a competência do professor se revela na habilidade de aplicar conhecimentos e valores de maneira adequada diante da diversidade cultural e étnica existente no contexto brasileiro. Além disso, estar atento as necessidades especiais de aprendizagem, e as diferenças entre

homens e mulheres. Competência vai para além de acolher as diferenças, mas implica em utilizá-las para enriquecer as situações de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Marques (2018) faz uma crítica quanto à precarização da formação docente, mencionando a falta de políticas públicas educacionais eficazes e de formação de qualidade para professores contribui para uma inclusão superficial, onde os alunos figuram no sistema, mas não são verdadeiramente integrados no processo de aprendizagem, que apenas são matriculados e frequentam a escola.

Nóvoa (1992) argumenta sobre a importância de “[...] criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico”, e enfatiza que o diálogo entre os professores é um elemento essencial para consolidar os conhecimentos que emergem da prática profissional.

De acordo com Azanha (2004), “O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea”. Em um mundo em constante evolução, a educação deve ser um espaço de crescimento e inclusão para todos os alunos. Contudo, as dificuldades de aprendizagem e as barreiras ao aprendizado persistem e, em muitos casos, levam ao que podemos chamar de “Doenças do não aprender.”

A má formação profissional, especialmente nas áreas da educação e da saúde, implica na mudança de um processo de aprendizagem saudável para um marcado por erros, distúrbios e estigmatização. De acordo com Moyses (2001), profissionais mal preparados nessas áreas, podem prejudicar significativamente o desenvolvimento das crianças, especialmente aquelas que lidam com singularidades na linguagem escrita. Consequentemente, essas crianças acabam sendo privadas de oportunidades para se tornarem sujeitos plenos por meio dessa forma de expressão.

A legitimação da presença de profissionais da saúde na escola acaba por contribuir para a patologização das dificuldades apresentadas pelos alunos. Diante disso, essas dificuldades são, muitas vezes, características normais do processo de aprendizagem formal da linguagem escrita e não indicativos de problemas de saúde mental ou patologias (Giroto, 2006).

Quanto ao professor, para Moyses (2001), quando o professor tem expectativas negativas em relação a crianças com distúrbios, ele acaba não

dedicando tanto esforço ao ensino delas, o que interfere na autoestima da criança, causando sentimento de incapacidade e diminuindo o seu rendimento escolar. É como fracasso escolar é percebido, através dos baixos desempenhos dos alunos.

Nesse cenário, “[...] a criança ocupa um lugar passivo que não tem voz ativa em seu próprio processo educacional, e o professor assume o lugar de poder com todas as decisões e detentor de todo o conhecimento, sendo o único capaz de ser sujeito ativo (Garcia; Marques; Giroto, 2021). Evidenciando um desequilíbrio de poder no qual a participação e autonomia da criança são limitadas.

Diante desse contexto, destaca-se a importância de que o

Ensinar e aprender devem constituir-se como um desafio tanto para o aluno, quanto para o professor e ambos devem estar envolvidos nas duas faces do ensino-aprendizagem. O que acontece quando esse movimento não funciona com bons resultados de aprendizado, de acordo com o esperado pela escola, é que o professor também se frustra, pois algumas vezes, ele desconhece, por falta de formação de qualidade, outras formas de trabalhar com o aluno (Marques, 2018, p.59)

Fica claro que o professor precisa estar bem preparado, por meio de uma formação consistente, para enfrentar a diversidade de alunos e promover aperfeiçoamentos na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Para tais desafios, é fundamental que os educadores sejam devidamente preparados para atender às necessidades individuais dos alunos e promover a verdadeira inclusão. Além disso, políticas públicas eficazes são necessárias para garantir que os recursos e apoios adequados estejam disponíveis. Garcia (2019) destaca a importância de implementar políticas públicas que capacitem os professores a desempenharem um papel mais ativo no processo educacional. Em vez de simplesmente facilitar, a ênfase está em capacitar os professores para promoverem ativamente a aprendizagem da leitura e escrita.

Somente quando professores, instituições educacionais e governos trabalharem em conjunto para abordar essas questões, poder-se-á garantir que cada aluno tenha a oportunidade de aprender, crescer e prosperar, independentemente de suas diferenças e desafios.

Nesse contexto, refletindo sobre as palavras de Freire (1987, p. 53), compreendemos que a verdadeira libertação vai além da emancipação de "coisas"; é

a libertação de seres humanos. Portanto, é imprescindível continuarmos essa jornada coletiva em direção a uma educação que promova liberdade, inclusão e o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção apresenta aspectos do percurso metodológico desenvolvido para a constituição deste estudo. É importante destacar os principais conceitos utilizados como referencial teórico metodológico que estão relacionados a pesquisa realizada, a saber: documentos oficiais e de caráter normativo, análise do discurso e referenciais.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica sistematizada, que foi desenvolvida utilizando os procedimentos de localização, reunião, seleção, ordenação, análise, e por meio de mapeamento de teses e dissertações indexadas na Base de Dados Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto – Oasis.*ibict*.

Na busca pelos objetivos estipulados, conduziu-se uma pesquisa bibliográfica sistematizada, usando estudos de natureza descritivo-interpretativa.

Acerca da pesquisa bibliográfica, Gil (2009, p. 109) afirma que “[...] a pesquisa bibliográfica é elaborada com base no material publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”. Sendo assim, toda pesquisa de cunho acadêmico é permeada pela pesquisa bibliográfica.

De acordo com Diez e Horn (2013, p. 29):

É a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir de teorias publicadas em livros e obras congêneres. [...] o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema: objeto de investigação.

Desse modo, “[...] Seu objetivo é buscar compreender as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema-problema ou recorte, considerando-se a produção já existente” (Diez; Horn, 2013, p. 29).

De acordo com Nascimento, Penitente e Giroto (2018, p. 05) as revisões sistemáticas de literatura são valorizadas por contribuírem para a compreensão

abrangente do conhecimento disponível em uma área específica “[...] por meio da avaliação da situação da produção do conhecimento, e permitem a sua continuidade e/ou aprofundamento, a partir dos mais diversos enfoques teóricos e metodológicos.”

Para Galvão e Ricarte (2019, p. 58), a revisão sistemática é uma forma de pesquisa que adere a protocolos específicos, focalizada em analisar e proporcionar lógica a um extenso conjunto de documentos, particularmente para avaliar o que funciona e o que não funciona em um contexto determinado. Destaca-se pela replicabilidade por outros pesquisadores, com a responsabilidade explícita de divulgar as bases de dados bibliográficos utilizadas.

Portanto, a pesquisa bibliográfica sistematizada visa essencialmente compreender e analisar as contribuições teóricas relevantes para o tema dessa pesquisa, abrangendo a produção já existente de conhecimento científico sobre a Educação Inclusiva compreendida na BNCC.

As etapas seguidas para realizar esse mapeamento foram as seguintes:

- 1- Localização: Foi realizado um levantamento para encontrar as fontes de informação relevantes para o estudo em questão.
- 2- Seleção: Das fontes encontradas, foram escolhidas aquelas mais pertinentes e adequadas aos objetivos da pesquisa.
- 3- Reunião: As fontes selecionadas foram organizadas em grupos ou categorias, com base em critérios específicos, com o intuito de facilitar a análise e compreensão dos dados.
- 4- Ordenação: Foram arranjadas de forma sistêmica, para tornar mais fácil entender e analisar os dados.
- 5- Foi feita uma análise minuciosa das fontes, utilizando os instrumentos de pesquisa definidos, com o propósito de expandir a discussão sobre as “Doenças do não aprender”.

A seleção foi realizada junto a base de dados Oasis.br⁴. Esse procedimento envolveu a busca por dissertações e teses na plataforma digital, abrangendo o período de 2017, que coincide a promulgação da BNCC, até a atualidade.

A forma utilizada para análise dos dados, após a seleção dos materiais, seguiu com a construção de instrumentos de pesquisa para sistematizar as informações apresentadas nas teses e dissertações identificadas.

Os instrumentos foram os seguintes: Instrumento 1: Registro de informações básicas de cada trabalho (Título, autor e fonte de publicação). Instrumento 2: Resumos das teses e dissertações, fornecendo uma visão geral do conteúdo e das principais descobertas de cada estudo.

Em seguida, foi realizada análise descritiva dos artigos selecionados, abrangendo diversos aspectos, como objetivo da pesquisa abordado em cada trabalho, referencial metodológico adotado, os resultados alcançados e considerações e conclusões apresentadas pelos autores.

As etapas foram realizadas com o propósito de detalhar as informações encontradas nos trabalhos selecionados, permitindo uma compreensão mais abrangente e aprofundada das pesquisas analisadas. Visou-se revelar descobertas e resultados obtidos provenientes por estudos e pesquisas relacionadas a temática.

Foram realizadas duas buscas realizada a partir dos descritores: 1- “BNCC” e “Educação Inclusiva” e 2- “Medicalização e BNCC”, considerando o período de 2017, que coincide com a promulgação da BNCC, até os dias atuais. Após a pesquisa, foram identificados 16 trabalhos na primeira busca, e na segunda busca 21 trabalhos. Em seguida, essas publicações passaram por uma análise criteriosa e foram submetidas a um processo de triagem e exclusão.

Quadro 1 – Critérios de exclusão aplicados durante a triagem e seleção dos materiais coletados

Temas descartados durante o processo de exclusão
Assuntos que não se enquadram a temática
Resumos não disponíveis para acesso

⁴ A base de dados Oasis.br está disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>.

Resumos duplicados
Trabalhos provenientes de fontes internacionais

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados extraídos da base de dados da Oasisbr, referente ao período de 2017 a 2023.

O processo de seleção dos trabalhos resultou 25 trabalhos selecionados, todos atendendo aos critérios estabelecidos. Esses trabalhos foram posteriormente organizados e sistematizados, como serão apresentados nos quadros 2 e 3. Após identificação das publicações relevantes, foi realizada leitura das literaturas, o que resultou na identificação de dois eixos distintos.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados a partir do eixo: “Doenças do Não Aprender” na Educação Inclusiva: Rumo a Novas Abordagens

“Doenças do não Aprender” na Educação Inclusiva: Rumo a Novas Abordagens
1. ALMEIDA, T. M. <i>Gestão escolar e seus impactos na educação inclusiva</i> . 2022. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua - RJ, 2022.
2. AMARAL, A. S. <i>Cartografias, mapas, linhas e dobras no ofício de orientadores educacionais: compondo escritas, tecendo redes, inventando escolas</i> . Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua- RJ. 2019.
3. FREITAS, A. M. <i>Versões e inserções do serviço de psicologia na escola a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural</i> . Dissertação (Mestrado) Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, MS, 2022.
4. MARQUES, D. <i>Esse é daqui, aluno bem autista: autismos, educação especial e processos de in/exclusão na escola</i> . Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS. 2022.
5. MUJICA, J. B. S. P. <i>Travessias de uma experiência creep no ensino superior: verdades, relações e subjetividades</i> . Dissertação (Mestrado) Universidade de Caxias do sul, RS, 2020.
6. OLIVEIRA, P. F. <i>Medi (car) para universalizar: o discurso médico – psicológico e a medicalização na educação</i> . Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas gerais, 2017.
7. RIOS, G. B. <i>Inclusão educacional e ideologia</i> . 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
8. RODRIGUES, I. B. <i>(D)Efeitos da medicalização sobre a escolarização de crianças diagnosticadas com TEA</i> . 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
9. SANTOS, N. <i>A profanação dos discursos inclusivos nas políticas educacionais contemporâneas</i> . Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande – FURG, RS. 202.
10. SILVA, H. M. F. Q. <i>Inclusão de uma criança com transtorno de espectro autista (TEA) na escola regular: interlocução entre a escola e a clínica</i> . Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA, 2020.
11. SOUZA, A. L. A. S. <i>Cartografia de processos formativos docentes para educação inclusiva</i> . Dissertação (Mestrado em Ensino) Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua - RJ, 2017.

12. GONÇALVES, M. R. <i>Diagnósticos De Deficiências E Transtornos Na Educação Infantil: Dispositivos a Serviço De Quê?</i> Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo. 2022.
13. SILVA, K. C. S. <i>Marcas da medicalização na política educacional brasileira: a educação especial como situação emblemática.</i> 2019. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
14. LIMA, C. M. <i>O Professor Inclusivo (não) Existe.</i> Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo 2023.
15. GOMES, S. R. <i>Escolarização Patologizada: Configurações de uma Prática Educacional.</i> 174 f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia – GO. 2019.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da base de dados Oasisbr (2023).

Esses eixos representam as principais temáticas encontradas, fornecendo uma estrutura organizacional para análise e discussão dos resultados.

Quadro 3 – Trabalhos selecionados a partir do eixo: Formação Docente e Prática Pedagógica: Rompendo com a Medicalização em Busca de uma Educação Significativa

Formação Docente e Prática Pedagógica: Rompendo com a Medicalização em Busca de uma Educação Significativa
1. ALMEIDA, R. P. <i>O uso dos recursos pedagógicos mediados pelo professor no ensino dos conceitos geométricos a um educando com TEA.</i> Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás - GO, 2019
2. COELHO, L. A. B. <i>O ensino do corpo humano: sistema digestório para alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental.</i> Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, PR, 2020.
3. FERNANDES, M. J. S. <i>A prática social de inclusão de alunos(a)s com deficiência intelectual: um olhar para a práxis e para as vozes de docentes, de discentes e de familiares do(a)s estudantes.</i> Tese (doutorado em estudos linguísticos) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.
4. FRANCISCO, H. C. V. <i>O desenvolvimento de livros sensoriais como materiais de apoio para o ensino de habilidades matemáticas na educação infantil: uma perspectiva inclusiva considerando discentes com deficiência deficiência visual.</i> Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Araras – SP, 2021.
5. GUALBERTO, C. G. <i>Atitudes sociais e prática pedagógica nas aulas de educação física em uma perspectiva inclusiva.</i> Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Jataí – GO, 2019.
6. KOT CAVARZAN, D. D. F. <i>Roteiro para identificação de sinais de risco ao desenvolvimento na Educação Infantil (RISRD-EI).</i> Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2021.
7. OLIVEIRA, A. S. <i>Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.</i> Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual de Paraíba, Campina grande, PB. 2022.
8. OLIVEIRA, E. C. P. <i>Letramento em libras no contexto da educação inclusiva a partir de gêneros textuais.</i> Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru- SP, 2019.

9. 9RIBAS, LUIZ FERNANDO. <i>O androcentrismo e a redefinição do repertório de arte para o ensino fundamental I: uma proposta inclusiva</i> . Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Irati) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava – PR, 2020.
10. RODRIGUES, F. M. <i>O céu como tema gerador para a educação inclusiva em Astronomia: Desafios e possibilidades a partir da cosmopercepção de alunos com deficiência visual</i> . Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências, Bauru – SP, 2020.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da base de dados Oasisbr (2023).

Em seguida, procedeu-se à estruturação das universidades nas referências dos trabalhos selecionados conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 4: Relação de instituições de ensino superior encontradas nas referências dos materiais obtidos por meio de pesquisa realizada na base de dados Oasisbr.

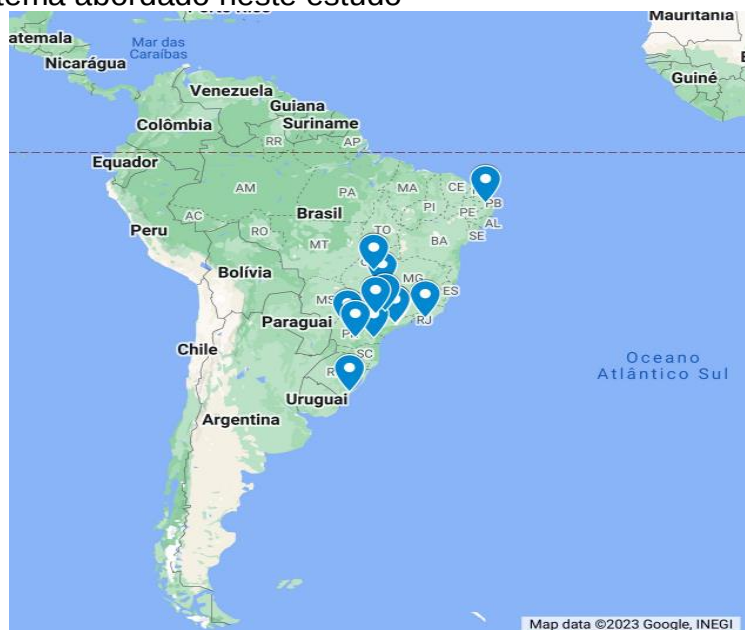
Lista de Universidades identificadas
Faculdade de Ciências UNESP/Câmpus Bauru
Faculdade de Educação de São Paulo FEUSP
Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC Goiás
Universidade de São Paulo USP
Universidade Estadual de Paraíba UEPB
Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO
Universidade Federal da Bahia UFBA
Universidade Federal de Goiás UFG
Universidade Federal de São Carlos UFSCar
Universidade Federal de São Paulo UNIFESP
Universidade Federal de Uberlândia UFU
Universidade Federal do Paraná UFPR
Universidade Federal Fluminense UFF
Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR
Universidades Federal do Rio Grande FURG

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da base de dados Oasisbr (2023).

Para concluir, a apresentação chega a seu término com a exposição das instituições de Ensino Superior, por meio de um mapa ilustrativo que proporciona uma visão ampla e enriquecedora das universidades que contribuíram com seus estudos

publicados, relacionados à temática abordada neste estudo. Essa apresentação visual, apresentada na figura abaixo, oferece uma compreensão mais clara e explícita da distribuição geográfica das instituições envolvidas e do impacto de suas pesquisas no contexto da pesquisa em questão.

Figura 5: Distribuição geográfica das universidades que contribuíram com estudos relacionados ao tema abordado neste estudo



Fonte: Elaborado por meio de um processo de organização e sistematização própria, utilizando a plataforma *Google My Maps*, a partir dos dados na consulta à base de dados Oasisbr (2023).

O procedimento metodológico detalhado até o momento, permitiu uma abordagem consistente e fundamentada para investigar a relação entre as “Doenças do não aprender” na perspectiva da educação inclusiva e a abordagem da inclusão na BNCC. As descobertas e análises apresentadas nos capítulos subsequentes têm como base sólido fundamento metodológico, fornecendo informações relevantes e contribuições significativas para este estudo.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Considerando os critérios estabelecidos para uma seleção mais refinada e organizada do material, entre os 37 resultados identificados no portal Ibict. Oasisbr, foram selecionados 25 trabalhos, dentre eles teses e dissertações. Esses foram

categorizados com base em dois eixos principais: a) "Doenças do não aprender" na Educação Inclusiva: Rumo a Novas Abordagens; e b) "Formação Docente e Prática Pedagógica: Rompendo com a Medicalização em Busca de uma Educação Significativa" Científica. Após a leitura completa dos materiais, ao analisar esses eixos de estudo, foi possível identificar elementos que não apenas estimulam uma reflexão aprofundada sobre as "Doenças do não aprender" na perspectiva da educação inclusiva, mas também proporcionam maior clareza em relação ao objetivo proposto por esta pesquisa.

3.1 “Doenças do não Aprender” na Educação Inclusiva: Rumo a Novas Abordagens

No quadro a seguir, apresentam-se informações relevantes provenientes de 15 trabalhos, sendo 11 dissertações e 4 teses, que abordam a temática deste eixo de pesquisa.

Quadro 5 – Apresentação sistematizada do eixo 1 - “Doenças do Não Aprender”.

Tese ou dissertação	autor	Título	Palavras-chave	Ano
Dissertação (mestrado)	ALMEIDA, Tarcísio Mendel	Gestão escolar e seus impactos na educação inclusiva	Acolhimento. Medicalização da aprendizagem. Gestão escolar. Produção de subjetividade. Inclusão	2022
Dissertação (Mestrado)	AMARAL, Arildo Dos Santos	Cartografias, mapas, linhas e dobras no ofício de orientadores educacionais: compondo escritas, tecendo redes, inventando escolas	Experiência. Medicalização da aprendizagem. Educação Inclusiva. Cartografia.	2019
Dissertação (Mestrado)	FREITAS, Ariane Meneghetti de	Versões e inserções do serviço de psicologia na escola a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural	Psicólogo Escolar. Sentidos e significados do Professor. Psicologia Histórico - cultural	2022
Tese (Doutorado)	GOMES, Selma Regina	Escolarização Patologizada: Configurações de uma Prática Educacional.	Patologização. Medicalização. Dificuldade no Processo de aprendizagem. Deficiência Intelectual	
Tese (Doutorado)	GONÇALVES, Maria Rozinetti	Diagnósticos De Deficiências E Transtornos Na Educação Infantil:	Diagnósticos de Deficiências e Transtornos. Educação Infantil. Educação Inclusiva.	2022

		Dispositivos a Serviço De Quê?	Psicologia Histórico-Cultural. Medicalização	
Tese (Doutorado)	LIMA, Marques de	Professor Inclusivo (não) Existe	Professor Inclusivo. Educação Inclusiva. Psicanálise. Formação de Professores. Transferência. Ato educativo	2023
Dissertação (Mestrado)	MARQUES, Danielle	Esse é daqui, aluno bem autista: autismos, educação especial e processos de in/exclusão na escola	Educação Especial. Autismo. Medicalização. Inclusão Escolar. Educação e saúde	2022
Dissertação (Mestrado)	MUJICA, Juan Bolivar dos Santos Peña	Travessias de uma experiência creep no ensino superior: verdades, relações e subjetividades	Ensino Superior. Deficiência Física. Foucault. Jogos de verdade, Relações de Poder.	2020
Dissertação (Mestrado)	OLIVEIRA, Priscila Ferreira de	Medi(car) para universalizar: o discurso médico – psicológico e a medicalização na educação.	Medicalização da Educação. Educação Inclusiva. Universalização. Educação e Psicanálise	2017
Dissertação (Mestrado)	RIOS, Gleyson Batista	Inclusão educacional e ideologia.	Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. Psicologia. Ideologia	2020
Dissertação (Mestrado)	RODRIGUES, Isabel de Barros	(D)Efeitos da medicalização sobre a escolarização de crianças diagnosticadas com TEA	Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro autista. Educação Especial. Diagnóstico. Medicalização	2018
Dissertação (Mestrado)	SANTOS, Nadine	A profanação dos discursos inclusivos nas políticas educacionais contemporâneas	In/exclusão. Políticas Educacionais. Individualização. Medicalização	2021
Dissertação (Mestrado)	SILVA, Hanna Moitinho Freire Queiroz da	Inclusão de uma criança com transtorno de espectro autista (TEA) na escola regular: interlocução entre a escola e a clínica	Transtorno do Espectro Autista. Medicalização. Inclusão Escolar	2020
Tese (Doutorado)	SILVA, Kelly Cristina dos Santos	Marcas da medicalização na política educacional brasileira: a educação especial como situação emblemática	Medicalização. Educação Especial. Políticas Públicas	2019
Dissertação (Mestrado)	SOUZA, Ana Lucia Alvarenga dos Santos	Cartografia de processos formativos docentes para educação inclusiva	Cartografia. Educação Inclusiva. Processos formativos Docentes	2017

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da base de dados Oasisbr (2023).

Os trabalhos selecionados no eixo 1 abordam sobre o enfrentamento das práticas medicalizantes no âmbito educacional, assim como, barreiras e desafios que impactam o aprendizado inclusivo. Nesse sentido, serão ressaltados alguns aspectos importantes das produções relacionadas à temática central desta pesquisa.

A dissertação **“Medi(ca)r para universalizar: o discurso médico-psicológico e a medicalização na educação”** de autoria de Priscila Ferreira de oliveira (2017), orientada pela Profa. Dra. Ana Maria Moraes Fontes, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, conduz uma pesquisa sobre o fenômeno da medicalização na educação, investigando como a entrada do discurso médico na educação está relacionada com o processo de universalização da educação, que começou a se estabelecer como um direito social e a se massificar. O principal ponto de interesse da pesquisa é o paradoxo entre igualdade e diferença que surgiu nesse contexto e o modo como a educação se esforça para ser extensível a todos, mas ao mesmo tempo enfrenta o desafio de lidar com a diversidade dos alunos.

A metodologia utilizada, envolve uma pesquisa bibliográfica e considerações baseadas nas experiências de trabalho da autora, incluindo sua prática clínica com crianças e interação com o campo educativo (Oliveira, 2017).

A autora analisa como a medicina e a psicologia, com seus métodos de classificação e testagem, contribuíram para a ordenação e homogeneização das diferenças na educação, e salienta o aumento nas últimas décadas da prática da medicalização na educação e pode ser visto como uma resposta ao paradoxo entre igualdade e diferença no contexto da universalização da educação. Nesse bojo, conclui, destacando a importância de os educadores adotarem uma abordagem mais consciente e reflexiva ao lidar com os discursos no processo de medicalização (Oliveira, 2017).

Tarcísio Mendel Almeida (2022), em sua dissertação intitulada **“Gestão escolar e seus impactos na educação inclusiva”**, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Goretti Andrade Rodrigues, no programa de Pós-graduação em Ensino, investiga a gestão escolar sob uma perspectiva não medicalizante, destacando o papel crucial dos gestores escolares na promoção de uma educação inclusiva e na abordagem de desafios de aprendizagem sem recorrer à medicalização ou ao estigma. Como proposta metodológica, foram realizadas rodas de conversa em

formato presencial e virtual com entrevistas identificar os papéis desempenhados pela gestão escolar. Os participantes da pesquisa são gestores de escolas municipais em Santo Antônio de Pádua, no Rio de Janeiro.

O estudo se concentra em criar espaços de diálogo e interação, melhorando a comunicação entre gestores e equipes, além de discutir o acolhimento na educação inclusiva e abordagens alternativas para lidar com desafios de aprendizagem, sem depender exclusivamente de profissionais de saúde para diagnósticos (Almeida, 2022).

Um dos principais objetivos da pesquisa é investigar como os gestores escolares podem desafiar a abordagem dominante de medicalização da aprendizagem e de rotulagem estigmatizante de estudantes com deficiência e outras vulnerabilidades. A pesquisa aponta para a necessidade de gestores comprometidos com a pluralidade da vida e escolas que priorizem a atenção e o cuidado diante das subjetividades individuais de cada aluno que compõe o cenário escolar (Almeida, 2022).

A dissertação **“A profanação dos discursos inclusivos nas políticas educacionais contemporâneas”** de Nadine Santos (2021), sob a orientação da Profa. Dra. Kamila Lockmann, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, constitui uma análise profunda e crítica das políticas públicas de inclusão na educação, se propõe a desvendar as crenças que fundamentam o processo de inclusão escolar e os impactos que essas políticas têm sobre as escolas regulares.

Para conduzir essa análise, a pesquisa se apoia em algumas ferramentas conceituais e metodológicas como, por exemplo, a genealogia, usada como inspiração para rastrear a história da inclusão escolar, identificando momentos críticos em que certas práticas e discursos se estabeleceram como normas. Além disso, faz uso de conceitos-ferramentas, como proveniência, emergência e ordem discursiva, para desmontar os discursos que sustentam a inclusão escolar e revelar as estruturas de poder subjacentes a esses discursos. Os discursos analisados provêm de políticas públicas e normativas educacionais inclusivas, cobrindo um período que vai desde a década de 1990 até 2020. Entrevistas com professoras da Educação Básica são incluídas para fornecer contexto e enriquecer a análise (Santos, 2021).

Os resultados da pesquisa apontam que as políticas de inclusão escolar têm levado à criação de processos de in/exclusão nas escolas. Isso inclui a individualização dos alunos com deficiência, que ocorre à medida que as políticas de inclusão se desenvolvem. A individualização é analisada em quatro movimentos distintos, destacando como os alunos são separados, complementados, classificados e reconfigurados dentro do sistema. Nesse sentido, a dissertação oferece uma valiosa contribuição para o campo da educação, estimulando uma análise mais crítica das políticas inclusivas e suas implicações e defendendo a necessidade de questionar as normas e os discursos que moldam o sistema educacional atual (Santos, 2021).

Na dissertação intitulada **“Cartografia de processos formativos docentes para a educação inclusiva”**, de Ana Lucia Alvarenga Dos Santos Souza (2017), orientada pela Profa. Dra. Maria Goretti Andrade Rodrigues, pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, investiga o processo de formação dos professores em situações de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular em uma escola pública municipal. A autora busca compreender como os professores se formam e se desenvolvem profissionalmente diante dos desafios da inclusão, analisando os movimentos vividos no ambiente escolar, também se interessa por explorar a importância dos encontros que ocorrem nesse contexto e como esses encontros podem influenciar a formação docente.

O estudo aborda questões relacionadas à medicalização da aprendizagem e como isso pode afetar a responsabilidade dos professores em relação à aprendizagem dos alunos, também são levantados questionamentos sobre a inclusão como um imperativo institucional e a possibilidade de adotar abordagens mais flexíveis e inclusivas na sala de aula (Souza, 2017).

A pesquisa se baseia em observações participantes, grupos de discussão, narrativas de professores e análises teóricas, incorporando conceitos de diversos autores, como Deleuze e Guattari (1981, 1990, 1995, 1996), Collares e Moysés (1994, 2010), Mantoan (2006), Skliar (2006), entre outros. Por fim, a autora espera que suas descobertas contribuam para o aprimoramento das práticas pedagógicas em ambientes inclusivos, visando à criação de um ambiente de aprendizado mais acolhedor e eficaz para todos os alunos e esclarece que “[...] o professor não necessita

“abdicar” de seus saberes, o que ele conhece será lapidado no encontro com o outro, nas trocas de experiência [...]” (Souza, 2017).

A dissertação de Arildo Dos Santos Amaral (2019), intitulada **“Cartografias, mapas, linhas e dobras no ofício de orientador educacional: compondo escritas, tecendo redes, inventando escolas”**, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Goretti Andrade Rodrigues, pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, oferece uma abordagem alternativa que compartilha conhecimento derivado da prática como orientador educacional. A pesquisa se baseia na fusão das experiências cotidianas com teorias oriundas de leituras críticas. Tem por objetivo problematizar a medicalização territorializada nas escolas e produzir movimentos instituintes no fazer pedagógico, a metodologia da cartografia é adotada como ferramenta para investigar a problemática da medicalização nas escolas.

A dissertação explora a dimensão das enunciações e o regime de verdade que influenciam as políticas de educação inclusiva no Brasil, analisando a disputa entre os legisladores e os atores envolvidos nas micropolíticas. O caderno cartográfico é enfatizado como uma estratégia de escrita que engloba três elementos éticos, estéticos e políticos: a capacidade de compor, tecer e inovar (Amaral, 2019).

A pesquisa não se adere a uma estrutura rígida, pelo contrário, ela favorece conexões fluidas com várias outras cenas, com o objetivo de evitar as práticas convencionais de categorização e diagnóstico. O estudo propõe a criação de escolas mais flexíveis, que explorem diversas abordagens temporais e oportunidades educacionais e está comprometido com a promoção da adaptação e inovação no campo educacional por meio de uma abordagem de escrita resistente. Um dos aspectos essenciais é fomentar processos de singularização, nos quais cada estudante é reconhecido em sua singularidade, e suas necessidades específicas são atendidas de maneira personalizada (Amaral, 2019).

Na dissertação **“(D)Efeitos da medicalização sobre a escolarização de crianças diagnosticadas com TEA”** de Isabel de Barros Rodrigues (2018), orientada pela Profa. Dra. Carla Biancha Angelucci, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, explora a inclusão escolar e os desafios que surgem na escola devido à distância entre as prescrições pedagógicas convencionais e a realidade da sala de aula, a busca por padronização de comportamentos muitas vezes ignora a importância

da relação entre professor e aluno. O objetivo traçar um panorama do campo de estudos sobre a escolarização de estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista - TEA, a organização da oferta educacional e o atendimento escolar, no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, a pesquisa também explora as políticas sociais relacionadas ao autismo, os processos de medicalização e diferentes discursos sobre o autismo.

A autora observa que o campo de estudos sobre a escolarização de pessoas com diagnóstico de TEA é influenciado por concepções biomédicas, resultando em diversas interpretações do autismo, suas causas e como atender a esse grupo. Foi realizada análise bibliométrica, coletando e examinando dados quantitativos relacionados à produção acadêmica sobre o tema no Brasil, além disso, a pesquisa incluiu uma análise de conteúdo das teses, dissertações e artigos acadêmicos pertinentes. Para enriquecer ainda mais as descobertas, a autora conduziu entrevistas qualitativas com duas professoras que tinham experiência em salas comuns de escolas regulares e compartilhavam o princípio ético da Educação para Todos. (Rodrigues, 2018).

Contudo, o estudo enfatiza a necessidade de criar espaços coletivos na escola para discutir abertamente as abordagens pedagógicas, o que é crucial para efetivar o processo de escolarização dessas crianças (Rodrigues, 2018).

Hanna Moitinho Freire Queiroz Da Silva (2020), em sua dissertação intitulada **“Inclusão de uma criança com transtorno do espectro autista (TEA) na escola regular: interlocução entre a escola e a clínica”**, sob a orientação da Profa. Dra. Elaine Cristina de Oliveira, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da aborda a questão da inclusão de crianças com TEA na educação regular, destaca que historicamente, nossa sociedade tem sido influenciada por uma perspectiva normativa e classificatória que se baseia na dicotomia entre normalidade e patologia, isso tem se refletido no aumento crescente dos diagnósticos de TEA nos últimos anos. O objetivo deste estudo é examinar se a escola e a clínica, em particular a fonoaudiologia, estão estabelecendo parcerias que promovem a inclusão de crianças com TEA no ensino regular.

O estudo é de natureza qualitativa e baseou-se na análise da história clínica e escolar de uma criança com diagnóstico de TEA que estava em idade escolar e

recebia atendimento fonoaudiológico no Centro Docente Assistencial em Fonoaudiologia - CEDAF, no Instituto de Ciências da Saúde - ICS da Universidade Federal da Bahia UFBA. A coleta de dados envolveu informações dos prontuários e entrevistas semiestruturadas com os indivíduos diretamente envolvidos no processo de educação da criança (Silva, 2020).

Os resultados do estudo indicam que o percurso inicial de escolarização da criança com TEA estava fortemente influenciado pelo processo de diagnóstico do TEA. No que diz respeito à relação entre a clínica e a escola, o estudo revela que embora houvesse reconhecimento da importância dessa interação, na prática, essa colaboração não se concretizou. Com base nas conclusões desta pesquisa, enfatiza-se a necessidade de aprimorar o relacionamento entre a escola e a clínica, a fim de realmente promover a inclusão de crianças com TEA, isso realça como o diagnóstico e os processos de medicalização podem ter um impacto adverso na experiência educacional da criança, destacando, assim, a extrema importância de uma colaboração eficaz entre profissionais da saúde e educadores para assegurar uma inclusão bem-sucedida de crianças com TEA na educação regular (Silva, 2020).

A Dissertação intitulada **“Esse é daqui, aluno bem autista: autismos, educação especial e processos de in/exclusão na escola”** de Danielle Marques(2022), sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, teve como objetivo analisar documentos escolares de encaminhamentos para o ensino fundamental, de um serviço de educação especial, denominado Psicopedagogia Inicial – PI, referidos a estudantes (3 aos 5 anos de idade) com diagnóstico de autismos, direcionados para escolas comuns e especiais, no contexto da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. A pesquisa teve como compromisso questionar as estruturas e práticas de pensamento, desconfiando de qualquer prática criada em qualquer regime de verdade, isso incluiu a necessidade de (re)pensar as estruturas segregatórias e capacitistas que permanecem veladas na sociedade.

A dissertação abordou quatro questões principais: 1- A perspectiva inclusiva na rede municipal de ensino frente à política nacional de educação inclusiva; 2- A produção de sujeitos pedagógicos nas narrativas avaliativas 3- Os fatores considerados ao direcionar estudantes com diagnóstico de autismo para escolas

comuns ou especiais; 4- O processo de diagnóstico de autismo e como ele influencia a decisão de direcionar os estudantes para o ensino fundamental. Diante disso, a pesquisa identificou três principais discursos: a) O discurso de comportamento e ensino medicalizados, b) O discurso de famílias que são medicalizadas, c) O discurso de rotular os alunos como "esse é daqui", o que reflete uma abordagem medicalizante. (Marques, 2022).

A pesquisa revelou um processo de distribuição e medicalização de crianças cujas características de comportamento, emoções e estilos de aprendizado não se alinham perfeitamente com o padrão escolar, isso demonstrou a persistência de desafios na busca por uma educação verdadeiramente inclusiva, uma vez que os diagnósticos tendem a impor uma condição implícita de normalização e normatização, que perpetua argumentos de segregação e a manutenção de escolas especiais, mesmo em contraposição à legislação nacional e aos esforços internacionais em prol da diversidade na inclusão escolar (Marques, 2022).

Gleyson Batista Rios (2020), em sua dissertação intitulada **“Inclusão educacional e ideologia”**, sob a orientação da Profa. Dra. Maria do Rosário Silva Resende, pelo Programa em Pós-graduação em Psicologia, realiza uma investigação com o objetivo de dissertar sobre como o discurso de inclusão escolar é expressão ideológica, necessária ao capitalismo. Para alcançar esse objetivo, o trabalho aborda diversos tópicos relacionados ao contexto histórico e conceitual da inclusão, incluindo a abordagem da deficiência como um problema médico e o surgimento da educação especial. Examina-se a separação da medicina na construção dos processos educacionais, embora reconhecendo sua contínua influência na formação dos comportamentos sociais, particularmente em um contexto contemporâneo caracterizado pela medicalização da vida. Além disso, explora a educação escolar como uma necessidade inerente ao sistema capitalista.

Os processos ideológicos que permeiam a instituição escolar, considerando-a como alvo do discurso ideológico e como um instrumento de perpetuação da ideologia. O desenvolvimento das concepções de inclusão, notadamente as advindas da UNESCO, estabelecendo uma estreita relação com os processos de reestruturação produtiva e manutenção da hegemonia. A apropriação das

reivindicações pela esfera capitalista para fundamentar o discurso da cínica justificação ideológica (Rios, 2020).

As reflexões apresentadas têm como ponto de partida a Declaração de Salamanca, as contribuições dos autores mais citados em teses que abordam a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. A pesquisa sugere a articulação de ações que visem superar os desafios presentes na implementação da inclusão escolar, considerando não apenas como uma prática educacional, mas também como uma questão ideológica que está intrinsecamente ligada às estruturas sociais e econômicas (Rios, 2020).

Na dissertação **“Versões e inserções do serviço de psicologia na escola a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural”** de Ariane Meneghetti De Freitas(2022), sob a orientação da Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache e coorientação do Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, traz um estudo com o objetivo analisar as concepções dos professores sobre a inserção de psicólogos na instituição escolar, utilizando como base epistemológica a Psicologia Histórico-Cultural- PHC, que implica em estabelecer uma conexão entre a PHC, a Psicologia Escolar/Educacional e a inserção de psicólogos na instituição educativa. Nesse caminho, aprovou-se a Lei nº 13.935/2019, que determina a presença de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica, por meio de equipes multiprofissionais, para atender às necessidades definidas pelas políticas educacionais.

Para obter compreensão sobre como os professores percebem essa inserção, a pesquisa realizou questionários e entrevistas semiestruturadas com os professores de duas escolas estaduais em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, uma dessas escolas estava inserida no Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem - AJA, que conta com a participação de psicólogos na equipe multidisciplinar.

Os resultados da análise dos questionários revelaram que os professores participantes da pesquisa se sentem sobrecarregados de trabalho e têm a expectativa de que os psicólogos assumam a responsabilidade por aliviar essa sobrecarga, especialmente em relação ao comportamento dos alunos e aos conflitos existentes no contexto escolar. A maioria dos professores não possui um entendimento claro sobre as funções do psicólogo escolar e educacional, e suas percepções muitas vezes estão

fundamentadas na perspectiva da patologização e medicalização dos alunos (Freitas, 2022).

Portanto, a pesquisa destaca a necessidade de uma melhor compreensão e valorização do papel dos psicólogos na escola, com ênfase na abordagem da PHC, essa perspectiva pode contribuir para a promoção de práticas educacionais mais inclusivas e eficazes (Freitas, 2022).

Júan Bolívar dos Santos Peña Mujica (2020) na dissertação **“Travessias de uma experiência creep no ensino superior: verdades, relações e subjetividades”**, sob a orientação Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, realizou um estudo com o objetivo de analisar os discursos de estudantes com deficiência física no ensino superior. Para atingir esse objetivo, ele utilizou as teorias arqueogenealógicas de Michel Foucault. A pesquisa envolveu entrevistas semiestruturadas com três estudantes que compartilharam suas vivências no ambiente acadêmico, explorando os desafios que enfrentaram, suas interações com professores e colegas e as trajetórias de vida.

A dissertação abordou quatro momentos distintos na análise: 1- Denominado de perspectiva histórica, onde se investigou o surgimento da figura dos bufões na Idade Média e o uso de anomalias para fins de teatralização, que mais tarde evoluíram para os "freak shows". 2- Denominado de caracol enunciativo, se concentrou na emergência dos discursos inclusivos na sociedade contemporânea, com ênfase nos jogos de verdade associados a esses discursos. 3- Denominado de intencionalidade, examinou como as relações de poder afetam esses sujeitos em uma arena agonística. Enquanto as relações de poder buscam normalizar o "creep" por meio do imperativo de inclusão, os indivíduos também têm a liberdade de resistir e se insurgir contra as tentativas de sujeição. 4- Denominado como estatuto de presença, concentrou-se na possibilidade de transgressão, transformação e na criação de novas formas de existência, de modo que, a experiência "creep" no ensino superior contribui para a reflexão sobre os processos inclusivos contemporâneos (Mujica, 2020).

Sendo assim, a pesquisa oferece compreensão valiosa para a academia, profissionais da educação e formuladores de políticas, contribuindo para uma concepção mais aprofundada das questões relacionadas à inclusão no ensino

superior e motivando esforços contínuos para criar ambientes educacionais mais inclusivos, justos e igualitários para todos (Mujica, 2020).

A tese de Maria Rozineti Gonçalves (2022) intitulada **“Diagnósticos de deficiências e transtornos na Educação Infantil: dispositivos a serviço de quê?”**, sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Carvalho, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência, investiga de que modo os dispositivos de diagnósticos de deficiência e transtornos incidem sobre processos de inclusão escolar na Educação Infantil em um município paulista. A pesquisa é de natureza qualitativa e se baseia na PHC de Vigotski, que enfatiza a dimensão social dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, esta abordagem é relevante para discutir a produção de diagnósticos e transtornos na infância, destacando as dimensões histórico-cultural, política e social, em oposição às abordagens médico-psicológicas de base biológica.

O estudo envolveu entrevistas semiestruturadas online e síncronas com treze profissionais, como psicólogas, pedagogas, gestoras e professoras, envolvidas em ações diagnósticas relacionadas à Secretaria de Educação. A tese contextualiza a Educação Infantil no Brasil e no município, descrevendo seu funcionamento e sua relação com a Educação Inclusiva, também analisa documentos produzidos pela rede, destacando o papel da Psicologia Escolar em relação aos dispositivos de diagnóstico.

As análises das perspectivas das participantes se concentram em quatro eixos: como a escola lida com crianças não normativas e como os diagnósticos emergem “Saíram tudo do armário”; a solicitação de diagnósticos como a única explicação para esses processos - “Saíram tudo do armário”; o aumento dos diagnósticos precoces, especialmente do autismo/TEA - “(vendo) pelo em ovo”; a perspectiva da medicalização da infância e da deficiência - É preciso “matar a infância”? (Gonçalves, 2022).

Por fim, as conclusões da pesquisa apontam que o diagnóstico atua como um dispositivo social que influencia vários aspectos do processo educativo e inclusivo, resultando em forças que sustentam os processos de capacitismo e medicalização na EI (Gonçalves, 2022).

Em sua tese intitulada **“Marcas da medicalização na política educacional brasileira: a educação especial como situação emblemática”** Kelly Cristina Dos

Santos Silva (2019), sob a orientação da profa. Dra. Carla Biancha Angelicci, pelo Programa de Pós-graduação em Cultura, filosofia e História da Educação, realizou uma pesquisa com o intuito de compreender como a lógica medicalizante se manifesta nos documentos que orientam a educação em geral e a educação especial em específica, usando a análise documental e o paradigma indiciário de Ginzburg, foram examinados documentos como a LDB, o Documento final da CONAE, o PNE e a PNEEPEI.

Os documentos analisados enfatizam o princípio da inclusão, garantindo o acesso à educação para um público historicamente excluído do ambiente escolar comum. No entanto, também revelam tensões relacionadas à educação especial, incluindo questões sobre o local de prestação do atendimento e concepções em relação ao público-alvo da educação especial, a pesquisa ressalta contradições em relação a conceitos como deficiência e inclusão, assim como em processos relacionados à oferta de atendimento educacional especializado (Silva, 2019).

A Pesquisa destaca que a influência da lógica medicalizante se estende para além do âmbito da saúde, permeando diferentes esferas da vida e moldando as abordagens adotadas em diversos setores, inclusive na educação. Os efeitos dessa influência são perceptíveis nas políticas educacionais do país, refletindo-se nas diretrizes que orientam o sistema educacional brasileiro. Ao fornecer uma análise aprofundada, a pesquisa destaca áreas de conflito e aponta para a necessidade de abordagens mais integradas e coerentes para promover a inclusão educacional (Silva, 2019).

Candice Marques De Lima (2023), em sua tese **“O professor inclusivo (não) existe”** sob a orientação do Prof. Dr. Daniel Revah, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, aborda a figura do professor inclusivo na educação contemporânea, destacando a importância dessa figura para a efetivação da educação inclusiva. O estudo busca responder questões fundamentais sobre a existência desse profissional, suas características e as condições necessárias para sua existência. Desse modo, o objetivo central da pesquisa, que era analisar como as contingências e experiências influenciam a criação do professor inclusivo.

Para alcançar o objetivo, a autora conduziu uma pesquisa bibliográfica, explorando autores das áreas de educação e psicanálise, bem como a legislação

brasileira, incluindo a CF, a LDB e documentos relacionados à inclusão, como a Declaração de Salamanca e o Decreto de 2008 sobre educação especial na perspectiva inclusiva, que permitiu a identificação de questões como igualdade, diferença e equidade que permeiam o discurso sobre a educação inclusiva. O conceito de vulnerabilidade, a juridicização e medicalização da educação, além de questões sobre o normal e o patológico, também são explorados (Lima, 2023).

A psicanálise é utilizada como teoria e discurso principal que organiza as ideias e sustenta as perguntas sobre a existência do professor inclusivo, desde Freud e Lacan até autores que relacionam a psicanálise ao campo da educação. A pesquisa inclui também uma abordagem qualitativa, com entrevistas realizadas com nove professores de escolas públicas em diferentes cidades do Estado de Goiás. As narrativas desses professores abordam suas experiências em sala de aula, formação docente, contingências no encontro com os alunos, relação transferencial, atos inclusivos e disposição para incluir (Lima, 2023).

A tese **“Escarolarização Patologizada: Configurações de uma Prática Educacional”** de Selma Regina Gomes (2019), sob a orientação da Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, pelo programa de Pós-graduação em Educação, investiga a necessidade de uma análise aprofundada da patologização da dificuldade no processo de aprendizagem, com o objetivo questionar a possibilidade de agravamento desse fenômeno em escolas que adotam o princípio da Educação para Todos (escola inclusiva). O foco é questionar se esse processo é agravado nesse ambiente escolar, onde a dificuldade, que inicialmente surge na relação com o conhecimento escolar, se transforma em algum transtorno, sendo interpretada não como um desafio pedagógico, mas como um caso clínico.

O procedimento metodológico envolve a pesquisa bibliográfica das produções acadêmicas nas áreas de Educação e Psicologia, com foco nas publicadas entre 1990 e 2016 no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, e pesquisa documental que analisa o histórico dos conceitos de medicalização, patologização, dificuldade de aprendizagem e deficiência intelectual, evidenciando a tendência a diagnósticos baseados em dados empíricos coletados durante a pesquisa, também são examinados documentos oficiais do Censo Escolar “INEP” para entender o número

de estudantes diagnosticados com transtornos mentais, com foco na deficiência intelectual (Gomes, 2019).

Os resultados apontaram como as relações entre doença e saúde influenciaram ações políticas, sociais, econômicas e pedagógicas no mundo moderno e contemporâneo. O estudo sugere que essas relações levaram a investimentos preventivos e terapêuticos, muitas vezes medicamentosos, em situações com comportamentos considerados inadequados. Que reforça a ideia de um agravamento da patologização da educação, evidenciada por diagnósticos de transtornos mentais, especialmente deficiência intelectual, em um sistema educacional que supostamente promove a educação inclusiva, mas que na prática se envolve em práticas excludentes e preconceituosas. (Gomes, 2019).

Ao explorar as obras desses autores, torna-se evidente uma preocupação crescente em relação à compreensão e abordagem das dificuldades no processo de aprendizagem na sociedade. No que diz respeito aos conceitos de medicalização, é importante questionar a associação intrínseca estabelecida entre essa prática e as dificuldades de aprendizagem, assim como o fracasso escolar. Tal ligação pode, por vezes, simplificar demais as complexidades subjacentes, correndo o risco de estigmatizar erroneamente os alunos. Além disso, a crítica à medicalização não pode se limitar apenas à sua conexão com as dificuldades de aprendizagem, mas também deve abordar suas implicações mais amplas na medicalização de comportamentos considerados "normais".

Oliveira (2017) e Rodrigues (2018) dedicam suas pesquisas a uma análise profunda da problemática da medicalização no âmbito educacional, destacando a importância de uma abordagem mais consciente para lidar com esse fenômeno complexo. Uma das abordagens seria a criação de espaços coletivos de discussão, nos quais educadores, profissionais da saúde e outros interessados possam colaborar na reflexão e reavaliação das práticas pedagógicas vigentes.

Para Garcia (2019), "a escola é um espaço para a participação e que deveria considerar todos os protagonistas na tomada de decisão". No entanto, ao analisar o cenário escolar, Rodrigues (2018) oferece uma perspectiva provocativa, quando traz para discussão o modo como os espaços escolares são disponibilizados, ao dizer que a escola "[...] enquanto instituição, é tomada pelos pesquisadores prioritariamente

como espaço para observação de questões referentes ao desenvolvimento das crianças e suas interações.” (p. 150). A autora chama a atenção para negligência em discutir e analisar mais profundamente a natureza e o papel da escola como uma instituição social. Essa crítica sugere que a maneira como utilizamos os espaços escolares precisa ser reconsiderada, mostra a importância de enxergar a escola como um local rico em diversos aspectos, que pode contribuir significativamente para lidar com os desafios da medicalização.

Gonçalves (2022) e Gomes (2019) ressaltam a importância de evitar as práticas excessivas de medicalização, reconhecendo que, essa abordagem pode resultar em efeitos adversos na experiência educativa. No mesmo contexto, Giroto (2006) destaca que “Tal medicalização determinou uma compreensão reducionista a respeito da linguagem, do sujeito, da aprendizagem e da saúde e, conseqüentemente, do processo de aquisição da linguagem escrita.” (p. 35). A compreensão aprofundada das implicações da medicalização emerge como ponto necessário, não apenas para os alunos, mas para todo o sistema educacional.

Tanto Marques (2022) quanto Santos (2021) compartilham a preocupação sobre o processo diagnóstico e o modo como as práticas relacionadas a medicalização podem impactar negativamente a experiência educacional. De acordo com Moysés (2001), os diagnósticos surgem como um passe de mágica, destinada a suavizar as pressões existentes. No entanto, ela ressalta que, “O diagnóstico não é o bastante para resolver o problema, porém é suficiente para aclamar os conflitos que um aluno que não-aprende-na-escola gera” (p. 47).

A pesquisa de Gonçalves (2022) destaca como os diagnósticos atuam como instrumentos que moldam vários aspectos do processo educativo, a autora chama a atenção para a importância de “[...] compreender com profundidade as práticas e os usos dos diagnósticos, pois eles podem vir a ser um dispositivo de diferenciação nessa disputa pela hegemonia que definem e afirmam lugares e selam destinos” (Gonçalves, 2022, p. 34). Essa compreensão contribui para evitar que esses diagnósticos se transformem em ferramentas de exclusão ou perpetuação de desigualdades.

Por sua vez, Gomes (2019) sugere que os diagnósticos podem resultar em investimentos terapêuticos e medicamentosos que reforçam a ideia de uma educação patologizada. Silva (2020) e Mujica (2020) compartilham da ideia de colaboração

interdisciplinar para uma inclusão bem-sucedida. Dessa forma, o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento colaboram para promoção de práticas educacionais que valorizem a diversidade.

Souza (2017) e Lima (2023) convergem suas pesquisas, direcionando o foco para a formação docente como um elemento central na promoção da educação inclusiva. Ambos os estudos ressaltam a importância crítica da formação dos professores, destacando não apenas a necessidade de adquirir conhecimentos específicos, mas também a importância da troca de experiências como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Diante disso:

A necessidade da formação continuada do professor vem ao encontro das demandas educacionais que mudam rapidamente e alguns professores não conseguem acompanhá-las e por isso necessitam de apoio contínuo. E esse apoio pode ocorrer no próprio ambiente escolar. Quando a formação é centrada na realidade do professor, realizada em seu contexto escolar e nas necessidades de sua sala de aula, as mudanças no perfil desse profissional tornam-se muito mais significativas. Conduzir uma sala de aula exige que o professor esteja constantemente avaliando e construindo com o grupo as melhores estratégias a serem desenvolvidas (Souza, 2017, p. 50).

Sendo assim, a formação docente não deve apenas se concentrar em técnicas pedagógicas, mas também na disposição dos professores para incluir, de modo que, a ênfase na troca de experiências entre os educadores emerge para o enriquecimento das práticas pedagógicas, promovendo um ambiente mais inclusivo. Uma abordagem mais eficaz seria aquela que busca não apenas incluir, mas também transformar as práticas educacionais, permitindo a experimentação, avaliação e evolução contínua de diversas estratégias de aprendizagem, indo além dos limites convencionais da escolarização. Em outras palavras, o intuito é que se tenha uma abordagem inclusiva ampla, evoluindo para a melhoria educacional para todos, independentemente das diferenças individuais.

No contexto da educação inclusiva, a vinculação do conceito a uma mera superação de barreiras e preconceitos pode ser considerada uma visão otimista. É importante considerar como acontece o processo de implantação da educação inclusiva no contexto educacional, a mera busca por um ambiente acolhedor e das diferentes formas de aprender e se desenvolver não é suficiente para enfrentar as

barreiras estruturais e as resistências arraigadas que, muitas vezes, permeiam o sistema educacional.

Ambos os conceitos suscitam inquietação nos autores; no entanto, procure oferecer suas contribuições com o objetivo de promover iniciativas transformadoras e alternativas. A intenção não é apenas romper com os padrões tradicionais, mas também instigar uma reflexão sobre práticas educacionais mais flexíveis e adaptáveis, capazes de atender à singularidade de cada aluno.

Nesse sentido, a promoção da inclusão na educação não deve se limitar aos alunos com deficiência, mas ser uma transformação benéfica para todos, embora os alunos com deficiência sejam importantes, é ressaltado que muitos estudantes com dificuldades de aprendizagem não têm origem no ensino especial, mas podem acabar sendo encaminhados para ele, ou até mesmos ficarem a margem de qualquer assistência. A que espaço pertencem?

“Então, essa engrenagem chamada escola e suas políticas inclusivas, tem um mesmo objetivo: produzir sujeitos em série que fazem repetir uma única forma de aprender e ensinar, uma mesma forma de estar e ser no mundo” (Amaral, 2019, p. 83).

Desse modo, Collares e Moysés (2010) argumentam que quando uma criança vai bem na escola, costumam elogiar o professor, mas aquela criança que não aprende é responsabilizada pelo seu insucesso e, conseqüentemente, não aprendem porque possuem um problema.

Para Garcia (2019) quando um aluno não se encaixa nas expectativas do professor em termos de comportamento e aprendizado, em vez de a escola tentar mudar suas próprias abordagens e o ambiente educacional, a solução muitas vezes é procurar respostas na medicina. A esse respeito, Collares e Moysés (1996) enfatizam que “O cotidiano escolar é permeado de preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e suas famílias [...] (p. 26).

Ainda nesse sentido, Marques (2018) argumenta que não é apropriado colocar a culpa das dificuldades de aprendizado apenas nas crianças e suas famílias. Em casos em que as dificuldades têm origem em questões sociais e educacionais, culpar apenas os alunos isenta a escola e os professores de suas responsabilidades. Isso impede que os professores procurem soluções para os problemas.

No que diz respeito às políticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, apesar de seu propósito aparentemente positivo, pode, na prática, perpetuar uma concepção educacional restrita, isso acontece porque, ao se concentrar apenas na inclusão, sem abordar as condições gerais do ensino público, ela corre o risco de contribuir para a exclusão real. Nessa seara, Almeida (2022) faz uma crítica a ideia limitada da educação inclusiva, que se concentra exclusivamente em pessoas com deficiência, deixando de lado outras minorias que também enfrentam segregação e marginalização na escola.

Diante dessa discussão, Giroto (2006, p. 24) argumenta que apesar do discurso politicamente correto de promover a inclusão, não mais se encaminhe estudantes com baixo desempenho acadêmico para o ensino especial, ainda se percebe uma espécie de "institucionalização invisível" dentro das salas de aula regulares.

A ênfase na importância da inclusão é um tema recorrente em diversos trabalhos acadêmicos, refletindo uma preocupação central no contexto educacional. Entre esses estudos, destacam-se as pesquisas de Souza (2017), Gonçalves (2022), Silva (2019) e Lima (2023), que ressaltam a necessidade de práticas educacionais mais inclusivas. Os pesquisadores exploram diversos aspectos relacionados à inclusão, fornecendo contribuições valiosas para o desenvolvimento de ambientes educativos mais abertos e equitativos.

Rios (2020) e Santos (2021) destacam a importância de uma análise crítica das políticas inclusivas contemporâneas e sugerem que a inclusão não deve ser apenas uma prática educacional, mas também uma questão ideológica intrinsecamente ligada às estruturas sociais.

Gonçalves (2022) aborda a inclusão sob a perspectiva dos atos inclusivos, evidenciando a importância das ações cotidianas dos educadores para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Muitas forças se entrelaçam e disputam para o enraizamento da Política de Educação Especial e Educação Inclusiva, tecidas no tempo e na história, como produto de determinantes econômicos, políticos, culturais, sociais e educacionais, e, dado esse caráter multideterminado, as bases que sustentam a escola inclusiva, são frágeis [...] e nos revela que os conflitos de classes, de epistemologias e ideologias disputam a cena no assunto da inclusão da pessoa com deficiência (Gonçalves 2022, p. 93)

A autora, em sua pesquisa, destaca como práticas inclusivas podem ir além de políticas formais, permeando o cotidiano escolar e impactando diretamente a experiência dos alunos.

Silva (2019) traz uma análise crítica da medicalização na política educacional, destacando áreas de conflito que afetam a inclusão. Sua pesquisa sublinha a necessidade de abordagens mais integradas e coerentes para promover um ambiente educacional inclusivo, considerando não apenas aspectos pedagógicos, mas também políticos. Para a autora, afim de que se tenha “[...] um sistema de ensino inclusivo, acolhedor das diferenças, é preciso garantir que diferentes ritmos, estilos de aprendizagem, organizações de funcionalidade, possam ser respeitados e promovidos ao longo da experiência educativa”

Lima (2023) faz uma crítica ao discurso inclusivo ao dizer que:

Se se pensar que as pessoas com deficiências, os psicóticos e autistas, os despossuídos e os vulneráveis estão no mundo desde sempre, pode-se concluir que não haveria necessidade de algo novo na educação no sentido de destruir suas bases. A ideia de uma nova escola sugere que poderia surgir algo nunca visto, sem se utilizar dos conhecimentos elaborados pelos mortos e que continuam a reverberar nos vivos. O discurso inclusivo parece dizer que nada do que foi feito funciona, pois sempre se excluiu ou se segregou. Por isso, precisa-se de uma novidade, sem que se utilize daquilo que já se sabe. Entretanto, o mesmo discurso utiliza-se do significante especial e o institui dentro da sala de aula por meio do professor exclusivo aos alunos não tão comuns. Fato que indica que, embora não existam mais escolas especializadas nem classes diferenciadas, o especial se instituiu e se legitimou na sala de aula (Lima, 2023, p. 162)

Esse apontamento nos faz refletir sobre a efetividade das mudanças implementadas, assim como, a complexidade inerente ao processo de construir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Para enfrentar os desafios inerentes ao processo de escolarização, torna-se necessário fomentar diálogos entre todos os atores sociais, abrangendo também os profissionais da educação e da área clínica. Essa abordagem coletiva não apenas destaca a complexidade entrelaçada das barreiras educacionais, mas também enfatiza a indispensabilidade de uma colaboração abrangente, especialmente ao considerar a necessidade de uma mudança de perspectiva, que reconheça e respeite a singularidade de cada criança.

Souza (2017) afirma que “A criança como ser singular e único deve ser estimulada à apropriação do conhecimento que permita desenvolver suas potencialidades com vistas à emancipação, ao pensamento crítico [...]” Assim, essa abordagem visa não apenas a inclusão, mas também o desenvolvimento integral de cada indivíduo no contexto educacional.

Romper com padrões tradicionais pode ser desafiador, mas encoraja a notar os esforços crescentes em direção a uma educação mais personalizada e focada no aluno. A vontade de mudar está sendo respaldada por ações concretas e contínuas, diminuindo um movimento positivo em direção a uma educação mais adaptada às necessidades específicas dos estudantes. Nesse sentido, promover uma abordagem educacional mais rica e significativa, que vá além de concepções simplistas e busque integrar aspectos mais amplos ao desenvolvimento dos estudantes, é o que será discutido no próximo eixo temático.

3.2 Formação Docente e Prática Pedagógica: Rompendo com a Medicalização em Busca de uma Educação Significativa

O quadro abaixo, exhibe informações importantes de 10 estudos selecionados, sendo 7 dissertações e 3 teses, que exploram a temática deste eixo de pesquisa.

Quadro 6 - Apresentação sistematizada do eixo 2 - Formação Docente.

Tese ou dissertação	autor	Título	Palavras-chave	Ano
Dissertação (Mestrado)	ALMEIDA, Rosângela Pereira de	O uso dos recursos pedagógicos mediados pelo professor no ensino dos conceitos geométricos a um educando com TEA.	Ensino de Geometria. Teoria Histórico-cultural. Mediação. Educação matemática inclusiva. Educando com TEA	2019
Dissertação (Mestrado)	COELHO, Luiz André Brito	O ensino do corpo humano: sistema digestório para alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental.	Surdo. Sistema Digestório. Surdez. Inclusão. Aprendizagem significativa	2020
Tese (Doutorado)	FERNANDES, Maria José da Silva	A prática social de inclusão de alunos(a)s com deficiência intelectual: um olhar para a práxis e para as vozes de docentes, de	Educação Inclusiva. Cegueira. Didática multis sensorial. Matemática. Educação Infantil	2020

		discentes e de familiares do(a)s estudantes		
Dissertação (Mestrado)	FRANCISCO, Heleine Cristina Villas Bôas	O desenvolvimento de livros sensoriais como materiais de apoio para o ensino de habilidades matemáticas na educação infantil: uma perspectiva inclusiva considerando discentes com deficiência visual.	Educação Inclusiva. Cegueira. Didática multissensorial. Matemática. Educação Infantil	2021
Dissertação (Mestrado)	GUALBERTO, Cristiano Garcez	Atitudes sociais e prática pedagógica nas aulas de educação física em uma perspectiva inclusiva.	Inclusão; Atitudes Sociais; Educação Física.	2019
Tese (Doutorado)	KOT CAVARZAN, Daniele de Fátima	Roteiro para identificação de sinais de risco ao desenvolvimento na Educação Infantil (RISRD-EI)	Avaliação. Educação Infantil. Inclusão. Sinais de Risco ao Desenvolvimento. Transtorno do Espectro Autista.	2021
Dissertação (Mestrado)	OLIVEIRA, Andréa da Silva	Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.	Jogos Pedagógicos; Deficiência Intelectual; Práticas Pedagógicas	2022
Dissertação (Mestrado)	OLIVEIRA, Eliana Cristina Pedrosa de	Letramento em libras no contexto da educação inclusiva a partir de gêneros textuais.	Libras. Educação inclusiva. Recursos linguísticos	2019
Dissertação (Mestrado)	RIBAS, Luiz Fernando	O androcentrismo e a redefinição do repertório de arte para o ensino fundamental I: uma proposta inclusiva.	Currículo. Androcentrismo. Diversidade cultural. Feminismo; Equidade de gênero. Educação inclusiva.	2020
Tese (Doutorado)	RODRIGUES, Fábio Matos	O céu como tema gerador para a educação inclusiva em Astronomia: Desafios e possibilidades a partir da cosmo percepção de alunos com deficiência visual.	Deficiência visual. Educação em Astronomia. Percepção e representação do estudante.	2020

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da base de dados Oasisbr (2023).

Os trabalhos selecionados para esse eixo abordam temáticas que envolvem práticas pedagógicas inclusivas de significativa importância.

Luiz André Brito Coelho (2020), em sua dissertação intitulada “**O ensino do corpo humano: sistema digestório para alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental**”, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson, pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, aborda as complexidades do sistema educacional brasileiro, destacando as lacunas

relacionadas à inclusão de alunos com necessidades especiais, como surdez, deficiência visual, autismo e deficiência intelectual. O autor, que é surdo, compartilha sua experiência pessoal de enfrentar dificuldades de aprendizado devido às limitações do sistema educacional, que na época priorizava o ensino oralista em português para alunos surdos.

A pesquisa teve como objetivo analisar de que forma o aluno surdo consegue contextualizar os conhecimentos sobre o corpo humano - sistema digestório, mediados em sala de aula em Libras e em Língua Portuguesa. Para isso, a investigação, visa selecionar os sinais em Libras relacionados ao sistema digestório, analisar livros didáticos para definir a abordagem do tema, criar material educacional em libras com vídeoaulas sobre o corpo humano e sistema digestório, por buscando promover um ensino inclusivo e também elaborar exercícios de fixação do aprendizado (Coelho, 2020).

A pesquisa adotou uma abordagem metodológica exploratória e qualitativa, com foco nos determinados de um estudo de campo. Foram analisados 2 livros de libras sobre conteúdos de ciências, juntamente com a BNCC para o quinto ano do Ensino Fundamental. A partir dessa análise, pode-se constatar que há uma lacuna na disponibilidade de sinais em Libras que tenham sido previamente pesquisados e validados para serem utilizados de forma adequada no ensino de temas específicos. Por fim, o estudo busca contribuir oferecendo um ensino inclusivo e acessível aos alunos surdos, considerando suas necessidades linguísticas e culturais (Coelho, 2020).

A dissertação **“Uso dos recursos pedagógicos mediados pelo professor no ensino dos conceitos geométricos a um educando com TEA”**, de Rosângela Pereira de Almeida, (2019), sob a orientação da Profa. Dra. Jaqueline Araújo Civardi e coorientação do Prof. Dr. Elismar Alves dos Santos, pelo Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação. Objetivou-se investigar mediações docentes no ensino de geometria, a serem desenvolvidas em sala de aula regular com aluno com Transtorno do Espectro Autista - TEA em fase de alfabetização. Durante o trabalho de campo, foram planejados recursos pedagógicos, como dinâmicas, tarefas elaboradas e materiais manipuláveis, que foram aplicados aos educandos, com ênfase no estudante com TEA matriculado na escola regular.

A pesquisa adotou o método de pesquisa qualitativo com intervenção pedagógica investigativa, o qual envolveu o planejamento e implementação ações com o intuito de promover transformações no processo de ensino e aprendizagem dos participantes. Esse método foi aplicado especialmente no contexto da sala de aula, englobando todos os alunos matriculados no 2º ano do EF, para compreender melhor o processo de intervenção e o embasamento da análise. A pesquisa recorreu à Teoria Histórico-cultural - THC de Vygotsky, que destaca a importância intervenções do indivíduo com o meio social e cultural para seu desenvolvimento. Nesse sentido, busca-se compreender como ocorre o desenvolvimento de um aluno com TEA no contexto escolar (Almeida, 2019).

Os resultados da pesquisa indicam que avanços significativos na aprendizagem conteúdos geométricos pelo aluno com TEA após a intervenção pedagógica. A pesquisa destaca a importância da abordagem inclusiva e das estratégias específicas para atender às necessidades dos alunos com TEA no ensino de geometria durante a fase de alfabetização. Esses resultados reforçam a necessidade de uma educação que atenda às necessidades de todos os alunos (Almeida, 2019).

Daniele de Fátima Kot Cavarzan (2021), em sua tese intitulada **“Roteiro para identificação de sinais de risco ao desenvolvimento na Educação Infantil (RISRD-EI)”**, sob a orientação de Profa. Dra. Denise de Camargo, pelo programa de Pós-graduação em Educação, propôs avaliar aspectos em seu estudo sobre a construção de um roteiro para a identificação de sinais de risco ao desenvolvimento na educação infantil em bebês e crianças bem pequenas. Os objetivos específicos incluíram a discussão da Teoria Histórico-Cultural e de cenário educacional brasileiro em relação à inclusão, a análise instrumentos de diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista – TEA, a investigação do processo de documentação pedagógica e avaliação educação infantil, a criação de um roteiro preliminar com base na BNCC e outros.

Essa pesquisa adotou uma abordagem qualitativa aplicada, com o intuito de atingir o objeto principal da pesquisa, desenvolver um Roteiro para Identificação de Sinais de Risco ao Desenvolvimento na Educação Infantil (RISRD-EI) e capacitar os profissionais área na avaliação inclusiva do desenvolvimento das crianças. O estudo foi conduzido de forma transversal, coletando dados por meio entrevistas online e

sugestões para aprimorar o RISRD-EI. A pesquisa seguiu uma abordagem exploratória, permitindo uma compreensão aprofundada de fenômenos complexos e específicos relacionados à avaliação, documentação pedagógica, inclusão e identificação de sinais de risco ao desenvolvimento na educação infantil (Kot Cavarzan, 2021).

Os resultados da coleta de dados revelam as percepções dos profissionais e contribuíram para a compreensão do problema existente na educação infantil em relação à falta de avaliação qualificada. Conclui que, a valorização da expertise desses profissionais, aliada à coleta de dados e análise das concepções dos participantes, pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias colaborativas que favoreçam a identificação de sinais risco ao desenvolvimento e a implementação de práticas inclusivas na educação infantil (Kot Cavarzan, 2021).

A tese intitulada **“A prática social de inclusão de alunos(a)s com deficiência intelectual: um olhar para a práxis e para as vozes de docentes, de discentes e de familiares do(a)s estudantes”**, de autoria de Maria José da Silva Fernandes (2020), sob a orientação de Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni, pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, lança luz à prática social de inclusão de alunos de deficiência intelectual – DI, as práticas de leitura em língua portuguesa das quais esses alunos participam e as avaliações e representações discursivas dessas práticas, construídas por diferentes atores sociais.

Por meio de observações e entrevistas semiestruturadas, a autora analisou essa prática em duas escolas estaduais de MG, explorando tanto as salas de aulas comuns do ensino regular, nos anos iniciais do ensino fundamental, quanto as salas de recurso do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Os resultados revelaram que, apesar dos esforços incansáveis das professoras, a inclusão escolar de alunos com DI nas escolas investigadas ainda enfrenta desafios e obstáculos que necessitam soluções criativas e abordagens inovadoras para serem superados. As representações e avaliações construídas pelos docentes e familiares dos alunos, sobretudo nas entrevistas, refletem as crenças e valores desses atores sociais, se manifestando principalmente em avaliações comportamentais (Fernandes, 2020).

A pesquisa aponta que, ao reconhecer a necessidade de ampliar a valorização das potencialidades individuais dos alunos, evita a naturalização de preconceitos e estigmas e revela a importância de encontrar soluções criativas e abordagens inovadoras para superar os desafios e obstáculos existentes na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual (Fernandes, 2020).

A dissertação **“Letramento em libras no contexto da educação inclusiva a partir de gêneros textuais”**, de autoria de Eliana Cristina Pedroso de Oliveira (2019), sob a orientação da Prof. Dra. Regiani Aparecida Santos Zacarias, pelo Programa de Pós-graduação para a Educação Básica, aborda a situação educacional dos surdos e deficientes auditivos no Brasil, destacando a importância da língua de sinais e (Libras) como comunicação e expressão própria da comunidade surda brasileira. O estudo tem por objetivo é maximizar o impacto da prática de Libras na sala inclusiva, preocupando-se não apenas com a adaptação do surdo ao ambiente do ouvinte, mas também do ouvinte, ao ambiente do surdo.

A dissertação está configurada em quatro capítulos. O primeiro traz um breve relato sobre a língua de sinais no mundo e a história do ensino de Libras no Brasil, abordando questões relacionadas a inclusão educacional, os direitos dos surdos e a importância do ensino da Libras como língua materna. O segundo apresenta a metodologia utilizada, trata-se de uma pesquisa qualitativa de intervenção, com embasamento na BNCC, enfocando a fase de alfabetização, considerando a identidade linguística e cultural dos surdos. No capítulo três, a autora fala de como a língua é ensinada para os surdos no Brasil, tanto na escola bilíngue quanto na escola inclusiva, focando principalmente nas escolas inclusivas. Por fim, no último capítulo, a autora apresenta o produto resultante desse estudo, que consiste em um jogo de tabuleiro físico, destacando sua relevância como ferramenta educativa para o ensino e aprendizagem da Libras.

A dissertação trouxe uma proposta inclusiva aos alunos e oportunizando desenvolvimento linguístico em Libras de alunos surdos e ouvintes através dos jogos de tabuleiros. (OLIVEIRA, 2019).

Luiz Fernando Ribas (2020), em sua dissertação intitulada **“O androcentrismo e a redefinição do repertório de arte para o ensino fundamental I: uma proposta inclusiva”**, sob a orientação da Profa. Dra. Margarida Gandara Rauen (Margie), pelo

Programa de Pós-graduação em Educação, aprofundou sua pesquisa sobre a presença do androcentrismo⁵ e o impacto do viés masculino nos livros didáticos nas séries iniciais do Ensino Fundamental em Ponta Grossa. Seu estudo objetivou desenvolver alternativas para minimizar o androcentrismo no ensino de artes. Para isso, examinou a coleção de livros Ápis - Arte e se ela desafia ou mantém a lógica androcêntrica, cumprindo com os princípios de diversidade cultural estabelecidos pela BNCC no contexto educacional brasileiro. A pesquisa de abordagem metodológica mista, combina procedimentos quantitativos e qualitativos em três etapas: revisão bibliográfica, análise dos repertórios artísticos dos livros e produção de propostas alternativas para reduzir o androcentrismo (Ribas, 2020).

Em Ponta Grossa, a seleção dos livros foi feita com a participação de 84 escolas, seguindo as obras aprovadas pelo edital do Programa Nacional de Livros Didáticos - PNLD. A pesquisa contextualiza a temática da diversidade cultural, considerando marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDNEN (1996) e a BNCC (2018), enfatizando as mudanças e ambiguidades presentes na competência específica número 9 entre as versões do documento.

O autor destaca a necessidade de a BNCC estar alinhada às demandas e transformações da sociedade atual, adotando uma abordagem inclusiva que busque garantir a igualdade na representação de gênero, ressalta também a importância do currículo escolar em lidar com temas contemporâneos que afetam a vida humana e a predominância do conteúdo androcêntrico nos livros didáticos (Ribas, 2020).

A dissertação **“O desenvolvimento de livros sensoriais como materiais de apoio para o ensino de habilidades matemáticas na educação infantil: uma perspectiva inclusiva considerando discentes com deficiência visual”**, de Heleine Cristina Villas Bôas Francisco (2021), sob a orientação de Prof. Dr. Estéfano Vizconde Veraszto, pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, aborda a educação inclusiva na área do ensino de matemática, especialmente o ensino de habilidades matemáticas para os alunos com deficiência visual na Educação Infantil, assim como destaca a relevância dos materiais sensoriais

⁵ Androcentrismo significa privilegiar o ponto de vista masculino como único padrão de representação, ignorando outras perspectivas de gênero. Isso leva a uma visão de mundo centrada nos homens, excluindo e desvalorizando outras experiências e pontos de vista. Fontes: <https://dicionario.priberam.org/androcentrismo> e <https://www.dicio.com.br/androcentrismo/> . Data de acesso: 25/05/2023.

na promoção de aprendizagem inclusiva. O objetivo dessa pesquisa é desenvolver recursos para ensinar habilidade matemáticas a crianças de 0 a 5 anos, a abordagem é fundamentada na perspectiva da Educação Inclusiva, considerando o aumento da presença desses alunos nas escolas infantis.

A pesquisa investiga e oferece estratégias apropriadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência visual na Educação Infantil, considerando o aumento significativo de sua presença nas escolas. O ponto de partida dessa pesquisa foi um levantamento bibliográfico exploratório de obras já publicadas sobre os assuntos nos últimos 6 anos (2015-2020), com o intuito de identificar e explorar a literatura existentes. Para a análise dos dados obtidos, foi utilizada a metodologia da análise de conteúdo, para examinar e extrair conhecimentos dos materiais bibliográficos relacionados ao uso de livros sensoriais no ensino de matemática para crianças com deficiência visual. (Francisco, 2021).

Este estudo traz a compreensão que o livro sensorial é uma importante ferramenta para a escola e os professores lidarem com a diversidade de alunos em sala de aula, promovendo a criação de significados e a aproximação dos saberes propostos (Francisco, 2021).

Na Dissertação **“Atitudes sociais e prática pedagógica nas aulas de educação física em uma perspectiva inclusiva”**, Cristiano Garcez Gualberto (2019), sob a orientação da Profa. Da. Vivianne Oliveira Gonçalves, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, discute sobre a inclusão no contexto educacional e tem por objetivo analisar a prática pedagógica e atitudes sociais de professores e alunos em aulas de educação física em escolas inclusivas no município de Jataí - GO.

A pesquisa de campo envolveu a análise da prática pedagógica e das atitudes sociais de professores e alunos em aula de educação física em escolas inclusivas no município em questão. Para alcançar os objetivos estabelecidos, a pesquisa se baseou em estudos teóricos sobre educação especial inclusiva, nos quais foram analisadas as contribuições de estudiosos da área. Além disso, foram considerados a legislações nacionais e internacionais relacionadas à inclusão educacional.

A pesquisa contou com a colaboração de quatro professores de educação física que trabalhavam nessas escolas e adotou abordagem quanti-qualitativa, a coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários aos professores e alunos,

empregando a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação a inclusão – ELASI⁶, e a Escala Infantil de Atitudes Sociais em relação a inclusão. Os resultados obtidos nesse estudo demonstram que a inclusão escolar no ensino básico de Jataí ainda é limitada e distante da realidade desejada. Para mudar esse cenário, é necessário repensar a educação inclusiva de forma realista e implementar políticas públicas eficazes que apoiem a inclusão e garantam a efetivação das leis existentes (Gualberto, 2019).

O autor afirma que para isso, é preciso vontade, crença, união de esforços e trabalho conjunto, enfatiza que a educação física não se limita apenas aos exercícios de habilidades corporais, mas visa exercê-las de forma autônoma e significativa dentro do contexto educacional e social (Gualberto, 2019).

Andréa da Silva Oliveira (2022), em sua dissertação intitulada **“Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual”**, sob a orientação do Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento, pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, analisa o uso dos jogos como recurso didático pedagógico na prática do ensino na perspectiva da educação inclusiva, e seu uso como ferramenta metodológica aplicada que auxilie no desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo do aluno com Deficiência Intelectual – DI, em uma escola pública municipal em Boa Vista - PB durante o ano letivo de 2021. A partir dessa compreensão, a inclusão implica em mudança de paradigmas, que foge das regras educacionais estabelecidas e deve acontecer por meio de interação entre a escola e os alunos.

Por meio das narrativas dos professores do EF, a autora investigou a percepção dos professores sobre o uso desses jogos como recursos educacionais, analisando de que forma eles impactam no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, especialmente aqueles com DI. Foi realizada uma abordagem qualitativa exploratória para essa pesquisa, levando em conta o contexto excepcional de isolamento decorrente da pandemia de COVID-19, que afetou as escolas. A coleta de dados foi realizada através de questionário online semiestruturado direcionado a 13 professores do Ensino Fundamental nos anos iniciais, e uma entrevista semiestruturada realizada por meio de aplicativo WhatsApp, envolvendo oito professoras dos anos iniciais do EF. Resulta que os Professores

⁶ Escala Likert de Atitudes Sociais em relação a inclusão – ELASI

percebem que os jogos contribuem para a inclusão, proporcionando oportunidades de aprendizagem concretas, motivadoras e socialmente interativas para os alunos com deficiência intelectual (Oliveira, 2022).

A autora ressalta a importância de um planejamento cuidadoso e de adaptação adequada garantir a efetivação dessa estratégia inclusiva. Com base no estudo realizado, foi desenvolvido um produto educacional chamado “Baú de jogos Pedagógicos”, contendo 10 jogos com objetivos diferentes, criados para auxiliar os professores em sua prática pedagógica (Oliveira, 2022).

A tese intitulada **“O céu como tema gerador para a educação inclusiva em Astronomia: Desafios e possibilidades a partir do cosmo percepção de alunos com deficiência visual”**, de Fábio Matos Rodrigues (2020), sob a orientação do o Prof. Dr. Eder P. de Camargo e coorientação do Prof. Dr. Rodolfo Langhi, pelo Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência, objetivou analisar como as percepções/representações de estudantes com deficiência visual sobre os objetos celestes e seus movimentos, poderão auxiliar na transformação da ação pedagógica em sala de aula para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com e sem deficiência visual. A pesquisa teve como base a teoria histórico-cultural proposta por Vigotski. Além disso, o autor discute as contribuições do processo de investigação temática proposto por Freire, buscando compreender a percepção e a representação que os estudantes com DV têm em relação às abordagens utilizadas em sala de aula.

A pesquisa foi de caráter descritiva e exploratória, seguindo os parâmetros da abordagem qualitativa e a análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo. Os resultados indicaram que as percepções e representações dos estudantes com deficiência visual não diferem significativamente das dos estudantes videntes. Além disso, a pesquisa traz evidências que apontam para a necessidade de ampliar o surgimento de novas estratégias de ensino na escola, envolvendo todos os estudantes, sem distinção entre estudantes videntes e com deficiência visual, especialmente no ensino de Astronomia (Rodrigues, 2020).

A partir do estudo, foi possível compreender os desafios enfrentados pelas pessoas com DV na educação ao longo da história e destacar a importância dos movimentos sociais que buscam promover a inclusão educacional, o autor ressalta as mudanças necessárias para tornar a educação mais inclusiva não foram totalmente

refletidas em documentos importantes, como os Parâmetros Nacionais Curriculares e a BNCC (Rodrigues, 2020).

Todos os estudos compartilham a centralidade da inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar. No entanto, no eixo “Formação Docente e Prática Pedagógica: Rompendo com a Medicalização em Busca de uma Educação Significativa”, é importante destacar que a análise dos trabalhos dos autores Coelho (2020), Almeida (2019), Kot Cavarzan (2021), Fernandes (2020), Oliveira (2019), Ribas (2020), Francisco (2021), Gualberto (2019), Oliveira (2022) e Rodrigues (2020) abordam desafios, lacunas e estratégias para promover a participação efetiva dos alunos, e destacam abordagens pedagógicas específicas para atender às necessidades individuais dos alunos com diferentes condições, seja pela utilização de Libras, estratégias inclusivas no ensino de geometria, mediações docentes, materiais sensoriais, ou jogos pedagógicos, todos enfatizam a importância de estratégias adaptadas para promover a aprendizagem inclusiva.

Coelho (2020), Almeida (2019), Rodrigues (2020) e Kot Cavarzan (2021), reconhecem a importância da experiência pessoal do docente. Diante disso, Kot Cavarzan (2021, p. 73) enfatiza que o corpo docente deve estar bem organizado e preparado para colaborar de maneira eficaz e destaca a importância de momentos em equipe nos quais os professores possam trocar experiências, estudar, refletir e planejar estratégias voltadas para a educação inclusiva.

Garcia (2019) defende a importância de se repensar as políticas públicas relacionadas à formação de professores e destaca a necessidade de proporcionar uma formação que capacite os professores a assumirem responsabilidades, evitando abordagens pedagógicas excessivamente medicalizadas.

Rodrigues (2020, p. 71) salienta que “[...] é necessário promover práticas pedagógicas que contemplem o aluno individualmente, de tal forma que os tornem sujeitos transformadores da sociedade brasileira na valorização das diferenças como uma atividade reflexiva constante.” De acordo com Ribas (2020, p. 135), os professores que identificam situações de injustiça na escola e abordam essas questões de maneira crítica estão contribuindo para o processo de desnaturalização de práticas discriminatórias.

Para Almeida (2019, p. 109) o ambiente escolar é um lugar onde a “[...] aquisição dos conhecimentos humanos adquiridos pela relação do indivíduo com o mundo histórico-cultural movido pela intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos que nele se inserem.” Desse modo, ao desenvolver estratégias de ensino os professores devem levar em conta tanto os motivos que influenciam os alunos, quanto os seus objetivos educacionais.

A pesquisa de Coelho (2020, p. 73), destaca a significativa importância de os professores realizarem uma seleção criteriosa dos conteúdos e argumenta que devem ser escolhidos com base em sua relevância para a compreensão do mundo pelos alunos, além de desempenharem um papel fundamental na construção da identidade e da disciplina.

Muitas dessas pesquisas tratadas neste eixo abordam a necessidade de estratégias inovadoras para superar os desafios da inclusão, desse modo, pensando em estratégias inovadoras. Oliveira (2022) propõe uma abordagem inclusiva para alunos surdos, enfatizando a importância da língua de sinais Libras e propõe estratégias como o uso de jogos de tabuleiro e realizando adaptações linguísticas para promover a inclusão. Já Francisco (2021) discute a importância dos materiais sensoriais no ensino de matemática para alunos com DV e sugere estratégias inclusivas, como o uso de materiais adaptados, como a proposta de jogos pedagógicos e o desenvolvimento de livros sensoriais.

As pesquisas ressaltam a importância de adaptar o currículo, desenvolver materiais adequados, utilizar tecnologias assistivas e cultivar um ambiente escolar inclusivo e estimulante, onde todos os alunos sejam valorizados e tenham a oportunidade participar ativamente do processo de aprendizagem.

A inadequação do sistema brasileiro muitas vezes falha, ao motivar os estudantes esperando que os alunos demonstrem interesse por uma escola frequentemente considerada desinteressante, atribuindo seu interesse à suposta inferioridade cultural do grupo social ao qual pertencem. Ou seja, enquanto as qualidades da instituição de ensino não forem aprimoradas, não podemos considerar a falta de motivação como característica inerente do aluno. Assim, além da qualidade de ensino, devemos levar em consideração os fatores socioeconômicos, acessos

educacionais, valorização da educação na sociedade e outros elementos que afetam o engajamento dos alunos (Patto, 2015, p. 113).

Nesse sentido, é importante pensar sobre a formação docente e formação continuada dos professores, Gualberto (2019) destaca em sua pesquisa a importância da formação contínua dos professores e a implementação de políticas públicas eficazes para garantir a inclusão. Sendo assim, A formação docente é considerada fundamental para que os professores possam identificar e apoiar adequadamente os alunos que enfrentam essas dificuldades. No âmbito da formação dos professores,

[...] seria importante ter como principal objetivo proporcionar a eles formas de descobrirem meios para que a escola seja um lugar de partilhar, não de excluir, não de medicalizar. A inexistência de boas políticas públicas educacionais que funcionem na prática e de uma formação de qualidade do professor contribuem para uma pseudoinclusão, ou seja, não acontece uma educação inclusiva, apenas dá figuração do aluno, seu assujeitamento, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo (MARQUES, 2018, p. 116).

Nesse sentido, a formação de professores deve capacitar os educadores e identificar as necessidades específicas de cada aluno, a adotar estratégias pedagógicas diferenciadas e a criar um ambiente inclusivo e acolhedor a todos.

Para Collares, Moysés e Geraldi (1999, p. 210) “a educação continuada que mantém a separação entre produção e utilização de conhecimentos, entre sujeitos e conhecimentos, não só desvaloriza os saberes, mas também os sujeitos que os produzem”.

Cardoso, Araujo e Giroto (2021) defendem a ideia de que a escola deve ser vista como o principal local para a realização dos processos de formação continuada. Nesse sentido, Mello (2000, p. 101) ressalta que, com professores altamente capacitados, a educação poderia ser realizada principalmente na escola, dispensando a necessidade de grandes eventos em massa, que muitas vezes são mais relevantes para a indústria hoteleira do que para o aprimoramento educacional.

A respeito dessa articulação, faz-se relevante ainda apontar que

O professor competente não se limita a aplicar conhecimentos, mas possui características do investigador em ação: é capaz de problematizar uma situação de prática profissional; de mobilizar em seu repertório ou no meio ambiente os conhecimentos para analisar a situação; de explicar como e por que toma e implementa suas decisões, tanto em situações de rotina como diante de imprevistos, revelando capacidade de metacognição dos próprios processos e de transferência da experiência para outras situações; de fazer previsões, extrapolações e generalizações a partir de sua experiência, e registrá-las e compartilhá-las com seus colegas (Mello, 2000, p. 106).

Nota-se assim, a necessidade de programas de formação que ofereçam ferramentas para que os professores desenvolvam a sensibilidade pedagógica, compreendam a importância da diversidade e sejam de promover uma educação que valorize as potencialidades individuais de cada aluno. Somente assim poderemos caminhar em direção a uma verdadeira educação inclusiva, em que todos os alunos tenham a oportunidade de participar plenamente processo de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho foi iniciado com o delineamento do problema de pesquisa: Como a Educação Inclusiva é abordada na BNCC? E de que modo tal compreensão impacta na organização do sistema educacional na perspectiva da educação inclusiva? Esses questionamentos fundamentaram o objetivo de investigar como a Educação Inclusiva é abordada na BNCC e de que modo tal compreensão impacta na compreensão sobre as “Doenças do não aprender” no atual contexto do sistema educacional na perspectiva da educação inclusiva, a partir de mapeamento da produção científica relacionada a teses e dissertações da área de educação produzidas desde a promulgação da BNCC até a atualidade.

Na primeira seção, analisamos a evolução das políticas públicas de inclusão no cenário educacional brasileiro, com ênfase na implementação da BNCC em 2017, que foi reconhecida como um marco relevante destacando seu papel orientador nos currículos escolares em todo o país. Adicionalmente, foram abordadas as "Doenças do Não Aprender", evidenciando a resistência e discriminação enfrentadas por indivíduos que não se conformam às normas sociais, permeando o sistema educacional e refletindo-se em instituições como escolas e práticas médicas. Ficou

evidente que o documento não aborda o processo de inclusão ou as doenças do não aprender, revelando que, por ser um guia orientador, ele influencia diretamente a abordagem das doenças do não aprender no contexto escolar, na perspectiva da educação inclusiva. Por fim, ressaltou-se que urge o investimento na formação docente em busca por uma educação de qualidade, com destaque para os princípios constitucionais de igualdade, liberdade e garantia de padrões elevados no ensino, reforçando a necessidade de uma abordagem inclusiva no processo de aprendizagem.

Na segunda seção, a metodologia proposta evidenciou coesão com o referencial teórico e os objetivos delineados. Destacou-se a abordagem adotada na coleta de dados, que compreendeu a revisão bibliográfica sistematizada, e na análise dos dados organização a partir de eixos temáticos que emergiram do processo de geração dos dados, oferecendo uma perspectiva abrangente do processo metodológico. O percurso metodológico foi detalhado, com foco na análise da BNCC, teses e dissertações correlatas e nos principais conceitos que fundamentaram a pesquisa. Esse arcabouço englobou a exploração de documentos oficiais, normativos e referenciais pertinentes.

Na terceira seção, os resultados derivados da problematização abordada neste estudo, com ênfase na reflexão sobre as "Doenças do não aprender" no âmbito da educação inclusiva evidencia uma análise minuciosa dos eixos de estudo temáticos, que revelaram a presença de aspectos de extrema importância, a fim de exercerem impacto significativo na clareza e concretização do objetivo proposto por esta pesquisa.

O conhecimento e a reflexão desenvolvidos aqui constituem uma etapa em um contínuo processo de evolução, especialmente no contexto das práticas transformadoras, com foco particular nas doenças do não aprender.

Para efetivar uma educação inclusiva, é essencial compreender que esse desafio não se resume a políticas e diretrizes. Acima de tudo, requer uma transformação profunda na mentalidade e nas práticas de todos os participantes do processo educacional. Ao analisar as bases legais da inclusão na educação brasileira, destacando a BNCC como referência, foi possível uma melhor compreensão dos desafios persistentes na implementação da Educação Inclusiva, como práticas

homogeneizadoras, barreiras de acessibilidade e rótulos prejudiciais a alunos em situação social desfavorecida.

A superação dessas barreiras demanda um comprometimento coletivo de educadores, gestores, pais, estudantes e da sociedade como um todo. Fomentar um ambiente escolar que não apenas aceite, mas valorize a diversidade é essencial. A formação continuada dos professores, direcionada não só ao conhecimento técnico, mas também à sensibilização para as necessidades individuais de cada aluno.

Encarar de frente as questões estruturais e sociais que perpetuam desigualdades no sistema educacional é necessária, tendo em vista o acesso igualitário a recursos, investimentos adequados e a efetiva implementação de políticas inclusivas são indispensáveis.

A resistência às mudanças deve ser substituída por uma disposição para inovar, adaptar e criar ambientes educacionais flexíveis, capazes de atender às diversas necessidades de cada estudante.

A superação das "doenças do não aprender" não se resume a desafios pedagógicos, mas envolve promover uma cultura de respeito, empatia e inclusão, em que cada aluno deve ser encarado como único, com potenciais distintos a serem explorados e desenvolvidos. Rotular crianças com base em comportamentos desafiadores não contribui para uma educação inclusiva, ao contrário, perpetua estigmas prejudiciais.

Ao buscar as palavras finais para encerrar esta pesquisa, é importante reconhecer que esta jornada vai além de desafios puramente intelectuais, pois, desde o início, me deparei com obstáculos que mexeram com minhas emoções e minha vida pessoal. Equilibrar meu compromisso com a pesquisa, com as demandas da vida cotidiana nem sempre foi fácil, encontrar tempo para me dedicar à pesquisa, enquanto também cumpria prazos e obrigações externas, foi uma tarefa desafiadora. Houve dias em que me senti sobrecarregada, questionando se conseguiria conciliar todas as responsabilidades.

Mas cada desafio superado foi uma oportunidade de crescimento. Enquanto realizava as leituras sobre as "Doenças do não aprender", encontrei histórias de pessoas reais, cada uma com sua jornada única e desafios próprios. Isso me fez perceber a importância do meu trabalho além das páginas da dissertação, não se

tratava apenas de cumprir requisitos acadêmicos, mas de fazer uma diferença real na vida daqueles que lutam com essas questões.

Chegar ao final da dissertação foi uma conquista que celebrei com humildade e gratidão. Este momento representou a concretização de um projeto de vida para mim, uma jornada repleta de desafios. Considerando minha história de vida, que é de origem na periferia, alcançar o mestrado tem um significado imenso.

Ser mulher, com todas as responsabilidades que isso acarreta, desde o cuidado com a casa até o suporte à família, tornou cada etapa dessa jornada ainda mais desafiadora, porém também mais gratificante.

Cada linha escrita, cada dado analisado, representava não apenas horas de trabalho árduo, mas também um compromisso com a causa que escolhi abraçar. E mesmo nos momentos de dúvida, encontrei apoio e inspiração em minha família, orientadora e colegas, cuja paixão e dedicação me motivaram a continuar avançando.

Olhando para o futuro, vejo que essa experiência me levará a novos caminhos e oportunidades. Como pesquisadora, pretendo continuar explorando as complexidades das "Doenças do não aprender", buscando maneiras de aplicar meus conhecimentos para promover intervenções eficazes e inclusivas. Além disso, o mestrado não apenas ampliou minha base de conhecimento, mas também aprimorou minhas habilidades de pesquisa e análise, preparando-me para desafios futuros no campo acadêmico e além.

Mas, além dos aspectos profissionais, esta jornada também me mudou como pessoa, me proporcionou uma conexão mais profunda e empática com as pessoas afetadas por essas questões. Conectar-me com as histórias por trás dos dados me fez perceber a importância de abordar questões complexas com sensibilidade e compreensão.

Portanto, essa não é apenas uma dissertação concluída. E enquanto avanço para o próximo capítulo, levo comigo não apenas conhecimento acadêmico, mas também uma profunda apreciação pelo poder da pesquisa em fazer a diferença no mundo.

Já, para a sociedade, ao oferecer perspectivas valiosas, aumentar a conscientização e, possivelmente, influenciar positivamente práticas e políticas. Busca-se não apenas compreender questões específicas, mas também gerar

conhecimento aplicável para melhorar a qualidade de vida, promover mudanças sociais positivas ou enfrentar desafios que impactam a comunidade de forma geral.

Ao concluir esta investigação, tem-se uma reflexão sobre o papel de cada indivíduo na construção de um ambiente educacional que transcenda as palavras escritas em documentos normativos. A efetivação da educação inclusiva no Brasil depende da ação coletiva e da determinação em criar um sistema que não apenas acolha, mas celebre a diversidade como pilar fundamental para o crescimento e desenvolvimento de todos os alunos.

Que este estudo seja um convite à reflexão e transformação, como contribuição aos estudos que abordam a materialização de uma educação mais justa, equitativa e mais inclusiva. Apesar de a dissertação alcançar seu término, isso não significa o encerramento do debate, pelo contrário, é uma pausa que permite a continuidade das discussões, reflexões e ações em busca de uma educação mais inclusiva e igualitária. Embora, a temática proposta contribua significativamente para o meio acadêmico ao fornecer uma abordagem crítica e reflexiva, o desejo é que essa pesquisa não apenas amplie o conhecimento acadêmico, mas também inspire mudanças e inovações na prática educacional, promovendo um ambiente mais acolhedor e acessível para todos.

Figura 6: Armandinho Empatia



Fonte: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2021/09/tirinha-armandinho-preconceitos.html>

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. P. **O uso dos recursos pedagógicos mediados pelo professor no ensino dos conceitos geométricos a um educando com TEA**. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

ALMEIDA, T. M. **Gestão escolar e seus impactos na educação inclusiva**. 2022. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua - RJ, 2022.

AMARAL, A. S. **Cartografias, mapas, linhas e dobras no ofício de orientadores educacionais: compondo escritas, tecendo redes, inventando escolas**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua-RJ, 2019.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, USP, v. 30, n. 2, p. 369/378, maio/ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517
_Acesso em: [inserir data de acesso]

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. 2017.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação - CONAE**. Brasília: MEC, SEF, 2010. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação - CONAE**. Brasília: MEC, SEF, 2014. Disponível em: <https://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 09 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - LBI**. LEI nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm . Acesso em: 31 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> . Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares. Brasília: MEC, SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> . Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, SASE, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf . Acesso em: 31 ago. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> . Acesso em: 09 mai. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC Nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC Nº 331, DE 5 DE ABRIL DE 2018.** Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf> . Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haloH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm> . Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_1140_22_11_13.htm . Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº.2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº.2, de 14 de dezembro de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de janeiro de 2012. Seção 1.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº.2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017. Seção

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº.4, de 13 de julho de 2010. Institui Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010. Seção 1.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº.5, de 17 de dezembro de 2019. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009. Seção 1.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº.7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dezembro de 2010. Seção 1.

CARDOSO, M. C. F. Integração educacional e comunitária. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 1, p. 89-99, 1992.

CARDOSO, P. P. C.; ARAUJO, L. A.; GIROTO, C. R. M. A gestão escolar e a formação continuada do professor crítico-reflexivo na perspectiva do coordenador pedagógico. **Política e gestão educacional** (online) JCR, v. 25, p. 1-15, 2021.

CARVALHO, A. F. Por uma ontologia política da (d) eficiência no governo da infância. In: Resende, H. (org.). **Michael Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015. p. 25-48.

CELLARD, A. A. Análise documental. In: POUPART, J. *et al.* A pesquisa qualitativa: **Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COELHO, L. A. B. **O ensino do corpo humano**: sistema digestório para alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, PR, 2020.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico** (A Patologização da Educação). São Paulo: FDE, 1994. p. 25- 31. (Ideias, 23).

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A. Controle e medicalização (Controlar é preciso). **Desidades – Temas em destaque**, n. 1, ano 1, p. 01-11, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrrj.br/index.php/desidades/article/viewFile/2456/2090>. Acesso em: 03 ago. 2023.

COLLARES, C. A. L.; MOYSES, M. A. A. and GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educ. Soc.** [online], 1999.

COSTA, D. A. F. **Fracasso escolar**: diferença ou deficiência? Porto Alegre: Kuarup, 1994.

FÓRUM SOBRE A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de Educação e Saúde**. São Paulo, 2015. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf . Acesso em: 07 maio 2023

FERNANDES, M. J. S. **A prática social de inclusão de alunos (a)s com deficiência intelectual**: um olhar para a práxis e para as vozes de docentes, de discentes e de familiares do(a)s estudantes. Tese (doutorado em estudos linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**. Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). Tradução de Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991

FRANCISCO, H. C. V. **O desenvolvimento de livros sensoriais como materiais de apoio para o ensino de habilidades matemáticas na educação infantil**: uma perspectiva inclusiva considerando discentes com deficiência visual. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Araras – SP, 2021.

FREITAS, A. M. **Versões e inserções do serviço de psicologia na escola a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, MS, 2022.

GARCIA, A. T. **Como os processos de medicalização respondem às políticas públicas e avaliações externas:** um olhar a partir do discurso de uma escola de alto IDEB. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

GARCIA, A. T.; MARQUES, J. B.; GIROTO, C. R. M. A lógica perversa das avaliações externas: sua implicação na medicalização da educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 14, n. 33, e16794, 2021. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16794>

GIROTO, C. R.M.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. O. Medicalização da educação e os sentidos do não prender. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 5, p. 2789-2802, dez. 2020. e-ISSN: 1982-5587.DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp5.14558>.

GIROTO, C. R. M. **A parceria entre o professor e o fonoaudiólogo:** um caminho possível para a atuação com a linguagem escrita. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão Sistemática da Literatura: Conceituação, Produção E Publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. DOI: 10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GOMES, S. R. **Escolarização Patologizada:** Configurações de uma Prática Educacional. 174 f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia – GO, 2019.

GONÇALVES, M. R. **Diagnósticos de deficiências e transtornos na educação infantil:** Dispositivos a Serviço De Quê? Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2022.

GUALBERTO, C. G. **Atitudes sociais e prática pedagógica nas aulas de educação física em uma perspectiva inclusiva.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí – GO, 2019.

HARACEMIV. S. M. C.; CIRINO. R. M. B.; CARON; C. R. Fracasso escolar e medicalização. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 5, p. 2855-2868, dez. 2020. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp5.14562> . Acesso em: 07 jun. 2023.

ILLICH, I. **A expropriação da saúde**: nêmeses da Medicina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

KOT CAVARZAN, D. D. F. **Roteiro para identificação de sinais de risco ao desenvolvimento na Educação Infantil (RISRD-EI)**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2021.

LIMA, C. M. **O Professor Inclusivo (não) Existe**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2023.

MARQUES, D. **Esse é daqui, aluno bem autista**: autismos, educação especial e processos de in/exclusão na escola. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2022.

MARQUES, J. B. **Os sentidos do não aprender na perspectiva de alunos do ensino fundamental I, professores e familiares**. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação escolar) – Universidade Estadual Paulista “Julia Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2018.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Em Perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar Educacional**, Maringá, v. 16, n. 1, p.136-42, jan./jun. 2012.

MOYSES, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. *In*: COLLARES, C. A. L.; MOYSES, M. A. A.; Ribeiro, M. (org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

MOYSÉS, M. A. A. A medicalização da educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. *In*: 31º Reunião Anual da Anped, 2008. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/sessoes_especiais.htm. Acesso em: 23 jan. 2024.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp; Faculdade de Educação/Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. *In*: Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (org.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MUJICA, J. B. S. P. **Travessias de uma experiência creep no ensino superior**: verdades, relações e subjetividades. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, RS, 2020.

NASCIMENTO, B. A. B. do; PENITENTE, L. A. de A.; MOSCA GIROTO, C. R. Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área de Educação Especial. **Rev. Actual. Investig. Educ**, San José, v. 18, n. 3, p. 517-543, Dec. 2018. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34420>. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032018000300517&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jan. 2024.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. S. **Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual de Paraíba, Campina grande, PB, 2022.

OLIVEIRA, E. C. P. **Letramento em libras no contexto da educação inclusiva a partir de gêneros textuais**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru- SP, 2019.

OLIVEIRA, P. F. **Medi (car) para universalizar**: o discurso médico – psicológico e a medicalização na educação. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas gerais, 2017.

PATTO M. L. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. revista e aumentada/São Paulo: Intermeios, 2015.

RIBAS, L. F. **O androcentrismo e a redefinição do repertório de arte para o ensino fundamental I**: uma proposta inclusiva. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Irati) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava – PR, 2020.

RIOS, G. B. **Inclusão educacional e ideologia**. 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

RODRIGUES, F. M. **O céu como tema gerador para a educação inclusiva em Astronomia**: Desafios e possibilidades a partir do cosmo percepção de alunos com deficiência visual. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências, Bauru – SP, 2020.

RODRIGUES, I. B. **(D)Efeitos da medicalização sobre a escolarização de crianças diagnosticadas com TEA**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SAPIA, L. P. **Medicalização na educação**: a neurologia na construção dos diagnósticos de distúrbios de aprendizagem. 171p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

SANTOS, N. **A profanação dos discursos inclusivos nas políticas educacionais contemporâneas**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande – FURG, RS, 2022.

SILVA, H. M. F. Q. **Inclusão de uma criança com transtorno de espectro autista (TEA) na escola regular: interlocução entre a escola e a clínica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA, 2020.

SILVA, K. C. S. **Marcas da medicalização na política educacional brasileira**: a educação especial como situação emblemática. 2019. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SOUZA, A. L. A. S. **Cartografia de processos formativos docentes para educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua - RJ, 2017.

TAMURA, A. L. H. **Concepções de professores alfabetizados sobre leitura: implicações na formação leitora dos alunos**. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

ZAGO, N. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: Questionamentos e tendências em sociologia da educação. **Revista Luso-Brasileira**, v. 2, n. 3, p. 57-83, 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17155/17155.PDFXXvmi>. Acesso em: 01 ago. 2023.