

DOSSIÊ TEMÁTICO: Educação Inclusiva e Processos de Subjetivação

doi <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.5983>

**POR UM HABITAR POÉTICO NA ESCOLA: POTÊNCIA INVENTIVA,
ALTERIDADE E EDUCAÇÃO**

TOWARDS A POETIC HABITAT IN SCHOOL: INVENTIVE POWER, OTHERNESS,
AND EDUCATION

HACIA UN HÁBITAT POÉTICO EN LA ESCUELA: PODER INVENTIVO, OTREDAD
Y EDUCACIÓN

Arildo dos Santos Amaral

Secretaria Municipal de Educação de Cambuci/RJ – Brasil

Maria Goretti Andrade Rodrigues

Universidade Federal Fluminense - Brasil

Cristiana Callai

Universidade Federal Fluminense – Brasil

Resumo: Nesse artigo, compartilhamos o saber da experiência construído no ofício de Orientador Educacional. Lançamos mão da cartografia como percurso metodológico com o objetivo de problematizar a medicalização territorializada nas escolas e produzir movimentos instituintes no fazer pedagógico. Pousamos sobre a dimensão das enunciações e o regime de verdade que orquestram os aparatos legislativos no tocante à educação inclusiva no Brasil, analisados a partir do conto zapatista *Historia de las miradas*, as forças que duelam no imaginário social entre aqueles e aquelas que elaboram as leis, e aqueles e aquelas que estão no cotidiano das micropolíticas. Ocupamo-nos em afirmar uma escrita resistência, trazendo uma proposta inventiva de escolas moleculares onde se encontram processos de singularização.

Palavras chave: Medicalização da aprendizagem. Educação inclusiva. Cartografia.

Abstract: In this article, we share the knowledge of the experience built in the office of Educational Advisor. We use cartography as a methodological path with the objective of problematizing the territorialized medicalization in schools and producing instituting movements in the pedagogical practice. We rest on the dimension of the utterances and the truth regime that orchestrate the legislative apparatuses regarding inclusive education in Brazil, analyzed from the Zapatista tale *Historia de las miradas*, the forces that duel in the social imagination between those and those who elaborate the laws, and those who are in the daily life of micropolitics. We are busy asserting a written resistance, bringing an inventive proposal of molecular schools where singularization processes are found.

Keywords: Medicalization of learning. Inclusive education. Cartography.

Resumén: En este artículo, compartimos el conocimiento de la experiencia acumulada en la oficina de Asesor Educativo. Utilizamos la cartografía como un camino metodológico con el objetivo de problematizar la medicalización territorializada en las escuelas y producir movimientos instituyentes en la práctica pedagógica. Descansamos en la dimensión de los enunciados y el régimen de verdad que orquesta los aparatos legislativos con respecto a la educación inclusiva en Brasil, analizados a partir del cuento zapatista *Historia de las miradas*, las fuerzas que luchan en la imaginación social entre quienes elaboran las leyes, y aquellos que están en la vida cotidiana de la micropolítica. Estamos ocupados afirmando una resistencia por escrito, presentando una propuesta inventiva de escuelas moleculares donde se encuentran procesos de singularización.

Palabras clave: Medicalización del aprendizaje. Educación inclusiva. Cartografía.

Ao partir... Cartografias, linhas e dobras...

Cartografar é traçar linhas e bailar por entre o território pesquisado. A cartografia aposta nas tramas da vida, nas linhas de fuga que anunciam a existência de singularidade e protagonismo frente à luta pela educação e pela vida.

Deleuze (1998) aponta a relação de três espécies de linhas para a constituição da multiplicidade: as molares como linhas de segmentaridade dura, as moleculares como linhas que tendem aos fluxos e ainda uma terceira espécie de linha, as linhas de fuga, que tendem a propor uma ruptura ao que é fixo, sem necessariamente significar abandono do sistema.

Visitando o texto *Abecedário de Gilles Deleuze*¹, consideramos que:

[...] constituir um território, para mim, é quase o nascimento da arte. Quando vemos como um animal marca seu território, todo mundo sabe, todo mundo invoca sempre... as histórias de glândulas anais, de urina, com as quais eles marcam as fronteiras de seu território. O que intervém na marcação é, também, uma série de posturas, por exemplo, se abaixar, se levantar. Uma série de cores, os macacos, por exemplo, as cores das nádegas dos macacos, que eles manifestam na fronteira do território... Cor, canto, postura, são as três determinações da arte, quero dizer, a cor, as linhas, as posturas animais são, às vezes, verdadeiras linhas. Cor, linha, canto. É a arte em estado puro. E, então, eu me digo, quando eles saem de seu território ou quando voltam para ele, seu comportamento.

A cartografia não trata de representar objetos, mas acompanhar processos. Logo, o cartógrafo é aquele que acessa a realidade em dois planos: no individual e no campo coletivo de forças. Permite o registro das marcas e dos movimentos que nos seus fios nos ligam ao outro, costurando as relações de inventividade frente à vida. Trata-se de trabalhar com o diálogo entre

¹ O Abecedário de Gilles Deleuze é uma série de entrevistas feita por Claire Parnet, em 1988-1989. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord.

pesquisador e demais membros da escola, na medida em que todos se tornam sujeitos de si e da micropolítica no momento em que se inserem no cotidiano escolar.

Desse modo, por um tipo de sensibilidade o cartógrafo permite levar em consideração que todos os sujeitos presentes no cotidiano escolar tornam-se agentes ativos da pesquisa e construção/invenção desta escola possível, e não meros objetos a serem descobertos e observados por um pesquisador.

Essa mudança de postura que humaniza, permitida, sobretudo pelas e nas vivências e experiências, denota que esta mudança modifica tanto a nós quanto aos espaços-tempo e suas existências, a partir da potência criadora dos sujeitos que povoam a seu modo, o território escolar.

Os dados produzidos na vivência de um território escolar, produção feita a partir do aprendizado das experiências no e com o território habitado, são tecidos com reconhecimento ético e político de que no território habitado possui saber, saberes que importam aprendizado. Não se trata de saberes piores ou melhores, mas de saberes que, em sua singularidade, nos importam o aprendizado pela riqueza que carregam. O cartógrafo é, assim, um aprendiz, o aprendiz cartógrafo. Trata-se de pensar, repensar e experimentar a escola para além das suas segmentações, para além de um ponto final, talvez.

Breve nota sobre o fenômeno da medicalização e os seus múltiplos fios

Esta cena acontece e se desenrola em uma Unidade Escolar de Educação Infantil do interior do Estado do Rio de Janeiro/ RJ. Os diálogos são todos reais, omitiu-se, somente, os aspectos que pudessem identificar os personagens.

O 'não aluno'

É uma manhã fria de junho. A equipe pedagógica² da Secretaria Municipal de Educação está a caminho de uma das Unidades Escolares do município para mais uma visita. Ali estou, abstraído do vento lá fora... Eu, meu lápis e meu diário cartográfico. Ao entrarmos nessa escola somos recebidos alegremente pela diretora Simone, que buscava algum tipo de “ajuda” para com os seus estudantes:

Orientador Educacional: - Como está a nossa escola?

Simone: - Está tudo bem, mas não sei o que fazer com uma mãe. Ela está buscando um laudo de todo o jeito para o seu filho, pois ela quer o benefício do governo.

² A equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação é composta por um orientador educacional, uma orientadora pedagógica e duas supervisoras de ensino.

Simone estava se referindo ao Benefício Assistencial de Prestação Continuada (BPC)³.

Simone: - Vou levar vocês na sala da professora Ana Maria. Naquela sala há quatro alunos com laudos, mas se olharmos direitinho têm mais com problemas. Não é possível. Eles não param, precisam de uma avaliação.

Orientador Educacional: - Professora, bom dia!

Ana Maria: - Bom dia!

Orientador Educacional: - Quantos alunos você tem?

Ana Maria: - 18 alunos e 2 autistas.

Orientador Educacional: - Então você tem 20 alunos!

Ana Maria: - É, os autistas ficam aí!

(Fragmentos do caderno cartográfico, 2018).

A via acontecimental do ‘não aluno’, nos ajuda a traçar o roteiro para um diálogo profícuo e oportuno, pois contempla importantes questões relacionadas ao campo pedagógico e, sobretudo, da medicalização dos estudantes em situações escolarizantes.

No percurso do caminhante deparamo-nos com a sedução dos encaminhamentos das Unidades Escolares a serviços especializados de saúde dos estudantes com *necessidades educacionais especiais e/ou com transtornos de aprendizagem*. Encaminhamentos esses, entremeados por narrativas medicalizantes que, localiza no outro o lugar da falta e/ou da “deficiência”.

Receituários médicos chegam diariamente às unidades escolares estabelecendo ações pedagógicas para estudantes previamente diagnosticados. Estas prescrições são legitimadas pelo saber biomédico que é convocado cotidianamente a dar conta das questões que atravessam o fazer pedagógico da escola contemporânea. Para tal, é possível atestar a proliferação de diagnósticos no território escolar, que ao reportar a marcadores biológicos anuncia doenças como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dislexia, o Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e outros. Tudo isso a partir de uma desvalorização social das potências inventivas cotidianas de um encontro possível com a alteridade na educação.

Colocar em expansão o debate sobre a produção cultural da medicalização da educação constitui-se tarefa intrínseca à composição de forças que emanam no escolar, manifestando-se pelas possibilidades de criação e resistência frente a uma cultura em que o uso da medicação adaptou-se ao paradigma econômico de mercado, ou seja, a venda dos fármacos deixa de ser

³ O BPC é a garantia de 1 (um) salário-mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família. Lei da Assistência Social - Lei 8742/93. Disponível em:

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/104422/lei-da-assistencia-social-lei-8742-93>. Acesso em: 21 de junho de 2018.

para a produção do bem-estar coletivo e individual e passa a representar a capitalização de lucro.

Não se trata de criticar o uso de medicamentos para doenças, tampouco negar as bases biológicas dos seres humanos. O que tensionamos e defendemos é a não transposição das questões da vida cotidiana em doenças e transtornos biológicos, o que por sua vez, nega as subjetividades.

Então, a procura por medicação não sujeita-se apenas à necessidade de um problema de saúde, mas um problema a uma obrigação de aumento de consumo, produtividade industrial e lucro empresarial.

O esquema macropolítico da medicalização se apresenta na vida cotidiana de múltiplas facetas, frutificando processos de intervenções em articulações com as políticas públicas e sociais, bem como o saber científico em uma sociedade estrutural.

Sobre o fenômeno da medicalização, esse é conceituado pela ação de transformar e/ou transferir questões que são da ordem da existência humana em problemas puramente biológicos, a serem tratados por especialistas da saúde, mais especificamente da área psicológica e médica. O Manifesto Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2010)⁴, em São Paulo, traz a definição de medicalização e sugere que esta, ao transformar problemas de diferentes ordens em questões médicas, provoca a reação de questões coletivas serem tomadas como individuais e de problemas políticos e sociais serem vistos como biológicos.

Esse processo esconde as deficiências do sistema educacional brasileiro, transformando-o em “deficiências” dos estudantes. Moysés e Collares (2014) afirmam que a medicina enquanto ciência moderna passa a determinar o que se constitui enquanto saúde e doença, instituindo a norma para o “homem padrão”, reduzindo o ser humano e toda sua potência a um corpo biológico. O que nos caracteriza enquanto sujeitos singulares passa a ter menos importância. Há um enquadramento ao padrão de normalidade instituído historicamente.

Moysés e Collares (2014) afirmam que o processo pedagógico deveria ser objeto de análise e mudança, mas esse fica mascarado pelo diagnóstico, localizando no aluno o problema da aprendizagem. O campo médico se especializa a partir do desenvolvimento científico e tecnológico, tomando por objetivo o saber/poder do comportamento humano, ou seja, da raiz

⁴ Durante o lançamento do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, foi aprovado o Manifesto, que logrou a adesão de 450 participantes e de 27 entidades. Este documento destaca os objetivos do Fórum, suas diretrizes de atuação. Disponível em: <<http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>> Acesso em: 21 de junho de 2018.

epistemológica da medicina moderna, o método clínico lhe outorgará o estatuto de Ciência Moderna (FOUCAULT, 1997).

Amarante (2013) explica que a medicalização se refere ao domínio da medicina daquilo que não é exclusivamente de ordem médica, ou seja, do que é de ordem social, econômica ou política. Logo, com base em manuais psiquiátricos e psicológicos surgem os diagnósticos, que permitem notificar transtornos mentais e comportamentais. Nesse sentido, os diagnósticos aparecem enquanto um dispositivo de medicalização, à medida que gera uma acomodação em relação a sintomas e tratamentos de determinadas situações, reportando a marcadores biológicos o anúncio de doenças.

A percepção de que todas as coisas que fazem parte da natureza humana de alguma forma sempre são forçadas a se encaixarem nos moldes dominantes. “Há uma tentativa de eliminar tudo aquilo que eu chamo de processo de singularização. Tudo o que surpreende, ainda que levemente, deve ser classificável em alguma zona de enquadramento, de referenciação” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 52).

Então, a via neoliberal do sistema capitalista traz de forma orquestrada a naturalização da vida e das desigualdades. Remédios “milagrosos”, ortopedia de corpos e mentes a partir do uso dos fármacos que, ao serem altamente consumidos geram lucro e produtividade industrial.

Ao tomar como centralidade a produção da medicalização no território escolar, o que se oculta na escola? O que a escola revela em seus encaminhamentos à saúde? Seriam as condições patológicas desses estudantes a justificativa do “não aprender”? O que representa o fenômeno da medicalização da aprendizagem? É possível pensar, se observarmos com cuidado a cena do não aluno, a dimensão ideológica da educação com suas políticas inclusivas, apresentando na vida cotidiana escolar o fenômeno da medicalização da vida e da aprendizagem.

Moysés e Collares (2018) relatam em seus estudos que até os dias correntes a medicina mantém em seus discursos promessas de felicidade e salvação e, que a medicalização no campo escolar e educacional assume diversas frentes, naturalizando as desigualdades, inferiorizando intelectualmente a classe trabalhadora, localizando no estudante o “problema” do fracasso escolar. Assim, os diferentes modos de aprender, ser, estar e agir no mundo, têm sido alvos desse fenômeno da medicalização.

Das montanhas Chiapas mexicanas à história da Educação Inclusiva no Brasil

Mira Capitán (porque debo aclararles que en el tiempo en que yo conocí al Viejo Antonio tenía yo el grado de Capitán Segundo de Infantería Insurgente, lo que no dejaba de ser un típico sarcasmo

zapatista porque sólo éramos 4 – desde entonces el Viejo Antonio me llama "Capitán"), mira Capitán, hubo un tiempo, hace mucho tiempo, en que nadie miraba... No es que no tuvieran ojos los hombres y mujeres que se caminaban estas tierras. Tenían de por sí, pero no miraban. Los dioses más grandes, los que nacieron el mundo, los más primeros, de por sí habían nacido muchas cosas sin dejar mero clarito para qué o por qué o sea la razón o el trabajo que cada cosa debía de hacer o de tratar de hacer. Porque de que cada cosa tenía su por qué, pues sí, porque los dioses que nacieron el mundo, los más primeros, de por sí eran los más grandes y ellos sí se sabían bien para qué o por qué cada cosa, eran dioses pue. Pero resulta que estos dioses primeros no muy se preocupaban de lo que hacían, todo lo hacían como fiesta, como juego, como baile. (MARCOS, *Historia de las miradas*, 1999).

Neste conto zapatista *Historia de las miradas*, o sábio Subcomandante Marcos (1999), descreve que houve um tempo em que ninguém olhava. Os primeiros homens e mulheres tinham olhos, mas não olhavam. Os deuses maiores não deixaram claro a função dos olhos.

Então, em uma festa de memória, a música tocava e a dança acontecia. E, quando os primeiros homens e mulheres chegaram a essa festa se chocaram uns nos outros, pois não sabiam olhar as coisas. Algo aconteceu... Ao se chocarem derrubaram o instrumento musical, parando a música da festividade.

Pois bem, os deuses se reuniram e perceberam que a confusão só havia acontecido a partir da chegada daquelas pessoas à festa. Então, resolveram explicar a função dos olhos e o que significava olhar, pois até então isso era algo desconhecido por parte dessas pessoas. Os homens e mulheres passaram a entender que por meio dos olhos podemos ver o outro, sentir e cuidar do outro. E assim os primeiros homens e mulheres aprenderam todos os olhares.

Com a constituição do Exército Zapatista de Libertação Social, emerge o movimento zapatista, marcando o fim da década de 1960. O México vivia uma grande crise social e econômica, tendo muitas repressões políticas por parte do governo, o que provocou uma rearticulação da esquerda do país, que passaram a se organizar em novos partidos e guerrilhas sociais.

Com o processo de construção do movimento zapatista, em 1983 um grupo composto por mulheres e homens chega à Chiapas para realizar um treinamento contra o exército mexicano. A democracia era o principal objetivo dessa organização, que se revelou fundamentalmente político e social.

De acordo com Falquet (2006), o movimento zapatista desempenhou um importante papel de resistência à globalização neoliberal. Cabe elucidar que o movimento zapatista trava um profícuo diálogo no contexto social emergente, ao analisar os impactos opressores do sistema sobre os excluídos historicamente e socialmente. É criando resistência perante as

guerras de pequeno impacto que as comunidades zapatistas vão se forjando socialmente e politicamente. As crianças são vistas enquanto sujeitos políticos ao compartilhar os mesmos projetos de mundo. Dessa maneira, o movimento zapatista entende que os militares podem ocupar territórios, mas não os corações e pensamentos daqueles que resistem.

Supieron también que se puede mirar adentro del otro y ver lo que siente su corazón. Porque no siempre el corazón se habla con las palabras que nacen los labios. Muchas veces habla el corazón con la piel, con la mirada o con pasos se habla. También aprendieron a mirar a quien mira mirándose, que son aquellos que se buscan a sí mismos en las miradas de otros. Y supieron mirar a los otros que los miran mirar. Y todas las miradas aprendieron los primeros hombres y mujeres. Y la más importante que aprendieron es la mirada que se mira a sí misma y se sabe y se conoce, la mirada que se mira a sí misma mirando y mirándose, que mira caminos y mira mañanas que no se han nacido todavía, caminos aún por andarse y madrugadas por parirse. (MARCOS, Historia de las miradas, 1999).

Foi com essa filosofia que embarcamos nos ensinamentos zapatistas. Será o Subcomandante Marcos a voz dos que não tem voz? Como resistir na contramão às mortificações de toda ordem? Assim, nos arriscamos a olhar para as leis que tecem os aparatos legislativos da *Educação Inclusiva no Brasil*, cartografando possibilidades de invenção de outras perspectivas, pensando como os zapatistas em escola enquanto espaço de encontro de olhares, de resistência e de vários mundos possíveis.

Muitos olhos, dois em cada um dos primeiros sujeitos que aqui andavam, mas nada olhavam... tantas transições pedagógicas e filosóficas no que toca à educação brasileira, podemos destacar o surgimento da inclusão escolar no contexto educacional do nosso país. Acompanhando a palavra inclusão, exterioriza-se os aparatos legislativos desde meados da década de 1990. Portanto, cabe destacar que desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o Brasil tem participado de todas as convenções internacionais que discutem a garantia do direito educacional da população com *necessidades educacionais especiais*.

Colocando nossa atenção no presente, entendemos que as leis são regimes de verdade e “dispositivos” (DELEUZE, 1988) de enunciação de forças e relações de poder, que sustentam linhas de produções de subjetividades. Então, quais são os conceitos epistemológicos, teóricos, filosóficos, políticos e sociais que cotejam as Políticas Públicas de inclusão no Brasil? Como os educadores e educadoras se apropriam em seu fazer pedagógico das políticas inclusivas impostas?

Aqui, nos propusemos mapear o plano coletivo de forças moventes (DELEUZE, 1995), que atravessam essas leis que são de encaminhamento político e histórico.

Nos desdobramentos da história, em 1700 houve a expansão para o trabalho com crianças cegas, contudo, para crianças que apresentassem "problemas mentais" o tratamento dado era a hospitalização.

As primeiras instituições especializadas surgiram na França, em 1760 o Instituto Nacional de Surdos-Mudos e em 1784 o Instituto dos Jovens Cegos, mas ainda sem apoio da sociedade e sem uma finalidade pedagógica, oferecendo-lhes apenas trabalhos manuais (FRAGELLI, 2005).

Já para as pessoas com deficiências físicas, o primeiro instituto surgiu na Alemanha, em 1832 e em 1848, nos Estados Unidos, esses deficientes passam a receber atendimento oficial onde aprendiam comportamentos sociais básicos (CARMO, 2005).

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios invasivos de desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial (CARVALHO, 2004, p.15).

As *classes especiais*, dentro das escolas regulares, só apareceram a partir de 1950. No Brasil, o ano de 1854 marca o início do atendimento aos portadores de deficiência, com a criação, no Rio de Janeiro, do primeiro instituto para surdos. Entre 1905 e 1950 a maioria das instituições que ofereciam *atendimento especial* eram particulares e assistencialistas, e mesmo juntando-se às de caráter oficial não resolviam o problema da demanda de portadores de deficiência existente naquele período (CARMO, 2005).

Iniciou-se nas décadas de 50 e 60 a mobilização social com o surgimento e fortalecimento de algumas organizações e de movimentos educativos como os trabalhos de Paulo Freire. O governo brasileiro assumiu em 1957 a educação do deficiente, ao nível nacional e, em 1961, sob a égide da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61, em seu título X, os artigos 88 e 89 faziam referência à educação dos *excepcionais*, assim denominados na época, garantindo-lhes o direito à educação.

Segundo a Lei:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961)⁵.

⁵Citação com grafia original da época

Ao falar da inclusão, falamos de um conflito histórico e pertencente a certo funcionamento social, determinado pela exclusão social; o sistema em que vivemos é excludente em sua raiz. Dessa forma, falar em inclusão é perceber as práticas exclusivas constitutivas de nossa sociedade, uma sociedade de desiguais.

Retomando aqui o conto zapatista, os primeiros deuses, os maiores, fizeram o mundo, mas não deixaram claro o para quê ou o porquê de cada coisa. E o Subcomandante zapatista continua...

Vemos claramente a dicotomia do ensino presente nas legislações brasileiras em vigor, quando:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Art. 25. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar no educando (BRASIL, 1999).

Percebemos nos trechos extraídos das legislações federais, a possibilidades de um ensino segregado e excludente, no qual o atendimento especializado deve ser “preferencialmente” na rede regular de ensino, possibilitando que não o seja.

Desse modo, a LDB diz que o atendimento especializado pode ser segregado sempre que não for possível a integração do estudante em classes comuns do ensino regular, ou ainda de forma muito contundente, o Decreto 3.298/99, menciona a criação de escolas especializadas “quando necessário ao bem-estar do educando”.

Por acaso os “deuses” deixaram claro que os “olhos” serviam para olhar? Por acaso as leis deixaram claro em que consistem a não possibilidade de integração e o bem-estar do educando?

A legislação não é objetiva quanto à obrigatoriedade da inclusão, utiliza termos como: “preferencialmente”, “quando necessário” entre outros, para possibilitar e legitimar um ensino segregado.

Apadrinhamos a partir da Constituição Federal de 1988, a expressão *portadora de deficiência*, depois com a chegada da Lei 9394/1996, utilizamos *portador de necessidades educacionais especiais e/ou educando com necessidades educacionais especiais*. Tais nomenclaturas me parecem uma repetição de sentido, estruturadas a partir do lugar e, sobretudo, organizada a partir da lógica médica.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001) apresentam como as escolas devem se organizar para receber a *clientela da educação especial*:

[...] assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos [...] As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:[...] serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996) e do Plano Nacional de Educação em 2001 (BRASIL, 2001a), o atendimento às *peças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.), Atendimento Educacional Especializado (AEE)*, foi reconhecido legalmente.

Nesse sentido, como identificar as marcas medicalizantes nessas legislações? Basta tratar o tema a partir de uma lógica médica, estabelecendo um olhar clínico sobre as diferentes formas de aprender e ensinar. Por exemplo, ao trazer a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, onde caracteriza o público alvo da *Educação da Educação Especial* no Brasil:

[...] tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular, orientando para a transversalidade da educação especial, o atendimento educacional especializado, a continuidade da escolarização, a formação de professores, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 15).

Este documento federal traz à cena significativas mudanças sobre a compreensão do que sejam necessidades educacionais especiais. De acordo com Angelucci (2014) estas deixam de ser compreendidas como necessidades cotidianas possíveis de serem vividas por qualquer estudante ao longo da sua educação escolar, uma vez que todos os estudantes podem experimentar dificuldades no seu processo de ensino e aprendizagem, para restringirem-se a três agrupamentos humanos: o de pessoas com deficiência, o das pessoas com altas habilidades ou superdotação e o das pessoas com transtornos globais do desenvolvimento.

Nesse contexto, vivenciamos cada vez mais uma escola segmentada, burocratizada e hierarquizada, pois não consideram a ação coletiva na construção das diretrizes educacionais brasileiras. Em uma época marcada por sujeições políticas, econômicas e sociais, a composição de forças que atravessam as narrativas inclusivas enunciadas nos aparatos legislativos serve à captura e à produção de subjetividades (GUATTARI, 1987).

E a partir dos ensinamentos dos “deuses maiores” operou-se uma restrição a partir de específicos diagnósticos característicos do campo da Saúde para a existência de estudantes nas instituições escolares. Quando miramos para público alvo da Educação Especial, olhamos clinicamente para os sujeitos procurando o lugar da falta, o que o distancia de uma suposta normalidade, de um perfil ideal de estudante.

Deslocamentos que possam, talvez, acenar para uma política inventiva de escola

Partimos do desejo de cartografar alguns processos que emergem nas relações tecidas no território escolar. Assim, mapear os movimentos instituídos e medicalizantes como forma de afirmar uma prática pedagógica outra, percebida nas cartografias de quem já está no campo da Educação Básica atuando enquanto Orientador Educacional de uma Rede Municipal de Ensino.

Neste percurso, nos deparamos com narrativas docentes que nos ajudam a compreender o sentido que possui à docência. A formação do professor não se dá unicamente pela técnica de uma didática instrumental, mas pela vida que pulsa no dia a dia das nossas escolas em devir-pedagógico, do encontro ético, estético e político com o outro. Afinal, não nascemos professores, estamos permanentemente conhecendo modos de ser professor.

Voar pela potência inventiva... As vivências no cotidiano das unidades escolares trouxeram pistas para compor o mapeamento de linhas de tensões que caracterizam o fazer

pedagógico. Tensões essas que às vezes trazem uma “Educação inclusiva” regida por uma medicalização, reportando-se a marcadores biológicos o problema do não aprender.

Neste movimento de escrita ou escrita-movimento, trazemos o ofício do Orientador Educacional como ferramenta de desmedicalização, onde a pedagogia é entendida para além de um arranjo técnico, que tende à busca do homogêneo e o que desvia de uma lógica, é logo rotulado.

No contrapelo dessas práticas relacionadas à normalidade e silenciamento do outro, demarcamos territórios de processos de resistência e criação no cenário escolar. Buscamos aprender através das experiências vividas no percurso da pesquisa a importância da abertura ao encontro com o estudante para além do diagnóstico, um caminho que alarga possibilidades de vida e de produção de singularização no processo de ensino e aprendizagem.

Longe de querer responder qualquer pergunta, ocupamo-nos em pensar as nossas relações com a escrita enquanto resistência. O que uma escrita resiste? O que é uma escrita que resiste? O que é uma escrita resistência? Como é resistir e ser resistência com, na e pela escrita? Uma escrita, que ao mover pensamentos é sempre coletiva e movente.

Buscamos uma conjunção de forças que visam à singularização do processo pedagógico, legitimando o protagonismo docente/pedagógico frente ao saber médico que se coloca como homogêneo nas feitura escolares.

É uma aventura que lança o corpo a uma invenção...Ora, resistir ao fazer pedagógico não seria um exercício de inventar uma escola outra? Talvez, inventar essa escola das errâncias, movimenta pensar, por exemplo, o seu currículo, que ao partir de um conhecimento analítico e ocidental, despreza a vida e a potência criadora de ser e estar na escola.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, P. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013.

ANGELUCCI, C. B. Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. In: VIÉGAS, L. S. et.al. (orgs.). **Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?** - Salvador: EDUFBA, 2014, p. 300-312.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF, 1961

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. **Decreto no. 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3298.pdf>
Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, **Parecer CNE/CEB nº 17, de agosto de 2001.** Brasília: DF, 2001b.

BRASIL. **Decreto Nº 6571 de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2008. Brasília: DF, 2008a.

CARMO, Sônia Maria do. **Um breve panorama do que já foi feito pela educação especial no Brasil e no mundo.** São Paulo: Pedagogo Brasil, 2005.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os pingos nos is.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G. Mil Platôs: **Capitalismo e Esquizofrenia.** Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1995c.

FALQUET, J. Três questões aos movimentos sociais progressistas, **Revista Lutas & Resistências**, Londrina, n. 1, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1977.

FÓRUM sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://medicalizacao.com.br/arquivos/manifesto-port.pdf> Acesso em: 21 de junho de 2018.

FRAGELLI, Patrícia Maria. **A proposta política de um município para a inclusão escolar: um tema, vários olhares.** (Tese de Doutorado em Educação) São Carlos: UFSCar, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1977.

GUATTARI, F. **Revolução Molecular.** São Paulo, Brasiliense, 1987.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUATTARI, F. **Revolução Molecular.** São Paulo, Brasiliense, 1987.

MARCOS, Subcomandante (1999), **“História de la Mirada”.** Disponível em: <http://palabra.ezln.org.mx/> Acessado em 08 de janeiro de 2019.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Mais de um século de patologização da educação. Fórum: **Diálogos em Psicologia**, ano I, n. 1. Ourinhos/SP – jul./dez. 2014^a.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Patologização da vida de crianças e adolescentes em tempos sombrios. In: AMARANTE, Paulo; PITTA, Ana Maria Fernandes; OLIVEIRA, Walter Ferreira (org). **Patologização e medicalização da vida: epistemologia e política**. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2018.

OLIVEIRA, Walter Ferreira. Medicalização da vida: sobre reflexões sobre sua produção cultural. In: AMARANTE, Paulo; PITTA, Ana Maria Fernandes; OLIVEIRA, Walter Ferreira (org). **Patologização e medicalização da vida: epistemologia e política**. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2018.

RODRIGUES, M. G. A.; AMARANTE, P. Por Outras Relações na Escola pela Lógica da Desmedicalização: Cartografia de Mediação Escolar com Crianças Ditas Autistas. In: AMARANTE, P.; PITTA, A.M.F.; OLIVEIRA, W.F. (Org.). **Patologização e Medicalização da Vida: Epistemologia e Política**. 1ed.São Paulo: Zagodoni, 2018, v. 1, p. 1-177.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais**. Paris: UNESCO, 1994.

SOBRE OS AUTORES:

Arildo dos Santos Amaral

Mestre em Ensino, UFF; Secretaria Municipal de Educação de Cambuci-RJ – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Ensino; Grupo de Pesquisa Educação e Saúde (GRUPES).

E-mail: arildoamaral@id.uff.br

 <http://orcid.org/0000-0003-3385-6713>

Maria Goretti Andrade Rodrigues

Doutora em Saúde Pública, FIOCRUZ; Universidade Federal Fluminense – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Ensino; Grupo de Pesquisa Educação e Saúde (GRUPES).

E-mail: mariagoretti@id.uff.br

 <http://orcid.org/0000-0003-3607-1946>

Cristiana Callai

Doutora em Educação, UFF. Universidade Federal Fluminense – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Ensino.

E-mail: criscallai@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-8721-9184>

Recebido em: 20 de setembro de 2019
Aprovado em: 11 de novembro de 2019
Publicado em: 01 de janeiro de 2020