

## PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LÓGICAS DE EXPROPRIAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO E CAMINHOS DE RESISTÊNCIA

Clarissa Haas - UFRGS<sup>1</sup>  
Ana Carolina Christofari - UFSC<sup>2</sup>  
Kátia Silva Santos - IFBA<sup>3</sup>

### RESUMO

O presente painel coloca em diálogo estudos realizados no âmbito de duas universidades públicas da região sul e de um instituto federal de educação da região nordeste do país com foco nas políticas de inclusão escolar para o público-alvo da educação especial. Seu objetivo é analisar as lógicas contemporâneas e multifacetadas de expropriação do direito à educação do público-alvo da educação especial, apresentando alternativas de resistência a partir da dimensão da formação continuada dos profissionais da educação. São tecidas discussões sobre os fenômenos da privatização na/da educação com foco na interface entre as modalidades da educação especial e da educação de jovens e adultos; e da medicalização da vida no contexto da escola de ensino comum como um *modus operandis* em que a racionalidade médica tangencia os processos escolares inclusivos. Além disso, são realizadas análises sobre uma ação de formação continuada envolvendo pautas referentes à afirmação da educação inclusiva em um Instituto Federal de Educação em que a fala e a escuta ativa é tratada como um operador organizador dos encontros formativos. A metodologia das pesquisas em articulação é de natureza qualitativa e envolve diferentes procedimentos metodológicos, tais como, estudos bibliográficos, documentais e de indicadores educacionais. A contribuição do painel se assenta na sua leitura crítica às políticas públicas de educação especial como mantenedora de lógicas excludentes e na sua dimensão propositiva ao investigar formas de resistência na qual a dimensão (auto) formativa insurge como um caminho de promoção da educação inclusiva como a ética do encontro com as diferenças.

**Palavras-chave:** educação especial, políticas públicas, saberes pedagógicos.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação (PPGEDU-UFRGS). Professora adjunta da área da Educação Especial no Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação (DEBAS/FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente permanente no PPGEDU/UFRGS e no Mestrado Profissional em Educação Básica do IFRS. E-mail: [haascla@gmail.com](mailto:haascla@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação (PPGEDU-UFRGS). Professora adjunta da área da Educação Especial no Departamento de Estudos Especializados do Centro de Educação (CED/DEE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: [carolc29@gmail.com](mailto:carolc29@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Educação (PPGEDU-UFRGS). Professora da área da Pedagogia no Departamento de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) – Campus Porto Seguro. E-mail: [katiasilva@ifba.edu.br](mailto:katiasilva@ifba.edu.br)

## **ARENAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E A PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Clarissa Haas - UFRGS

### **RESUMO**

O presente estudo tematiza as modalidades de ensino da educação especial e da educação de jovens e adultos (EJA) em interface, tratando a educação inclusiva como diretriz ética, política e pedagógica no diálogo com as respectivas modalidades. Abordando a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como princípio da inclusão escolar, são analisados os indicadores educacionais do público-alvo da educação especial na EJA no Estado do Rio Grande do Sul (RS), com foco no papel dos entes públicos e privados na oferta da educação escolar. A pesquisa está fundamentada nas lentes teóricas da abordagem cognitiva de políticas públicas e sua metodologia é qualitativa. As categorias em análise a partir dos indicadores educacionais do Censo Escolar são: lócus de escolarização; dependências administrativas; convênios entre as instituições privadas e o poder público. Como resultados, prevalece a concentração de matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial nas classes exclusivamente especializadas da EJA sob iniciativa da ação privada e com repasse de recursos públicos às instituições privadas filantrópicas a partir de convênios. Analisa-se que a manutenção dos espaços segregados da EJA aos estudantes com deficiência no RS está estritamente relacionada ao fenômeno da privatização na educação. Por sua vez, a omissão das políticas públicas em reconhecer o direito à educação dos jovens e adultos com deficiência no âmbito da escola comum fortalece as parcerias público-privado e o modelo biomédico da deficiência, em detrimento da educação pública e da construção de sistemas educacionais inclusivos.

**Palavras-chave:** jovens e adultos com deficiência, privatização na/da educação, inclusão escolar.

### **INTRODUÇÃO**

No presente texto, dialogo com as interfaces das modalidades de ensino da educação especial e da educação de jovens e adultos (EJA) em convergência com a concepção de educação básica no ordenamento jurídico atual (Brasil, 1988; Brasil, 1996); o compromisso político que o país assume internacionalmente com a defesa dos direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2009); a perspectiva da Educação Inclusiva como diretriz da política pública nacional de educação especial (Brasil, 2008; Brasil, 2015).

Considerando a ampliação significativa das matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial na educação básica nas últimas décadas, no âmbito do ensino comum, (Baptista, 2019; Sozo, Haas, Rodrigues, 2021), torna-se necessário investigar as garantias de acesso e permanência na escola da população com deficiência em interseccionalidade com outros marcadores sociais que, por sua vez, também produzem exclusões, por exemplo, o fator

faixa etária. Neste sentido, a modalidade da educação de jovens e adultos se caracteriza como um locus importante para ser investigado ao se direcionar às populações que historicamente não tiveram acesso à escola na faixa etária escolar obrigatória por circunstâncias diversas. Na atualidade, os estudantes com deficiência são parte expressiva deste público e se somam às múltiplas identidades contemporâneas da EJA (Sales, Fischman, 2019)

Também justifica o olhar a esse público os indicadores do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2023) e estudos anteriores voltados ao contexto político e institucional dos entes federados (Haas, Gonçalves, 2015; Silva, 2021; Silva, Gonçalves, 2022), os quais sinalizam elementos merecedores de atenção em relação à concentração de matrículas dos estudantes público-alvo da educação na EJA no ensino exclusivamente especializado.

Portanto, o objetivo deste estudo é analisar os indicadores educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial na EJA no Estado do Rio Grande do Sul (RS), a partir do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2023) com foco no papel dos entes públicos e privados na oferta da educação escolar. Aventa-se como hipótese que as matrículas da EJA nos espaços substitutivos da educação especial – na contramão da perspectiva da inclusão escolar – sejam mantidas pela presença significativa de instituições privadas de natureza filantrópica no Estado.

O conceito de “arenas” para se referir à política pública é destacado como um “construto político e analítico” (Rosa, Lima e Aguiar, 2021, p. 24) que auxilia a colocar “à luz às lógicas de ação e em ação as lógicas de sentido no processo de elaboração e de implementação das políticas” (Muller e Surel, 2002, p. 18).

Neste sentido, o estudo explora as políticas públicas de educação especial na relação público e privado (Laplane, Caiado, Kassar, 2016; Garcia, 2017) e tece elementos para compreensão crítica da privatização na/da educação escolar (Peroni, 2024, Rikowski 2017), como uma lógica de expropriação da educação pública e, por consequência, desmobilizadora da construção de sistemas educacionais inclusivos.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa está vinculada ao Projeto de Pesquisa “Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos em incursões a partir do currículo escolar<sup>4</sup>” desenvolvido em uma

---

<sup>4</sup> Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do RS (FAPERGS)

universidade pública federal da região Sul do país. O projeto investiga os processos de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial matriculados na EJA, face ao direito incondicional à aprendizagem dos sujeitos demandantes dessa modalidade. Organiza-se em dois eixos temáticos, como facetas interdependentes, a saber: políticas educacionais e práticas pedagógicas. O estudo em tela vincula-se diretamente ao primeiro eixo mencionado, cujas análises das continuidades, rupturas, tensões e desafios da ação transversal da educação especial na EJA são elaboradas, prioritariamente, por meio de indicadores sociais.

Deste modo, em consonância com o eixo das políticas educacionais do referido projeto, no presente estudo, realizo o mapeamento das matrículas dos estudantes público-alvo com deficiência na EJA por meio das estatísticas educacionais do Censo Escolar da Educação Básica referentes ao ano de 2022 (INEP, 2023). Para prospecção dessas estatísticas, foram utilizados caminhos distintos disponibilizados pelo INEP: Sistema Inep Data<sup>5</sup> (estatísticas censo escolar – matrículas) e os microdados<sup>6</sup> do Censo Escolar da Educação Básica (cadastro de escolas) (INEP, 2023). Em função dos objetivos da pesquisa, foram utilizadas as seguintes variáveis no cruzamento dos microdados: Público-alvo da educação especial (IN\_ESP); EJA (IN\_EJA); classes comuns (IN\_ESP\_CC); classes especiais (IN\_ESP\_CE); dependência administrativa (TP\_DEPENDENCIA); categoria escola privada (TP\_CATEGORIA\_ESCOLA\_PRIVADA); parcerias ou convênios com poder público (IN\_PODER\_PUBLICO\_PARCERIA); tipo de parcerias ou convênio com poder público (TP\_PODER\_PÚBLICO\_PARCERIA).

Esta investigação está ancorada na abordagem qualitativa em sintonia com as perspectivas de pesquisa em educação que valorizam os dados quantitativos como inferências qualitativas de uma realidade multifacetada, buscando superar a dicotomia entre a pesquisa quali e quanti (Souza, Kerbauy, 2017). Os resultados obtidos foram analisados em articulação com a literatura das áreas da educação e educação especial e em diálogo com a abordagem cognitiva de políticas públicas (Muller e Surel, 2002).

---

<sup>5</sup> Consiste num painel interativo disponibilizado pelo INEP que permite realizar cruzamento de dados sobre a educação básica a partir de um conjunto de variáveis disponíveis referentes aos bancos matrícula, escola e docente.

<sup>6</sup> Microdados trata-se do menor dado estatístico agregado. Desde 2021, o INEP divulga apenas os microdados referentes ao Banco Escolas. Para cruzamento das variáveis que integra o dicionário de dados da educação básica foi utilizado o software de estatística *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ARENA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A história da educação especial no Brasil tem um percurso não linear, de continuidades e rupturas, avanços e retrocessos, que por sua vez, traduz em grande parte os desafios históricos da educação geral no que tange à construção do reconhecimento da educação pública como um direito social (Brasil, 1988). Os primeiros movimentos contundentes para a implementação da inclusão escolar no Brasil, ocorreram a partir dos anos 2000. Embora não tenha rompido com a lógica neoliberal na educação e se constitua como agenda permanente de arenas políticas, a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva trouxe avanços significativos à pauta da inclusão escolar ao endossar o deslocamento de uma racionalidade clínica a um modelo social da deficiência, perante o qual as barreiras sociais existentes no ambiente passam a ser objeto de análise e a deficiência passa a ser tratada como uma questão de equidade e justiça social (Brasil, 2008, Brasil, 2009, Brasil, 2015).

Neste contexto, a Educação Inclusiva é uma diretriz ética, política e pedagógica que, no campo da escola básica se traduz na universalização da educação escolar em igualdade de condições de acesso e permanência em todas as etapas e modalidades de ensino. A educação especial é reconhecida como uma modalidade de ensino, cuja ação transversal está pactuada no dever do Estado em assegurar um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (Brasil, 2009; 2015). Por sua vez, a educação de jovens e adultos no ordenamento jurídico nacional é uma modalidade educacional “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996).

A trajetória histórica e política de ambas as modalidades – educação especial e EJA – é marcada pela luta dos movimentos sociais em busca do direito à educação de grupos considerados alheios aos padrões de normalização hegemônicos e pela forte presença da iniciativa privada por meio de ações assistencialistas e/ou de caráter filantrópico. Portanto, ambas as modalidades convergem na defesa do direito à educação atrelado ao princípio da equidade e justiça social, forjando-se, historicamente, a partir de arenas políticas que representam os embates entre grupos sociais distintos disputando ideias e interesses, nem sempre consensuais, e que se conformam e se traduzem em política pública (Muller e Surel, 2002; Rosa, Lima e Aguiar, 2021).

Com base em Muller e Surel (2002), a política pública, caracterizada como o Estado em ação, aborda um problema social por meio de matrizes cognitivas e normativas articuladas como um sistema de interpretação pelos diferentes agentes públicos e privados em interação. Para os estudiosos é preciso considerar “o caráter contraditório de toda a política” (Muller e Surel, 2002, p. 18) o que significa dizer que o quadro normativo ou os sentidos de uma determinada política nem sempre são unívocos. Além disso, mesmo uma política pública sendo a “expressão do poder público”, permanece em cada caso concreto a problemática das fronteiras entre o público e o privado: “O prisma analítico das políticas públicas deve, desse ponto de vista, tornar-se a ocasião de uma interrogação constante sobre a natureza evolutiva do Estado e das relações entre espaço público e privado” (Muller e Surel, 2002, p. 19).

No tocante à privatização da/na educação, tema em pauta neste estudo, as disputas em torno do lócus de escolarização – escola comum ou escola/classe especial – trata-se de uma arena histórica e política da educação especial com consequências diretas na relação público e privado na gestão da política pública. Kassari, Rebelo e Oliveira (2019), ao abordarem os embates políticos em torno do local de escolarização das pessoas com deficiência afirmam que “a polêmica lugar comporta e omite a segunda polaridade: o uso dos recursos públicos” (Kassar, Rebelo e Oliveira, 2019, p. 08).

Para Peroni (2024) e Rikowski (2017) a privatização da/na educação é constituída por dois fenômenos que podem ocorrer separados ou concomitantes: a privatização *da* educação envolve uma disputa pelo fundo público e a educação é vista como capital; a privatização *na* educação é o controle do conteúdo educativo pela iniciativa privada, geralmente sob a justificativa de mais “qualidade” à educação dentro de uma lógica de mercado e não envolve propriedade.

Com base na literatura da área da educação especial é possível afirmar que a privatização na educação é operante historicamente nessa modalidade na forma de repasses de recursos financeiros para o setor privado de caráter filantrópico (Laplaine, Caiado, Kassari, 2016; Garcia, 2017). Por sua vez, não se sustenta o argumento de que a gestão ou controle do conteúdo educativo é feito com base em critérios de “qualidade” nessas instituições, haja vista que a oferta educacional de atendimento substitutivo à escolarização no ensino comum, tradicionalmente, se restringe a um caráter assistencialista, pautado em um itinerário curricular construído com base em uma lógica capacitista.

A retomada do percurso político da EJA como modalidade de ensino também permite afirmar que a história da modalidade é atravessada pela falta de financiamento público

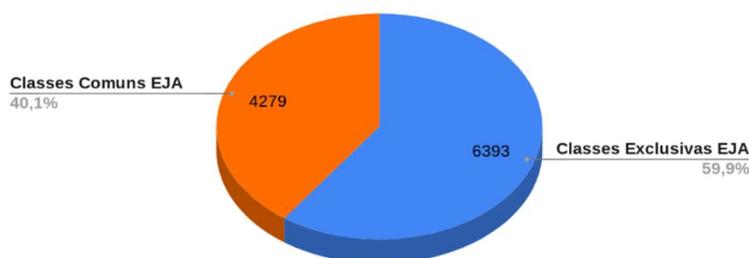
adequado (Freitas, Pinto, 2024), constituindo-se em um campo fértil para a privatização na educação.

## ANÁLISES E RESULTADOS DA PESQUISA

Esta seção é dedicada à análise dos indicadores educacionais do Estado do RS a respeito do público-alvo da educação especial na EJA, a partir do Censo Escolar da Educação Básica – Ano 2022 (INEP, 2023).

O gráfico 1, a seguir, apresenta as matrículas totais do público-alvo da educação especial na EJA no Estado do RS, no ano de 2022, sinaliza a predominância das matrículas nas classes exclusivamente especializadas (59,9%) em relação às matrículas nas classes comuns da EJA (41,9%). Essa realidade evidenciada em 2022 já era anunciada há quase 10 anos atrás em estudo de Haas; Gonçalves (2015). A comparação longitudinal entre ambas as investigações permite afirmar que ao longo da década os investimentos na qualificação dos ambientes escolares inclusivos para a EJA no Estado do RS não se constituíram em uma agenda política prioritária.

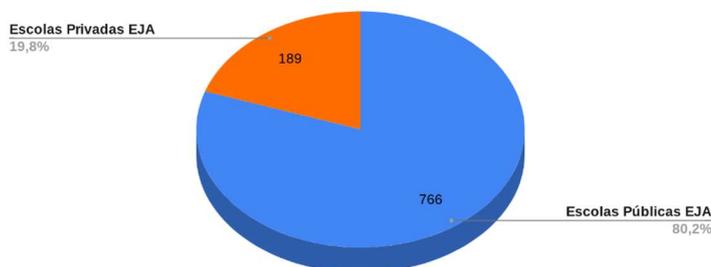
**Gráfico 1: Matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns e nas classes exclusivas da EJA no Estado do RS – Ano 2022 (INEP, 2023).**



Fonte: Elaboração própria a partir do INEP, 2023.

Nos gráficos 2, 3 e 4 (a seguir) são mapeados o cômputo de escolas que ofertam a EJA no Estado do RS considerando a dependência administrativa (pública e privada) e o lócus de escolarização (classes comuns e exclusivas da EJA).

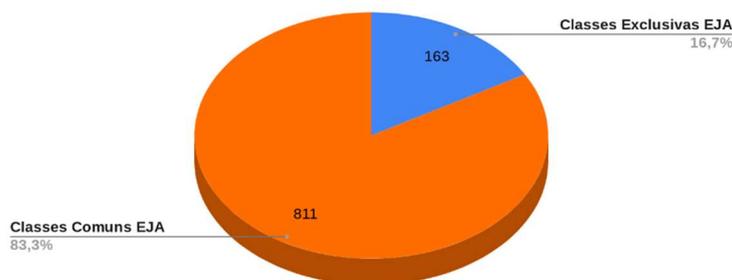
**Gráfico 2: Escolas das Redes Pública e Privada de Ensino que ofertam a EJA e têm matrículas do público-alvo da educação especial – Ano 2022 (INEP, 2023).**



Fonte: Elaboração própria a partir do INEP, 2023.

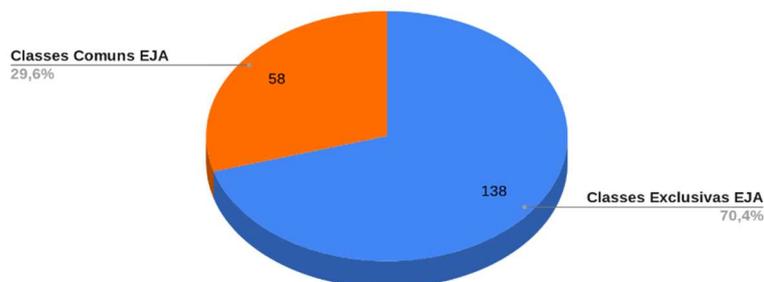
Em 2022, o Estado do RS tinha 997 escolas que ofertavam a EJA e desse total 955 escolas computaram a presença de estudantes público-alvo da educação especial, o que significa que a condição da deficiência é um marcador social expressivo das identidades da EJA no RS (INEP, 2023). O gráfico 2 aponta uma maior oferta de turmas da EJA com o registro de matrículas do público-alvo da educação especial nas escolas públicas (89,2%) em detrimento das escolas privadas (19,8%). A análise desse indicador de modo isolado pode ser traduzida como compromisso do Estado com a democratização do acesso à educação pública pelos jovens e adultos com deficiência matriculados na EJA. Contudo, os gráficos 3 e 4 apresentam elementos que instabilizam essa análise e evidenciam a influência dos atores privados na gestão da política pública de educação especial para os jovens e adultos com deficiência no RS.

**Gráfico 3: Escolas da Rede Pública de Ensino que têm matrículas do público-alvo da educação especial e oferta a EJA em classes comuns e classes exclusivas – Ano 2022 (INEP, 2023).**



Fonte: Elaboração própria a partir do INEP, 2023.

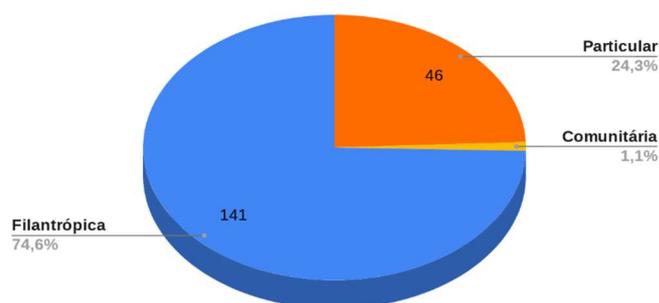
**Gráfico 4: Escolas da Rede Privada de Ensino que têm matrículas do público-alvo da educação especial e oferta a EJA em classes comuns e classes exclusivas – Ano 2022 (INEP, 2023).**



Fonte: Elaboração própria a partir do INEP, 2023.

Ao passo que nas escolas públicas da EJA prevalecem as matrículas nas classes comuns do público-alvo da educação especial (83,3%), nas escolas privadas registra-se a concentração das matrículas nas classes exclusivas ou especiais da EJA (70,5%). Os gráficos 5 e 6, a seguir, expressam que a influência histórica das instituições privadas filantrópicas na oferta de escolarização para o público-alvo da educação especial se mantém na oferta da EJA no RS.

**Gráfico 5: Escolas privadas que ofertam EJA no RS, por categorias<sup>7</sup> e têm matrículas do público-alvo da educação especial – Ano 2022 (INEP, 2023).**

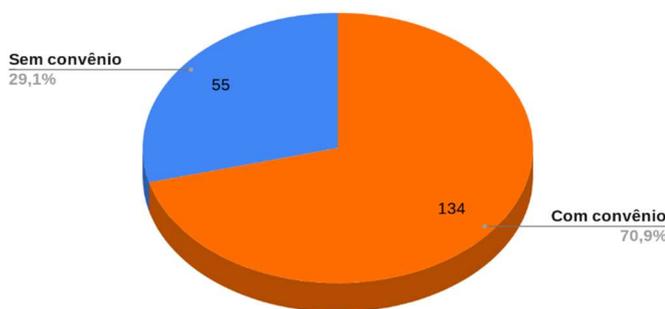


Fonte: Elaboração própria a partir do INEP, 2023.

<sup>7</sup> Desde 2019, com alteração no artigo 19 da LDB 9394/96 (Brasil, 1996) as instituições de ensino classificam-se nas categorias pública, privada e comunitária, sendo que as últimas citadas podem também ser classificadas como filantrópicas. O Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2023) manteve as categorias anteriores à mudança na lei (pública, privada – particular, comunitária e filantrópica).

Assim, a análise das escolas privadas por categorias aponta que 74,6% das escolas que ofertam EJA e têm matrículas dos estudantes com deficiência são filantrópicas; 24,3% são particulares e 1,1% são comunitárias.

**Gráfico 6: Escolas privadas que têm matrículas do público-alvo da educação especial, com e sem convênio com o poder público Ano 2022 (INEP, 2023).**



Fonte: Elaboração própria a partir do INEP, 2023.

O gráfico 6 confirma a privatização da educação no RS mediante o repasse de recursos públicos para as instituições privadas: 70,9% das instituições têm convênios com o poder público municipal e/ou estadual. Com relação à distribuição desses convênios entre as instituições privadas, por categorias, a maior parte deles estão concentradas nas instituições privadas filantrópicas. De um total de 141 instituições filantrópicas 132 possuem convênios, dos tipos: municipal (4 convênios); estadual (9 convênios); municipal e estadual (119 convênios) (INEP, 2023).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto analisado no RS permite afirmar que o ensino substitutivo tem encontrado na EJA uma possibilidade de manter-se operante, mantido pelas parcerias público-privado, mediante repasses públicos para o setor privado, na forma de convênios com o poder estatal, em detrimento do investimento público na construção de sistemas educacionais inclusivos. Também é possível apontar indícios da prevalência do modelo biomédico da deficiência mediante o ateste da suposta incapacidade das pessoas jovens e adultas com deficiência como justificativa para manutenção das matrículas nas classes exclusivas de EJA.

Peroni (2024) afirma que a presença privada nas políticas públicas constitui uma ameaça democrática, uma vez que os interesses entre entes público e privado estão apartados pelo compromisso social do primeiro e pela busca do lucro pelo segundo ente. Em sintonia com Peroni (2024) compreende-se que a interface entre a educação especial e a educação de jovens e adultos no Estado do RS ao manter a privatização na educação aparta-se do compromisso com a educação inclusiva como diretriz ética, política e pedagógica que envolve a superação das lógicas de exclusão e o reconhecimento da ética da acessibilidade no ensino comum como direito inegociável.

Pelo exposto, a EJA no RS confirma a arena política da educação especial com relação ao locus de escolarização e a influência dos atores privados nos contornos da política pública de educação especial para os jovens e adultos com deficiência. Além disso, reiterando o diálogo com a abordagem cognitiva de políticas públicas, analisa-se a natureza da política pública associada à sua “dimensão simbólica” (Muller e Surel, 2002, p. 25), sendo possível afirmar que a política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva não tem tido impacto real na modificação das representações sociais históricas que os agentes políticos fazem sobre os espaços de escolarização destinados aos jovens e adultos com deficiência. A escolarização no ensino comum para esse público não tem tido visibilidade na agenda pública, ou seja, não tem sido considerado uma problemática relevante e de interesse público.

É crucial que as políticas públicas e a pesquisa acadêmica se ocupem de dar mais visibilidade à interface entre a educação especial e a EJA, pois ambas as modalidades representam o compromisso constitucional com a democratização e universalização da educação e com a construção de uma sociedade em que a ética da inclusão é da ordem do comum ou ordinário.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 01-19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Promulga a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. **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, 2015.

FREITAS, Bárbara Fernanda; PINTO, José Marcelino de Resende. O Que mudou na Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-ditadura? Entre o direito proclamado e o financiamento sistematicamente negado. **Revista Teias**. v. 05, n. 77, abr./jun. 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/82641/50112> Acesso em: 14 jun. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED, 2017. p. 19-66.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 01-19, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFNyqXR9TSpYc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2023.

HAAS, Clarissa; GONÇALVES, Taísa G. Gomes L. Em tempos de democratização do direito à educação: como têm se delineado as políticas de acesso à EJA aos estudantes com deficiência no Rio Grande do Sul? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 443-458, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JzXt8M9TM43xjLmWcdBrCsh/?lang=pt> Acesso em: 07 abr. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 05 ago. 2021.

LAPLANE, Adriane F. de; CAIADO, Kátia R. M.; KASSAR, Mônica de C. Magalhães. As relações público-privado na Educação Especial: tendência atuais no Brasil. **Revista Teias**. v. 17, n. 46. Rio de Janeiro, ProPed/UERJ, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497> Acesso em 07 abril 2022.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **Análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

PERONI, Vera. As particularidades atuais do capitalismo e sua materialização em processos de privatização da educação básica. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 8, e18129, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rtr/article/view/18129/10092> Acesso em: 03 abril 2024.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Revista Retratos da escola**. Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez.2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810/pdf> Acesso em: 03 abril 2024.

ROSA, Julia Gabriele; LIMA, Luciana Leite; AGUIAR, Rafael Barbosa de. **Políticas Públicas: introdução**. Porto Alegre, Jacarta, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/223410> Acesso em: 03 abril 2024.

SALES, Sandra Regina. FISCHMAN, Gustavo. Promessas, políticas e interrogações sobre as identidades dos sujeitos da EJA. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1131-1141, set./dez. 2019. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/sales-fischman.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/sales-fischman.pdf) Acesso em: 14 jun. 2024.

SILVA, Fabiane Maria; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Perfil de estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos especial: o cenário de Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 01-27. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X68369>. Acesso em: 06 jul. 2023.

SILVA, Fabiane Maria. A manutenção da filantropia na Educação Especial via Educação de Jovens e Adultos: dados do Estado de Minas Gerais (2008-2019). **Anais... 40º Reunião Nacional da Anped - UFPA, Pará, 2021**. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=33](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=33) Acesso em: 08 jan. 2024.

SOUZA, Kellcia R.; KERBAUY, Maria Te. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 21-44. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099> Acesso em: 30 mar. 2021.

SOZO, Carolina Mross; HAAS, Clarissa; RODRIGUES, Eduarda Andréia Pedron. Estatísticas Educacionais da Educação Básica e Trajetórias de Estudantes com Deficiência (Brasil, Rio Grande do Sul, Caxias do Sul). In: HAAS, Clarissa (org.) **Cotidianos de inclusão escolar na educação básica e profissional: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. v. 1, p. 283-293. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/cotidianos-de-inclusao-escolar-na-educacao-basica-e-profissional-a-acessibilidade-curricular-como-diretriz-da-acao-pedagogica/>. Acesso em: 06 jul. 2023.

## A DEPOSIÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS NA ESCOLA: A MEDICALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE EXCLUSÃO

Ana Carolina Christofari - UFSC

### RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa realizada nos anos de 2021 e 2022 cujo objetivo foi analisar a produção científica referente ao caráter produtivo da medicalização da vida e o modo como esse processo se fortalece e se atualiza no Brasil. Além disso, a pesquisa buscou compreender, de modo específico, como a escola tem respondido ao processo de medicalização da infância. A metodologia baseou-se na análise de produção de literatura sobre o tema em foco, sendo a principal ferramenta de busca a plataforma SCIELO. Os estudos de Michel Foucault foram inspiração teórica nos processos analíticos. Problematizou-se como a medicalização se intensifica no Brasil a partir da demanda escolar colaborando para a ênfase na perspectiva médico-clínica no campo pedagógico. A medicalização na escola se fortalece e se atualiza a partir de um *modus operandi* composto por certa ordem: queixa escolar, encaminhamento aos serviços de saúde com desejo de diagnóstico e silenciamento do campo pedagógico na busca de resolução dos desafios cotidianos. A criança medicada passa a ser compreendida pelo viés biologicista, o que produz uma barreira à construção da educação na perspectiva inclusiva em que as singularidades de cada sujeito deveriam ser o ponto de potência para a construção de mediações pedagógicas voltadas ao seu desenvolvimento. Há um processo de fragilização dos conhecimentos pedagógicos em detrimento a racionalidade médica, favorecendo os interesses do capital, uma vez que produz demandas à indústria farmacêutica alinhando a educação ao viés mercadológico em que resultados e *performances* ganham destaque.

**Palavras-chave:** Medicalização, Infância, Escolarização.

### INTRODUÇÃO

O debate atinente ao processo de medicalização da vida tem se fortalecido e ampliado nas publicações no campo das ciências humanas e sociais nas últimas décadas. O tema envolve múltiplos atores sociais e vai se desenhando pelo contorno dos campos da medicina social, psicologia, psiquiatria, educação, economia, política e das mídias sociais. O processo de medicalização na sociedade contemporânea se estende às diferentes esferas da vida cotidiana compondo um amplo e incessante campo de situações, sentimentos e etapas da vida medicalizáveis, tais como: infância, adolescência, tristeza, sobrepeso, corpo, gestação, parto, maternidade, masculinidade, identidade, gênero, sexualidade. É um campo de saber-poder que atua na gerência da vida através da produção de subjetividades compostas pela racionalidade médica; uma espécie de nomeação dos acontecimentos da vida pautada no aparato nosológico. A racionalidade médica como consciência coletiva atravessada por múltiplos saberes, se alastra

de maneira complexa com poucas barreiras a seu fluxo. Assim, não apenas doenças, mal-estares ou fuga aos padrões sociais tornam-se alvo da incidência explicativa da vida pautada nos saberes da medicina. Toda sociedade torna-se alvo (bebês, jovens, idosos, estudantes, adolescentes, trabalhadores, gestantes) já que cada sujeito é em si um consumidor potencial dos produtos oferecidos pela indústria farmacêutica. É importante enfatizarmos que o conceito de medicalização não é, de forma alguma, um refinamento progressivo de sua racionalidade crescente, é um conceito composto por sua história elaborada por diversos campos de constituição e de validade. Ainda que o processo de medicalização não seja sinônimo de medicação, prescrever o uso de psicotrópicos às crianças e jovens após receberem algum diagnóstico, tem sido uma constante. Afinal, “promover medicamentos de que as pessoas não necessitam é um negócio altamente lucrativo, em especial quando os medicamentos afetam o cérebro” (Gotzsche, 2016, p.23). A medicina deixa de ser a área técnica que objetiva a cura de uma doença a partir dos saberes que ela constrói e passa a se afirmar como campo de saber-poder em relação ao homem saudável, ampliação e manutenção da vida ou seja, direciona o ato médico ao homem não doente produzindo assim a definição de um homem modelo. Ainda que tenha havido metamorfoses e rupturas em relação ao conceito de medicalização, há uma permanência que atravessa a polifonia conceitual que é a manutenção da ideologia hegemônica alimentando a lógica do consumo, de classificação e da produção da homogeneidade.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar a produção científica referente ao caráter produtivo da medicalização da vida e o modo como esse processo se fortalece e se atualiza no Brasil. Além disso, buscou-se aprofundar e atualizar concepções teóricas referentes ao conceito de medicalização e compreendê-lo a partir de seu caráter produtivo e atualizações a partir da demanda escolar. Inicialmente a pesquisa ganha sustentação nas leituras de obras literárias que discutem a medicalização no Brasil. Em 1976, Jurandir Freire Costa publica *História da Psiquiatria no Brasil: um corte ideológico* em que defende que o fato humano é uma construção histórica tornando-se aquilo que se pensa e que se faz dele. Costa (1976) analisa o nascimento da psiquiatria no século XIX como justificativa teórica das práticas de disciplina corporal. Outra obra importante do mesmo autor publicada em 1979 intitulada *Ordem Médica e Norma familiar* mostra como a manipulação político-econômica da vida pela intervenção médica se fortalece a partir da educação higiênica que passa a incidir inicialmente sobre a família se estendendo a toda sociedade.

Autores tais como Cecília Collares, Maria Aparecida Affonso Moysés e Mônica Ribeiro (2013) fazem uma ampla análise dos processos de medicalização na escola relacionando-os a forma como tem acontecido o endereçamento de estudantes considerados com comportamentos desviantes aos serviços da saúde alimentando a produção diagnóstica e inserção dos estudantes no mundo de consumo de psicotrópicos. No que tange a literatura estrangeira podemos destacar duas obras importantes que denunciam a produção diagnóstica como uma epidemia com efeitos desastrosos na manutenção da saúde: *Voltando ao Normal* de Allen Frances (2016) e *Anatomia de uma Epidemia* de Robert Whitaker (2017). Essas leituras causam certo desconforto e inúmeros questionamentos ao denunciarem o impacto na vida da população da atuação da psiquiatria proliferando categorias diagnósticas e prescrevendo tratamentos basicamente pautados em uso de medicamentos até para pessoas que não necessitam de uma intervenção médica e tampouco medicamentosa. Para compreender de que maneira o processo de medicalização foi emergindo e ganhando força e espaço no contexto brasileiro, a metodologia do estudo foi composta por uma busca na plataforma SCIELO das publicações científicas sobre o tema. Em um momento inicial, pesquisou-se com a palavra-chave medicalização, sendo o primeiro publicado em 1983.

A partir desse estudo destaca-se que a (re)configuração da educação por práticas medicalizantes é um assunto discutido com maior ênfase desde a década de 1990 e tem se fortalecido a partir dos anos de 2010 anunciando usos excessivos de fármacos, procedimentos que operam na racionalidade biomedicalizante, tendo na esfera da educação, sua maior expansão e fortalecimento. A dinâmica que tem se intensificado no ambiente escolar de encaminhamento de estudantes que não aprendem ou não se comportam de acordo com os parâmetros legitimados pela escola tem produzido um movimento de silenciamento dos corpos, exclusão escolar e, principalmente uma esvaziamento dos conhecimentos científicos produzidos pelos saberes pedagógicos (compostos por saberes advindos da sociologia, filosofia, psicologia, história) que deveriam sustentar a compreensão do desenvolvimento humano a partir da experiência do processo de ensino e aprendizagem como potência à formação humana.

Alguns autores como Foucault, Illich e Conrad foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa para compreendermos as diferentes análises produzidas historicamente em relação ao conceito de medicalização. Apesar desses estudiosos abordarem a medicalização a partir de contextos e momento histórico diversos, todos consideram que a medicalização funciona como um dispositivo de expropriação da vida para manutenção da ordem social aumentando a capacidade produtiva do corpo ao mesmo tempo que diminui a

força da resistência barrando a possibilidade de ruptura com a ordem hegemônica. Assim sendo, podemos considerar que apesar da diversidade teórico-metodológica dos autores, a medicalização é entendida como uma função ideológica que oculta as desigualdades sociais e age para aumentar a capacidade produtiva do corpo ao mesmo tempo que pretende diminuir a capacidade de resistência e questionamento.

No Brasil estudiosos como Barros (1983), Costa (1976, 1999), Cecília Collares, Maria Aparecida Moysés (1996), Gauzendi e Ortega (2012), Zorzanelli, Ortega e Júnior (2013), Cunha (2021) envolvem-se com a reflexão analítica sobre a pertinência do conceito de medicalização para uma análise sociocultural. Com a pesquisa podemos considerar pelo menos cinco sentidos importantes na literatura brasileira do processo de medicalização, quais sejam:

1. sanitização da população a partir da intervenção dos higienistas na vida social e privada;
2. definição de determinados comportamentos como problema, licenciando a profissão médica a definir o diagnóstico e ofertar o tratamento adequado. Problemas não médicos passam a ser objetos explicativos pela racionalidade médica e tratados em termos de doenças ou transtornos;
3. transformação de comportamentos desviantes em patologias;
4. atuação de diferentes atores sociais na produção da racionalidade médica;
5. produção de subjetividades patologizadas.

Esses sentidos respondem ao objetivo geral da pesquisa cuja pretensão foi aprofundar e atualizar concepções teóricas referentes ao conceito de medicalização na contemporaneidade, bem como, compreender a medicalização em seu caráter produtivo e o modo como ela se atualiza nas práticas escolares.

## **METODOLOGIA**

Para compreender a maneira como o processo de medicalização foi emergindo e ganhando força no contexto brasileiro, a metodologia baseou-se na revisão de produção de literatura em relação ao tema em foco, na plataforma SCIELO. O primeiro momento foi a busca geral pela palavra-chave medicalização. Com isso, foi possível ter acesso a 565 textos. Após leitura geral de todos os títulos e resumos foi inserido o filtro BR para selecionar textos publicados em periódicos brasileiros ficando um total de 353 textos, sendo o primeiro publicado em 1983. Ao retomar a leitura de títulos e resumos foram organizados eixos de agrupamento dos textos que se tornaram, posteriormente, eixos de análise. Para a realização dessa organização foram inseridos descritores específicos e combinados como: medicalização da vida (61 textos encontrados e 12 selecionados), medicalização e escola (27 textos encontrados e 23

selecionados), medicalização e indústria farmacêutica (19 textos encontrados e 12 selecionados). Esses descritores tornaram-se os eixos de agrupamento e análise dos 47 textos selecionados. A exclusão dos textos realizou-se a partir da retirada daqueles que apareciam de maneira repetida e que não abordavam de maneira específica o conceito de medicalização e as relações com a escola, fortalecimento da indústria farmacêutica e processos de subjetivação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil, grande parte da produção científica sobre o tema medicalização tem como fundamento os estudos de Foucault (1979), Canguilhem (1943), Illich (1975) e Conrad (2007).

O termo medicalização emerge na final da década de 1960 pela sociologia da saúde se consolidando como um importante campo de interesse e desenvolvimento de pesquisas. A ênfase estava na discussão sobre a produção da demanda da intervenção médica em todas as esferas da vida transformando problemas comuns em problemas médicos. Alguns estudiosos da temática utilizam o termo em sentidos mais amplos não restrito ao imperialismo médico na produção de uma racionalidade médica com potente intervenção política no corpo social através da estabelecimento de normas morais de comportamentos que aprisionam os sujeitos aos saberes produzidos pela medicina positivista. Nesse sentido, Illich (1975) denuncia o complexo médico-industrial construindo crítica radical da sociedade industrial considerando-a um marco importante no fortalecimento e enraizamento da medicalização na vida. Segundo ele, o sistema médico foi se produzindo na tarefa política de ameaça à saúde afirmando que a invasão da medicina não encontrava limites colonizando a vida a partir de um monopólio de atuação como intervenção necessária a todas as esferas sociais. Illich é pioneiro no uso do termo medicalização e afirma que a medicalização da vida é malsão por três motivos:

[...] 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. A medicina passa a ser uma oficina de reparos e manutenção, destinada a conservar em funcionamento o homem usado como produto não humano. Ele próprio deve solicitar o consumo da medicina para poder continuar se fazendo explorado. (Illich, 1975, p. 6)

De acordo com Illich (1975) a dor, a doença, os mal-estares, são transformados em estímulos de produção de mercadorias e de novos tipos de tabus criando barreiras à experiência

humana autônoma e independente de intervenção de um tipo técnico. Com isso, Illich (1975) denomina o processo produtivo de doenças pela intervenção médica de iatrogenia. Ao afirmar que poucos escapam do ato médico como definidor de comportamentos para produção e manutenção de saúde, o estudioso considera que pessoas com atitudes consideradas estranhas representam uma ameaça social ocupando certo lugar, pois, “nas sociedades industriais, o anormal tem direito a um consumo especial.” (Illich, 1975, p.56). Segundo Tabet (et al. 2017) Illich é um autor que potencializa o debate atual da medicalização e desmedicalização da vida. Os autores analisam as obras de Illich publicadas nos anos 1970 e depois nos anos de 1990. Na década de 1970, Illich produziu uma crítica à industrialização da saúde e à medicalização da vida na sociedade moderna fazendo surgir danos à saúde e tirando a capacidade de autonomia da população. Já nos estudos 1990 ele avança e discute uma nova iatrogênese, a do corpo. A iatrogênese do corpo é a ação que tem como objetivo exaltar e promover a produção de um corpo sadio em uma busca patogênica. Desse modo, Illich produz um deslocamento do foco na ação médica, para as grandes indústrias, meios de comunicação e outros agentes terapêuticos.

No que tange a crítica ao processo de medicalização anunciada por Foucault, Zorzanelli e Cruz (2018) destacam dois sentidos fundamentais: um relacionado a prática da medicina social que se movimenta do Estado à população e o outro atinente à medicalização sem limites com início no final do século XIX se estendendo ao momento atual. Zorzanelli e Cruz (2018) destacam que “houve um deslocamento do sonho higienista de isolar e erradicar a doença para um modelo de responsabilidade individual pela saúde. Esse deslocamento é exatamente do que trata o conceito de medicalização hoje.” (2018, p. 724).

Avançando a discussão da medicalização proposta por Illich e Foucault, Peter Conrad conceitua o termo como um processo sociocultural que ultrapassa as fronteiras da medicina. Segundo Zorzanelli e Cruz (2018), para Conrad o processo de medicalização está relacionado ao modo de definir determinadas condutas como problema médico e licenciar a profissão médica a definir os tipos de tratamento adequados. De acordo com Cunha (2021), Conrad não se limita ao debate da colonização médica, mas o amplia ao questionar o modo como se produz uma diminuição da tolerância das pessoas a certos sintomas inerentes a experiência humana potencializando a busca ininterrupta pelos psicofármacos. Enquanto para Foucault a medicalização se refere a um processo intensificado, sobretudo, no século XVIII, na constituição das nações europeias, seus contemporâneos tratam de um processo típico do século XX. “Entretanto, uma importante semelhança entre eles é a crítica contundente ao saber e às

XXII ENCONTRO INSTITUIÇÕES MÉDICAS QUE SE IMPÕEM DE MODO AUTORITÁRIO AOS INDIVÍDUOS COMO FORMA DE CONTROLE SOCIAL.” (Zorzanelli e Cruz, 2018, p. 728).

Analisando as produções que mencionam os autores comumente destacados como pioneiros no debate da medicalização da vida nos anos de 1970, podemos considerar que mesmo diante das singularidades que cada um confere ao operar com o conceito, tanto Foucault como Conrad ampliam a ideia do médico como agente protagonista do processo de medicalização, sinalizando que diferentes atores sociais podem “desempenhar papéis cruciais em processos de medicalização, tais como movimentos sociais, coletivos e grupos organizados” (Zornanelli e Cruz, 2018, p. 729).

A partir dos eixos analíticos é possível fazer alguns destaques específicos apresentados na produção científica. No primeiro eixo, **Medicalização da vida**, os textos selecionados analisavam o conceito de medicalização, bem como as múltiplas formas de gerenciamento da vida regido pela racionalidade médica. O papel de destaque fica para a atuação da psiquiatria ao produzir discursos que alimentam a proliferação de diagnósticos tendo como referência os comportamentos como manifestações que indicam uma desordem bioquímica cerebral. A psiquiatria age, diante dessa dinâmica, de forma a transformar uma questão que tem origem coletiva em um problema do indivíduo localizado em seu organismo. Essa concepção tem mobilizado a prescrição e o consumo de psicofármacos, como se ao consumir uma substância que aplaca os dissabores da vida, que enquadra o sujeito em condutas atinentes ao desejo social, os problemas deixassem de existir. Esse movimento impede uma discussão mais ampliada e complexa sobre desigualdades sociais e a necessidade de revermos de modo estrutural nossas concepções de formação humana e de sociedade. Barros (1983) afirma que o conhecimento médico tem sido influenciado e sustentado pela indústria farmacêutica tornando a sociedade mais dependente de especialistas e menos conhecedora dos processos produtores de subjetividades.

O segundo eixo, **medicalização e escola**, destaca como primeira publicação no SCIELO a resenha de Regina Leite Garcia (1997) do livro *Preconceitos no Cotidiano escolar: ensino e medicalização*, escrito por Cecília Collares e Maria Aparecida Moysés. A resenha apresenta práticas produtoras de preconceitos e exclusões tendo como pano de fundo o percurso escolar de um estudante considerado problemático no contexto da escola e familiar. Garcia (1997) destaca a análise da reação da criança e da família diante do fracasso escolar e do estigma colocando em pauta os mecanismos escolares que informam e sustentam o processo de patologização.

De 1990 até 2010 a ênfase estava na reflexão sobre a patologização comportamentos considerados inadequados. No entanto, após 2010 há um aumento nas produções que se dedicam a denunciar uma epidemia diagnóstica de TDAH na escola e os encaminhamentos das crianças e adolescentes com comportamentos comuns a essa fase da vida aos profissionais da saúde conferindo aos psiquiatras e neurologistas a incumbência de diagnosticar e medicar esses estudantes para que seus comportamentos se tornem compatíveis ao considerado necessário para aprender. Um ponto comum nos textos analisados está no encaminhamento de crianças que desviam dos padrões hegemônicos aos profissionais da saúde com o desejo de diagnóstico. Professores e familiares esperam que o diagnóstico justifique os comportamentos e possibilidades de aprendizagem. Na esteira desse endereçamento estão as indicações do tratamento medicamentoso como solução da queixa escolar que deu origem ao encaminhamento. Forma-se um *modus operandi* que engendra práticas escolares à lógica biologizante, ou seja, são produzidas práticas de ensino e aprendizagem, se é que podemos chamar assim, tendo como ponto de partida o diagnóstico e não o sujeito. Nesse sentido há um risco da intensificação do determinismo biológico e reducionismo da formação humana à lógica de seu funcionamento orgânico. O caminho trilhado até o diagnóstico tem sido comum; estranhamento em relação aos comportamentos, encaminhamento ao campo da saúde e espera do diagnóstico para elaboração da prática pedagógica sustentada no diagnóstico. A educação tem perdido suas bases epistemológicas direcionadas a compreensão de modo como ocorre a aprendizagem e a construção de conhecimento, fortalecendo uma concepção biologicista de desenvolvimento e aprendizagem. A produção do fracasso escolar tem uma função ideológica e política ocultando a escola como (re)produtora de uma concepção hegemônica de sujeito que define modos de ser, se expressar e se relacionar. Há com isso uma tendência de prescrição de (psico)fármacos como solução de todos os males escolares. Essa dinâmica comum é mascarada por discursos que anunciam o “olhar cuidadoso” à saúde afirmando que a intenção é oportunizar direitos e acesso à serviços que a pessoa com o diagnóstico pode vir a precisar.

No terceiro eixo, **Medicalização e indústria farmacêutica** destaca-se a análise da interferência da indústria farmacêutica na gestão da vida como uma problemática da interface da lógica econômica neoliberal com a produção de novos modos de ser no mundo. Nesse sentido, a problematização tem foco na oferta da indústria farmacêutica, sobretudo com ênfase nos psicofármacos e na demanda social por novos medicamentos que qualifiquem e potencializem a vida. As promessas das novas medicações cada vez mais potentes e rápidas em seus efeitos capturam uma gama cada vez mais ampla de pessoas expropriando-as da autonomia

em conduzir a vida. Gotzsche (2016) denuncia o modo como a indústria farmacêutica corrompeu a assistência médica causando danos irreversíveis à sociedade passando a atuar como uma organização criminosa considerando que poucos pacientes de fato se beneficiam dos medicamentos que ingerem. Com isso a medicação tem se tornado a única ou principal alternativa aos tratamentos terapêuticos. Essa lógica que enfatiza o diagnóstico e o consequente tratamento medicamentoso foi germinada, segundo Zorzanelli, Bezerra Júnior e Costa (2014) nos anos de 1980 com a publicação do DSM-3. Nessa edição são retirados praticamente todos os termos que demonstravam uma aproximação com a teoria psicanalítica passando a ter um caráter descritivo ou, como anunciavam os colaboradores da força tarefa da organização dessa edição do manual, uma descrição “a-teórica”. A ruptura com a psicanálise teve como efeito o abandono da concepção do sintoma como signo e sua definição como sinal. “O diagnóstico deixava de ser pensado como uma chave de entendimento de conflitos e desarranjos intrapsíquicos ou relacionais por trás dos sintomas para se transformarem em balizas na detecção de distúrbios visíveis” (Zorzanelli, Bezerra Júnior e Costa 2014, p. 21). Além disso, a terceira edição do DSM apresentou o sistema multiaxial que redefine o escopo diagnóstico ampliando sua utilidade para além do ato clínico pulverizando os diagnósticos que passam a ser agregados uns aos outros fazendo surgir a noção de comorbidade. O objetivo do DSM-3 foi abandonar a singularidade humana em benefício da generalização marcando um posicionamento da psiquiatria de considerar a doença como algo em si, sem necessidade de historicizar a vida do sujeito e as suas experiências sociais. Formas de sofrimento são transformadas em comportamentos percebidos como sintomas de patologia. “O momento inaugural deste processo coincide com a chamada virada biológica da psiquiatria, da qual o DSM-3 foi o principal símbolo, em 1980” (Zorzanelli; Verztman, 2014, p. 131). Produz-se a lógica de que para cada quadro nosológico há uma medicação para curar, estabilizar, resolver o problema contribuindo para o aumento vertiginoso da demanda por psicofármacos. Na esteira dessa racionalidade “a indústria farmacêutica vende a imagem de seus produtos como a possibilidade de alcançar uma desejada quietude, que se revelaria no aplacamento de conflitos e tensões; haveria, assim, a possibilidade de obter certa felicidade em pílulas.” (Cunha, 2021). Compostos pela psiquiatria, os diagnósticos tem servido para aumentar a demanda por psicofármacos e não para construir uma rede de apoio a quem o recebe, desse modo ao invés de promover benefícios a população, os diagnósticos realizados de maneira aligeirada, acrítica e simplificadora, tem servido para gerar uma população dependente de medicamentos para gerenciar sua vida. “Há uma retroalimentação da relação entre a oferta e a procura catapultada

por uma indústria farmacêutica que produz pílulas para a regulação neuroquímica na intenção de neutralizar os efeitos emocionais advindos da instabilidade de alguma situação da vida cotidiana.” (Cunha, 2021, p. 4). Com isso a indústria farmacêutica tem legislado sobre as fronteiras do normal e patológico que restam cada vez mais tênues.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo destaca que a (re)configuração da educação por práticas medicalizantes é um assunto que vem sendo ampliado desde a década de 1990 e tem se fortalecido a partir dos de 2010 anunciando usos excessivos de fármacos, procedimentos, encaminhamentos que operam na racionalidade biomedicalizante, tendo na esfera da educação, sua maior expansão e fortalecimento. As queixas escolares deixam de ser uma questão pedagógico a passam a ser uma dinâmica de encaminhamentos dos estudantes aos serviços da saúde com objetivo de que recebam um diagnóstico explicativo de um modo de ser. O diagnóstico tem servido como bússola orientadora dos direcionamentos de atuação pedagógica com base em uma patologia anunciada. A escola tem potencializado a produção de discursos com base na racionalidade médica instituindo parâmetros que definem o que é aprender, o que é ser normal e patológico. A aprendizagem passa a ser compreendida como derivada do que a escola define como bom comportamento: aluno silencioso, que não questiona, corpo inerte que supõe atenção, corpo que se permite ser gerenciado e controlado, corpos úteis ao mesmo tempo que dóceis. O corpo controlável e manipulável determina a cultura escolar contemporânea. Nega-se, a perspectiva pedagógica que busca compreender o modo como são produzidos os processos psíquicos nas interações sociais que estimulam a aprendizagem e potencializam o desenvolvimento humano. A medicalização é um dispositivo que produz transformação nas bases epistemológicas pedagógicas. A medicalização enfatiza uma perspectiva mecanicista de desenvolvimento cujo objetivo é identificar as limitações orgânicas ou psíquicas que supostamente impedem a aprendizagem de determinados estudantes. As condições de possibilidade históricas de constituição da medicalização da aprendizagem estão sendo consolidadas desde o ingresso dos médicos higienistas na escola, o que ocorre, no contexto brasileiro no início dos anos de 1920. Na nossa sociedade capitalista e neoliberal a educação passa a funcionar com a lógica de mercado, com gerenciamento da vida produzindo esvaziamento de uma perspectiva pedagógica de valorização das singularidades e diversidade humana. O foco deixa de ser o sujeito e passa a ser os resultados, as performances, as condutas,

a produção. Nesse sentido, a medicalização ganha espaço privilegiado na educação, pois funciona como uma maquinaria que coloca em funcionamento o consumo de psicotrópicos e serviços da saúde, o consumo de uma racionalidade sustentada pela perspectiva tecnicista e biologizante de desenvolvimento humano. Como pensar em aprendizagem e desenvolvimento em um ambiente escolar que atua como silenciador da diversidade? O que a educação tem a dizer sobre isso? Uma perspectiva pedagógica de valorização do humano é aquela construída a partir da análise das influências sociais, culturais, econômicas e políticas cujo objetivo é compreender e problematizar o modo como ocorre o desenvolvimento humano. As pesquisas não apresentam discussões produzidas pela e na escola que retomem e fortaleçam os embasamentos pedagógicos que auxiliam na compreensão de como promover a aprendizagem e do desenvolvimento humano a partir da educação. O que caracteriza a atualização da medicalização é o modo como ela tem produzido gerenciamentos na educação, sobretudo transformando as queixas escolares em demanda para a saúde. Com isso, o diagnóstico tem assumido um papel principal na elaboração de ações pedagógicas alinhadas a vertente médico-clínica. Assim, o que caracteriza a medicalização contemporânea não é sua capacidade de ampliar suas áreas de ação transformando questões não médicas em médicas, mas o fato de já não ter mais campo exterior. Atualmente, a educação escolar se fortalece sob o domínio do conhecimento médico e da patologização da experiência humana.

## REFERÊNCIAS

BARROS, J. A. C. de. Estratégias mercadológicas da indústria farmacêutica e o consumo de medicamentos. **Revista de Saúde Pública** [online]. 1983, v. 17, n. 5 [Acessado 20 Maio 2022], pp. 377-386. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89101983000500003>.

COLLARES, C. A. L. ; MOYSÉS, M.A.A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: Ensino e medicalização. São Paulo, Cortez, 1996.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A.; RIBEIRO, M. (ors.). **Novas Capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**: Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

COSTA, J.F. **História da psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Documentário, 1976.

\_\_\_\_\_. **Ordem médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

CUNHA, M. A banalidade do mal psicofarmacológico em tempos de performance. **Psicologia USP** [online]. 2021, v. 32 [Acessado 20 Maio 2022], e200052. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200052>

FRANCES, A. **Voltando ao Normal**: como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que podem ser feito para retomarmos o controle. Rio de Janeiro: Versal Editores, 2016.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 2012, v. 16, n. 40 [Acessado 20 Maio 2022], pp. 21-34. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012005000020>.

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

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2011.

GOTZSCHE, P. **Medicamentos Mortais e Crime Organizado**: como a indústria farmacêutica corrompeu a assistência médica. Porto Alegre: Bookman, 2016.

ILLICH, I. **Expropriação da Saúde**: nêmesis da medicina. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.

GARCIA, R.L. Preconceitos no cotidiano escolar - Ensino e medicalização. **Educação & Sociedade** [online]. 1997, v. 18, n. 59 [Acessado 26 Maio 2022], pp. 405-407. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000200012>>

RODRIGUES, J. T. A medicação como única resposta: uma miragem do contemporâneo. **Psicologia em Estudo** [online]. 2003, v. 8, n. 1 [Acessado 20 Maio 2022], pp. 13-22. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000100003>

TABET, L.P. et al. Ivan Illich: da expropriação à desmedicalização da saúde. **Saúde em Debate** [online]. 2017, v. 41, n. 115 [Acessado 20 Maio 2022], pp. 1187-1198. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104201711516>.

WHITAKER, R. **Anatomia de uma Epidemia**: pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso da doença mental. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.

ZORZANELLI, R.; JÚNIOR, B. B.; COSTA, J.F (orgs.). A criação de diagnósticos na psiquiatria contemporânea. Rio de Janeiro, Garamond, 2014.

ZORZANELLI, R.; CRUZ, M. G. A. O conceito de medicalização em Michel Foucault na década de 1970. In: **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 2018, v. 22, n. 66 [Acessado 20 Maio 2022], pp. 721-731. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0194>.

ZORZANELLI, R. T.; ORTEGA, F.; JÚNIOR, B. B. Um panorama sobre as variações em torno do conceito de medicalização entre 1950-2010. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2014a, v. 19, n. 06 [Acessado 20 Maio 2022], pp. 1859-1868. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232014196.03612013>>

# A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR, O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA E A METÁFORA DO DIVÃ: ESPAÇOS DE ESCUTA COMO POSSIBILIDADES (AUTO)FORMATIVAS

Kátia Silva Santos – IFBA

## RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar as análises e inferências sobre efeitos das ações do projeto de extensão: A escola no Divã. Tal plano aprovado em edital interno, de fluxo contínuo para extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, procurou problematizar a escola, suas amarras, seus rituais com base em momentos (auto)formativos, no qual a metáfora do Divã freudiano foi convocada. A concepção desta ação extensionista foi iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores- Geprof. Assumimos como aporte teórico a história da escola, dialogando com estudiosos tais como: Philippe Ariés, Mariano Narodowski, Franco Cambi. A pesquisa, do tipo qualitativa, contou com a apreciação documental sobre as produções vinculadas ao projeto. As ilações incidem sobre a importância da construção de um espaço de diálogo constante e (auto)formativo, no qual a fala e a escuta, sem restrições, ajudem a promover a mudança no contexto desta instituição, possibilitando assim, brechas para a compreensão sobre a política de inclusão no ensino médio integrado.

**Palavras-chave:** Políticas de inclusão escolar, Institutos Federais de Educação, formação docente.

## INTRODUÇÃO

**Provoca(ação) inicial:** pensar, falar e praticar a inclusão escolar pode significar ‘cutucar’ as feridas desta instituição tão antiga; retirar das entrelinhas tudo aquilo que a escola ‘prefere’ ocultar. Neste sentido, acendemos este texto com uma provoca(ação), apresentando a metáfora do Divã freudiano. A atmosfera de análise *sobre e com* a escola, sugerida no projeto de extensão, auxilia no início da conversa, a qual teve por objetivo compreender as ‘amarras’ da escola e assim tentar romper com estas linhas *mal* cruzadas geradoras de barreiras físicas ou atitudinais quando tratamos sobre a política de inclusão. O que é a escola? Como essa instituição foi se constituindo ao longo do tempo? Como fomos acoplando as crenças sobre a instituição escolar como sendo da ordem do instituído, vivendo-as e naturalizando-as como se fossem nossas? E, nesse modo de organizar e promover a cultura escolar, como fomos

assentando as barreiras atitudinais<sup>1</sup>? Como os “nós” de um alinhavo estrutural e histórico com repercussão negativa para os efetivos processos de inclusão escolar foram ganhando forma?

Ao explorarmos os duplos sentidos dos “nós”, temos a possibilidade de dar foco às amarras enrijecidas e/ou tratarmos os mesmos “nós” como pontos de encontro que ao apontar o obstáculo convergem para que o próximo passo seja construído na dialogia com a coletividade, fazendo emergir a escuta aguçada às vozes plurais daqueles que compõem a escola como sistema vivo: instituído e mutuamente instituinte.

A metáfora e ação do ‘DIVÃ’ surge com base em atividades de formação<sup>2</sup> continuada realizadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Porto Seguro (PS) que culminam na criação do projeto de extensão a “Escola no Divã”. Este projeto trata-se de uma iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores - Geprof, tendo como objetivo problematizar a escola, sua história e tradições, seu currículo, suas crenças, as relações humanas tecidas, dando ênfase ao contexto da docência e da discência. Assim, neste trabalho assumimos com intento apresentar as análises e inferências sobre efeitos das ações do projeto de extensão **A escola no Divã**. Todavia, os aspectos que serão descritos e que foram considerados aqui estão articulados à produção documental do referido Projeto de Extensão, o qual foi aprovado em edital local de fluxo contínuo. Reforçamos que não citaremos falas ou nomes dos participantes da atividade.

Como a ideação extensionista foi/é ‘olhar’ para dentro da escola e desfazer/refazer/revisitar os *nós por “nós”*, o percurso discursivo e metodológico conta com o olhar e escrita de uma professora, que atua como Líder do Grupo de Pesquisa e que passou a apreciar este contexto estando dentro dele. Neste sentido, assumimos a seguinte organização textual: primeiro, destacamos a metodologia de pesquisa e de análise; no segundo item, anunciamos a fundamentação teórica com a problematização da história da escola; na sequência, temos a entrada no ‘Divã’ que propõe a ação, ou seja, a anunciação do espaço da ‘escuta’.

---

<sup>1</sup> Na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), as barreiras atitudinais são tratadas como atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

<sup>2</sup> Estas ações podem ser sintetizadas: uma oficina realizada na Semana Nacional de Ciência e Tecnologias chamada ‘a docência no divã’; e um segundo momento de reflexão, no contexto da Jornada Pedagógica. Ambas. Após essas iniciativas, pensamos na realização de um projeto de extensão que conseguisse navegar por muitos temas sempre com a ideia de ‘olhar’ por dentro. O Projeto foi para além do IFBA e acoplou uma instituição estadual que necessitava ‘falar’ *sobre* Inclusão, ainda não *com* a inclusão.

As sessões, as quais serviram como ‘chão’ / ‘terreno onde se pisa’ para a análise, abrem brechas para se refletir não só sobre a política de inclusão escolar, mas também sobre outros temas tais como racismo, homofobia, machismo, já que o projeto entende que não dá para falar de um tema dissociado do outro.

Necessário advogar, mais um pouco, sobre a análise do uso da metáfora – o Divã. Para amparar *sobre e com* ela, com deferência, realizamos estudos vinculados a Psicanálise freudiana, contudo, durante o texto não encontraremos conceitos vinculados as tópicas do Freud de forma explícita. O que buscamos realmente foi o significado da metáfora, o ato de sentar e falar, utilizado no projeto.

## A METODOLOGIA

Esta pesquisa e análise sobre a produção documental do Projeto de Extensão - A escola no Divã - é de natureza qualitativa. Concordo com (Chizzotti, 2008), quando ressalta que esse tipo de pesquisa não tem um padrão único, uma vez que admite que a “realidade” é flutuante e contraditória e que os processos de investigação dependem também do pesquisador, de suas concepções, de seus valores, de seus objetivos. A pesquisa qualitativa supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato, nas interações humanas e sociais. Com base nesta abordagem, assumimos a análise documental como movimento prioritário e sintetizador.

A análise documental tem sido utilizada na pesquisa qualitativa ora como técnica complementar aos outros instrumentos metodológicos, tais como a entrevista, a observação, ora como instrumento prioritário. Neste último caso, os documentos são alvo de estudo por si só (Bell, 1993). Os seguintes documentos foram analisados:

Documentos	Estratégia de consulta e análise
Texto do próprio projeto de extensão;	Consulta do texto aprovado no sistema de capitação de editais da instituição, o sistema SUAP; Impressão do texto para estudo e análise.
Planejamento didático dos encontros;	Aferição das estratégias de planejamento dos encontros por meio do estudo e análise da organização didática, estas cedida pelos próprios membros do grupo responsáveis pelos momentos de encontro.
Material utilizado nos encontros.	Análise dos slides e material impresso entregue durante os momentos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: RETOMANDO A HISTÓRIA DA ESCOLA COM O DIVÃ

Com base em estudos da psicanálise freudiana, o divã foi, na verdade, um recurso técnico para diminuir a repressão da alocação, pois a ideia do sentar-se ou mesmo deitar-se geraria o relaxamento, o repouso. O divã freudiano acabou se tornando o símbolo desse encontro, assinalado pela permissão da fala sem censura. Segundo (Lisboa, 2017), o grande marco na clínica psicológica ocorreu com a revisão da posição ocupada pelos médicos Freud e Breuer nos atendimentos clínicos. A introdução do mobiliário – divã – nas consultas, um sofá grande e espaçoso, para as pessoas se deitarem e, assim, iniciarem seus pensamentos e associações de maneira mais relaxada e aberta possibilitou a associação livre e o que podemos chamar de ‘cura através da fala’. O mobiliário passou a compor e a dar um novo sentido ao discurso do paciente.

Com aporte na obra freudiana, a estudiosa, ainda relata que não podemos precisar ao certo em qual época Freud inseriu esse mobiliário em seu consultório, mas podemos observar que, durante o trabalho com Breuer, ele passou a adotar uma cama pequena, a fim de que fosse oferecido um lugar mais confortável aos pacientes e fora da vista, ou melhor, resistência transferida ao analista (Freud, 2000).

Assim, quando pensamos metaforicamente que a escola está no Divã, significa observar tanto a arquitetura, quanto as permanências dos processos instituídos desde seu surgimento inicial, vinculado ao ‘desejo’ de criação de um espaço que ‘protegesse’ as crianças. Ou seja, **‘deixar a escola se colocar em um divã’**, significa reconhecer que o processo de implementação e universalização desta instituição acopla o também episódio construído culturalmente vinculado à separação da criança, a qual seria mantida à distância dos adultos, ou seja, preservada/guardada na escola, no colégio. Neste processo de escolarização da infância, encontra-se a pedagogia que “nasce como **saber** da formação humana” (Cambi, 1999, p.197). Segundo (Narodowski,1998), o discurso pedagógico é imprescindível para a compreensão dos processos de construção de uma infância moderna.

Um outro aspecto que a escola desempenhou e continua a atuar é aquele relacionado ao artifício civilizador, analisado por (Elias, 1994). Segundo este sociólogo este movimento caracteriza-se por interações entre indivíduo e sociedade. Este autor, em sua obra *O Processo Civilizador*, traz como tema fundamental os tipos de comportamento do homem civilizado ocidental. O problema que se coloca, nesta obra, aparentemente simples, é que “o Homem Ocidental nem sempre se comportou da maneira como estamos acostumados a considerar como típica ou como sinal característico do homem civilizado” (Elias, 1994, p.13). (Vygotsky,1999),

tratará desse fenômeno quando descreve como a aprendizagem acontece apresentando os conceitos sociogênese e psicolgênese.

A estratégia a ser analisada relaciona escola/instituição ao método científico que começava a ganhar forma na modernidade, pois a escola que, a partir desse período, passou a ensinar conhecimentos e comportamentos, articulando-se em torno da didática, da racionalidade, da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas. Práticas que perduram até os dias atuais, por isso a necessidade de problematizar, e quem sabe, transformar.

De acordo com (Narodowski,2001), em leitura a obra Comeniana de 1617, o método didático ordenável, possibilitava o desaparecimento da desordem e da irracionalidade, homogeneizando-se o grupo de educandos. O objetivo maior seria que um educador passaria a dirigir-se para o grupo como se todos os alunos fossem um só; e assim, um só professor para muitos alunos, transmitindo “tudo a todos” e, ao mesmo tempo, um mesmo saber, sempre com o mesmo texto. Um contexto, no qual a diversidade de estudantes seria inconcebível.

Todavia, a ambiguidade foi uma das características do tempo moderno, pois apregoava-se a liberdade e praticava-se a regulação do sujeito. A disciplina era alcançada por meio de uma orgânica programação das atividades educativas e dos estudos. Uma rígida estrutura administrativo-pedagógica passou a regular, a princípio, os colégios destinados a ‘civilizar’ o sujeito burguês, mas logo se estenderam também a outras escolas, como as de caridade, os orfanatos destinados à população pobre em geral.

As instituições que se ‘comprometeram’ em educar, introduziram novos tipos de celeridades escolares baseadas na graduação dos programas, na separação em classes sucessivas, na avaliação regular dos conteúdos adquiridos, no emprego do tempo subdividido e controlado etc. E assim, a arrumação do próprio tempo congregou a uma restrição e a uma subdivisão do espaço. As escolas modernas advieram a exercer sobre os estudantes controle moral, organizando as salas em filas, processando um tipo de individualização psicológica. Para (Varela e Álvarez-Uria,1992), a invenção da carteira em frente a um banco, o que supõe uma distância física e simbólica entre os alunos, representou uma vitória sobre a indisciplina.

E a complexidade das classes de alunos com salas específicas de acordo com graus diferenciados, tornaram-se o eixo central da atividade escolar. Tais espaços tornaram-se local de uma atividade coletiva, porém, fragmentada em sua essência, marcada por regulamentos, local fechado onde ocorria uma classificação permanente dos alunos e onde eram comparadas as performances individuais.

Um outro importante aspecto passível de problematização é a avaliação/exame que passou a ocorrer por meio de deveres, provas e exercícios diversos, que eram realizados mais frequentemente por escrito. Esse processo seletivo objetivava promover, a cada ano, os “bons” alunos, rebaixando, eliminando ou excluindo os “maus” alunos. Munida de bases institucionais, a seleção deu impulso a uma espécie de enquadramento temporal e das relações de imposição pedagógica (Petitat, 1994). Os prêmios e castigos ganharam ênfase neste contexto. Segundo (Cambi,1999), a escola passou a ritualizar o momento do exame, atribuindo-lhe um papel crucial na atividade escolar.

A partir do século XIX, os ideais iluministas inspiraram os projetos educacionais positivistas e os socialistas. Sob inspiração do modelo socialista, surgiu a ideia da formação omnilateral (desenvolvimento de todas as potencialidades humanas). Já os ideais positivistas deram origem ao otimismo pedagógico, na medida em que foi atribuída à educação e à ciência, a capacidade de renovar os costumes e reorganizar a sociedade (Carvalho, 2005).

A escola pautada nos ideais positivistas foi-se disseminando, tornando-se pública e estatal, forjando suas fronteiras, constituindo-se como espaço de silenciamento, de homogeneizações e de aprofundamento de preconceitos, produzindo e universalizando os seus padrões, fornecendo as bases para os processos de inadaptação de muitos sujeitos. Desta maneira, a escola começava a desenhar o seu padrão de aluno ideal, um aluno controlado, vigiado, corrigido em seus desvios, disciplinado e civilizado.

Desta forma, este resgate histórico, direcionado a uma escola posta no Divã, sugere a necessidade da problematização e da possível reconfiguração da escola, concordando assim, com as intenções do Projeto de extensão aqui analisado.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES: OS EFEITOS DO PROJETO DE EXTENSÃO - A ESCOLA NO DIVÃ - NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, CAMPUS PORTO SEGURO**

Posto no Divã, o IFBA/PS é contextualizado como fazendo parte da Rede Federal de Educação, a qual é analisada aqui como uma importante conquista da população brasileira que se sedimenta a partir de uma política de Estado bem sucedida e revolucionária, pois tem supostamente interiorizado e expandido a educação pública de qualidade, possibilitando aos filhos e filhas da classe trabalhadora a preparação técnica, científica e humanística necessária para prosseguir os estudos e contribuir organicamente com a sociedade. Nota-se aqui, um resgate daquela ideia da formação omnilateral (desenvolvimento de todas as potencialidades humanas) do século XIX, de base socialista. A sua potência nasce do seu desenho: são

instituições, pluricurriculares e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com as modalidades da Educação Nacional, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *lato-sensu e stricto sensu*. Essas instituições promovem a verticalização do ensino, a pesquisa aplicada, a inovação, a extensão tecnológica, sempre em sintonia com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais.

A trajetória do IFBA, vai desde a implantação da Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909; passando pelo Liceu Industrial de Salvador, em 1937; bem como a Escola Técnica de Salvador, em 1965; sobrevivendo pelos Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET, em 1993; e finalmente, este últimos passam a compor a Rede Federal de Ensino Profissional, incidindo à condição de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, o IFBA, em 2008. Assim, o IFBA tem, metaforicamente como ‘pai’ e ‘mãe’ esta trajetória. E as marcas dela se desdobram no conteúdo e forma com os quais os processos formativos vão sendo instituídos. No caso particular do IFBA, campus Porto Seguro, este surge em 2008, instituindo-se na cidade de Porto Seguro, oferecendo três cursos de licenciatura e o médio integrado atrelado à formação profissional. O médio integrado desta instituição tem sido convidado a não só promover a inclusão do aluno público alvo da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mas também a de todos aqueles que fogem ao padrão de aluno idealizado pela escola.

No contexto do IFBA, campus Porto seguro, o ambiente foi organizando para as sessões do Divã, ou seja, os momentos formativos ou (auto)formativos. Uma visita ao divã que tem como queixa: inclusão do aluno público alvo da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mas também de todos aqueles que fogem ao padrão idealizado pela escola.

#### O Projeto de Extensão

Objetivo	Metodologia
Problematizar a escola, sua história e tradições, seu currículo, suas crenças, as relações humanas tecidas, dando ênfase ao contexto da docência e da discência, percebendo possibilidades de ações transformadoras confrontando o <b>debate sobre racismo, machismo, homofobia, desigualdade social e inclusão escolar</b> .	Os procedimentos metodológicos, que pressupõem a participação total dos sujeitos envolvidos, com base na fala livre em um ambiente ‘quase’ lúdico que assume o divã freudiano como reuso. Uma dinâmica foi realizada no início de todos os encontros: o convite para que alguém se voluntariasse a se deitar em um ‘sofá’ confortavelmente preparado no canto da sala.

A leitura cuidadosa sobre o texto do projeto, permitiu inferir que o mesmo teve pretensões ‘ousadas’, já que assume o viés da problematização de assuntos polêmicos que povoam a escola e são reproduzidos por ela. Quando pensamos na complexa relação - escola e sociedade – percebemos como esta instituição ocupa um papel central na conservação ou/e na alteração desta roda. Desta maneira, o projeto parece destacar / sugerir que não é possível tratar sobre inclusão escolar, por exemplo, em um contexto que aborda tão mal das mulheres; que tem o racismo como protótipo; que normatiza as desigualdades sociais; e que parece ter aversão pelos miseráveis. O projeto incorre em equívocos, pois abraça muitos temas e, neste anseio pelo muito, empreende em implicações e simplificações, já que não aprofunda as especificidades de cada um dos debates tramados.

#### Os encontros

<b>Momentos/ sessões</b>	<b>A escola precisar falar...</b>
<p>O Divã, aconteceu sob o formato de oficina, na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de 2022.</p> <p>Obs. Aqui temos uma ação extensionista que impulsionou a redação oficial do projeto de extensão.</p>	<p>As perguntas norteadoras da conversa: O que é ser professor/ ser uma/um docente? Quais saberes? Qual formação? Nossas crenças e valores interferem na prática docente?</p>
<p>O Divã na Jornada pedagógica 2023;</p>	<p>As perguntas norteadoras da conversa: O que é ser professor/ ser uma/um docente? Quais saberes? Qual formação? Nossas crenças e valores interferem na prática docente? Quem é o aluno ideal? E quando o aluno tem alguma deficiência? E a inclusão escolar, como percebemos?</p>
<p>O Divã na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de 2023;</p>	<p>As perguntas norteadoras da conversa: Vamos falar sobre a inclusão escolar? O que é? Quais as potencialidades? Quais os desafios? Quem são os sujeitos? Eu e o outro? Minhas crenças?</p>

<p>O Divã na conclusão da edição 2023 do Programa Residência pedagógica.</p>	<p>As perguntas norteadoras da conversa: O que é ser professor/ ser uma/um docente? Quais saberes? Qual formação? Nossas crenças e valores interferem na prática docente? Quem é o aluno ideal? E quando o aluno tem alguma deficiência? E a inclusão escolar, como percebemos? E quando a escola tem casos de racismo? E quando tem casos de homofobia? E quando tem casos de machismo?</p>
<p>O divã como oficina na escola Estadual do Arraial D'ajuda, 2023.</p>	<p>As perguntas norteadoras da conversa: utilizamos as seguintes perguntas (O que é ser professor/ ser uma/um docente? Quais saberes? Qual formação? Nossas crenças e valores interferem na prática docente? Quem é o aluno ideal? E quando o aluno tem alguma deficiência? E a inclusão escolar, como percebemos?</p>

As atividades assumem, assim, um formato semelhante em todos os momentos, apesar de algumas variações, voltamos a dizer que o plano de extensão tentou abranger muitos temas e muitos públicos. Aspecto que talvez tenha prejudicado a oportunidade de aprofundar os temas. Percebemos que não há relatos sobre os recursos e financiamentos das ações, já que o projeto foi inscrito em fluxo contínuo. Ações como estas, que representam iniciativa de um Grupo de Pesquisa, deveriam ser apoiadas pela instituição e validadas com recursos financeiros. Ao que percebemos, o setor de comunicação do IFBA, campus Porto Seguro, realizou entrevista com os idealizadores do projeto e procedeu divulgação por meio de podcast. Consideramos imprudente, avaliar o projeto como positivo ou negativo para a instituição, mas podemos ressaltar a insurgência desta ação ‘que desejou ser transformadora’, ou lançar sementes/fagulhas para um movimento de mudança.

### **CONCLUSÃO: FECHANDO AS SESSÕES DO DIVÃ**

Este texto teve como finalidade apresentar as análises e inferências sobre efeitos das ações do projeto de extensão: **A escola no Divã**. Relembramos que tal plano foi aprovado em edital interno de fluxo contínuo para extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia da Bahia. A ação extensionista procurou problematizar a escola, suas amarras, seus rituais com base em momentos (auto)formativos', no qual a metáfora do Divã freudiano foi convidada. A análise documental, destacada aqui, considerou a redação do projeto e planejamentos dos encontros, apontando as fragilidades e insurgências deste ato.

Percebemos que a metáfora do 'DIVÃ' surge com um tom lúdico, ajudando a olhar para a escola, para a instituição educativa, liberando a fala *sem censura* dos participantes do projeto. A proposta da ideação, destaca ainda que o intento foi vinculado ao 'olhar' para dentro da escola e desfazer os *nós por "nós"* As ilações incidem sobre a importância da construção de um espaço de diálogo constante e (auto)formativo, no qual a fala e a escuta, sem restrições, ajudem a promover a mudança no contexto desta instituição, possibilitando assim, brechas para a compreensão sobre a política de inclusão no ensino médio integrado.

O Projeto de Extensão parece 'ousar' aproximar-se das feridas da escola, isto é, retomamos aqui uma expressão da psicanálise, esforça-se para olhar as 'perversões' produzidas pela sociedade e reproduzidas pela escola. Desta maneira, podemos dizer que temos um logo caminho se quisermos operar mudanças na escola.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: **LCT**, 1978.

BELL, J. Como Realizar um Projecto de Investigação - Um guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação. **Lisboa**: Gradiva, 1993.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm).

CAMBI, Franco. História da pedagogia. São Paulo: **UNESP**, 1999.

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva com os pingos nos "is". Porto Alegre: **Mediação**, 2005.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas. **Petrópolis**: Vozes, 2008.

ELIAS, N. O processo civilizador. Rio de Janeiro: **Zahar**, 1994. v. I.

FREUD, S; BREUER, J. Estudos sobre a Histeria. In: FREUD, S. **Edição eletrônica das Obras Completas de Sigmund Freud**. Vol. II, 2000.

IFBA. Resolução nº 30 de 12 de Dezembro de 2017. Aprova a **Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência e/ou outras Necessidades Específicas no âmbito do IFBA**.

<http://portal.ifba.edu.br/menu-institucional/consup/resolucoes-2017/resolucao-30-2017-politica-inclusao-pessoa-com-deficiencia.pdf/view>. Acesso em 25/08/2023

LISBOA; A. V. O DIVÃ DE FREUD NO TEMPO ATUAL: RESSIGNIFICANDO O OBJETO-VEÍCULO DE ANÁLISE NA CLÍNICA PSICANALÍTICA1. **REVISTA PSIQUE**, Juiz de Fora, v. 2, n. 3, p. 110-126, jan./jun. 2017.

MANACORDA, M. A. História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: **Cortez**, 1989.

NARODOWSKI, M. Comenius & a Educação. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2002.

PETITAT, A. Produção da escola/produção da sociedade: análise sóciohistórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1994

VARELA, J; ÁLVARES-URIA, F. A maquinaria escolar. Teoria e Educação. Porto Alegre: **Tomaz Tadeu da Silva (editor)**, 1992. p 68-96.

VYGOTSKY, L.S. Formação Social da Mente. São Paulo: **Martins Fontes**, 1991.