

Ricardo Burg Ceccim e Cláudia Rodrigues de Freitas  
ORGANIZADORES

**fármacos,  
remédios,  
medicamentos:**

O que a  
**educação**  
tem com **isso**  
VOLUME 1

editora



redeunida

Coleção Vivências de Educação na Saúde

Ricardo Burg Ceccim e Cláudia Rodrigues de Freitas  
ORGANIZADORES

**fármacos,**

**remédios,**

**medicamentos:**

O que a  
**educação**  
tem com **isso**

**VOLUME 1**

editora



redeunida

**Coleção Vivências de Educação na Saúde**

## Aprender em rede: olhares da educação inclusiva

Sheyla Werner; Cláudia Rodrigues de Freitas; Anderson Luiz Fernandes Gonçalves; Camila Camargo Prates

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que *somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças*, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar juntos (KRENAK, 2020, p. 33, grifo nosso).

### Enlaces entre educadores

Na invenção de possibilidades escolares inclusivas, o trabalho em equipe, colaborativo e a partir da rede de sustentação do aluno é central. Contar do desafio, a partir de uma cena emblemática, e dizer da rede nas movimentações desencadeadas a partir dela é a direção posta aqui. É nesse sentido que buscamos rever e atualizar conceitos, práticas, instrumentos e processos que mantêm viva a rede da criança na escola, viabilizando linhas de fuga, ou seja, possibilidades e produções às dinâmicas óbvias que nem sempre garantem espaço de *aprendências* na escola. Quais os modelos de interlocução desencadeados pela rede do aluno na direção de sustentar o espaço amoroso de boas e de alegres aprendizagens?

As lógicas já conhecidas de processos escolares se fazem visíveis na cena escolhida e, por ter tendência e direção, na escola da norma e do esquadro. “É normal. Etimologicamente já que norma significa esquadro – aquilo que não se inclina nem para a esquerda e nem para a direita, portanto o que se conserva num justo meio-termo” (CANGUILHEM, 1982, p. 85). Por se fazerem aparentes e por compreendermos que não há – nunca houve – um justo meio-termo na aprendizagem e no desenvolvimento escolar é que a pertinência dessa composição se fortalece, ampliando olhares não somente da educação, mas de toda uma tessitura da qual os alunos fazem parte.

Este artigo foi pensado a partir de experiências concretas de trabalho em rede de colaboração desde a palavra desencadeadora de educadoras. A cena, as reflexões e a análise a serem apresentadas partem do olhar de profissionais da educação, e temos nessa constelação(zinha): orientadora(s) educacional(is), professor(a) do atendimento educacional especializado, coordenadora pedagógica, psicopedagoga(s), pesquisadores; seja qual for a nomenclatura, há essas que dizem de todos: educadores/ensinantes/aprendentes, e, junto a Krenak, estamos certos da maravilha que é estar aqui e sermos diferentes.

Das alegrias de viver os encontros, a ideia do artigo nos fez próximos na vontade de refletir e de trazer composições capazes de transformar – ou, no mínimo, de provocar novas conexões – as relações “murchas” na escola conhecida. E, nas palavras de Ricardo Ceccim (ensinante, amigo e teórico imprescindível), buscamos alternativa ao viver “dessorado”.

As questões envolvidas nessas primeiras palavras não dizem de uma mera explicação, mas compõem o objetivo deste trabalho: apresentar e provocar a reflexão compartilhada, quebrando o “protocolo” e garantindo encontro no olhar e nas ações em rede a partir da educação frente a uma cena “emblemática”. Emblemática, pois parece a mesma, mas com escutas variadas. Repete-se querendo e forjando existência “científica”.

### Entre laços e nós

A história trazida se repete em “script” muito parecida e em muitas escolas. Uma cena semelhante pode estar se passando agora e a escolha pela cena dá-se pela relação entre aquele que vê e o outro: “A cena é uma construção entre o que se vê e o que se olha. A cena inclui necessariamente os outros na relação conosco. [...] permite-nos abrir um espaço entre o que vemos e o que o outro e o mundo mostra” (FERNÁNDEZ, 2012, p. 27).

Apresentamos a cena de Luiz, um menino sorridente, que adora abraçar. Quase sem olhar quem é a pessoa, ele já abre bem os braços, fechando os olhos com o afago. Gosta de música e de pega-pega. Ele tem uma síndrome, dessas com nome difícil, e, por isso, desde muito pequeno, precisou de atendimentos de neurologia, psicopedagogia, terapia ocupacional, dentre outros profissionais da saúde. E, claro, sendo criança, precisa da escola.

Quem começa contando a cena é a professora e, na sequência, trechos constituídos pelos demais educadores participantes dessa história vão compondo a rede.

Luiz sorri, sorri muito. Ele chega em sala já querendo abraçar cada um e a todos, desde a portaria. Eu sempre me abaixo com os braços abertos e retribuo. Juntos já montamos a rodinha que inicia nossa tarde. Ele não fica por muito tempo. Logo quer pegar um brinquedo; entre combinações, o brinquedo fica passando, às vezes, faz-se necessário mais um brinquedo na roda. Ele gosta de histórias. Descobri que para Luiz assistir à história toda é preciso envolvê-lo com muito mais que minha voz, ou seja, por vezes cores, folhas, objetos, massinha... Passo a [em]prestar atenção! Nas atividades, é tudo muito rápido, mas ele participa, sempre sorrindo, interage, escuta e entende, do seu modo, o que peço. Comunica-se com alguns gestos e imagens/pictogramas como forma de comunicação alternativa. É sempre intenso e muito rápido. A família confirma: “em casa é pior”. A neurologista sugere: “ritalina!”. Com a proximidade comigo, a família pergunta o que acho, percebo ali a importância do meu olhar. Junto com a família, decidimos ser pertinente e experimentarmos. Seria uma experiência em rede, pois a neuro indicaria o melhor horário, a família seria a ponte e, mais do que nunca, eu estaria ali observando, trocando, emprestando toda minha atenção. Luiz tomou a medicação antes de ir para escola durante uma semana, e posso facilmente dizer sobre qualquer um daqueles dias: Luiz entrou sorrindo, mas se sentou para a rodinha de forma apática, não se deitou no colo da amiga como, por vezes, fazia. Apenas se sentou. Sua atenção foi rápida, mas não solicitou mais do que um brinquedo. Ele também se levantou no meio da história, mas não para “pedir” algo sobre ela, foi para sair dali. Ao usarmos tinta, não reclamou da textura, não sorriu com as marcas e traços na folha. Fez, rapidamente como sempre, e logo quis lavar as mãos, mas diferente da autonomia que tinha de levantar e de demandar alguém para ajudá-lo, esperou meu comando. Luiz já não sorria com a facilidade de antes. Também seguia prestando atenção de forma rápida, mas não mais intensa. Não precisava de um medicamento, pois esse não lhe dava a atenção à qual pode ser que ofereça para outros, esse lhe tirava a intensidade de sua participação ativa e rápida na rotina escolar, tirava-lhe o sorriso fácil, característica que a neuro dizia ser da síndrome, mas que eu, seus colegas e família entendíamos que era dele – é dele. Avisei a família: não há necessidade de um medicamento. Sinalizei minhas observações, mais do que isso, construímos alternativas, questionamos juntos a real necessidade daquele medicamento – para que ele serve, afinal? – Desejamos juntas parar a medicação, mas a mãe achou importante confirmar a suspensão com a neuro. Ofereci-me para participar do diálogo, os horários não fechavam, mas teceu-se o encontro. Tecemos com essa família possibilidades. O olhar da educação não estava isolado, estava entrelaçado com o deles. A neuro ouviu a escola, confirmou: não há necessidade desse medicamento. Em poucos dias, Luiz estava de volta.

A cena entrelaça muitos conceitos e movimentos. São “nós” em feição de laços, unindo composições de diferentes situações, envolvendo Luiz, sendo pertinente, mesmo que, de forma breve, trazendo ao diálogo a nossa compreensão e os possíveis caminhos. Não há intencionalidade de desatá-los, mas de sinalizarmos, evidenciando a intensidade do olhar da educação. A seguir, deixamos esses laços como tópicos, podendo ser lidos em sequência ou retomados após o outro. Sendo assim uma escrita-costura, na qual o leitor é convidado a alinhar os pontos que lhe convocam a pensar junto.

### Inclusão

A cena nos conta da potência de uma educação inclusiva que se constitui desde a portaria da escola. Luiz quer “abraçar a todos e a cada um”. Ele é abraçado, porque inclusão se trata dessa troca, da construção de relações, da colega que dá colo para o outro encostar a cabeça e que recebe, em seguida, o brinquedo de quem está passando. Trata-se da professora ter em mãos um recurso diferente para a história, construindo pontes:

Incluir não significa tornar os outros como nós, ou, inversamente, desistir de nossa identidade para assumir a do outro, mas construir pontes entre as pessoas, as situações e as habilidades. Uma política inclusiva aumenta a integração, *quando consegue tecer as vozes de todas as partes interessadas de forma aberta, criando espaços de vida que são fruto da participação de todos*, cada um com as próprias características, e nos quais as diferenças se tornem riquezas (PARMEGGIANI, 2018, p. 21, grifo nosso).

As diferentes características dos alunos em sala de aula podem ser vistas como um desafio ao fazer docente desde que atreladas à ideia do quanto o desafio potencializa não somente a aprendizagem de uma criança, mas toda uma rotina escolar e as relações. Ou também, podemos dizer, é uma oportunidade, e o encontro com as diferenças nos fazendo mais humanos.

[...] continuamos precisando defender uma escola para todos(as), [...] porque a escola deve reconhecer nossa humanidade plural, reflexiva, tornando-se potente para sustentar as diferenças que nos tornam sujeitos igualmente humanos, a partir de nossas distintas experiências sensoriais, comunicacionais, cognitivas, afetivas (ANGELUCCI, 2015, p. 18).

As forças e a legitimidade das palavras sobre a importância de sustentarmos as diferenças, além de reafirmarem o quanto a escola deve e pode ser lugar de potência, igualmente, podem nos desviar dos processos contemporâneos de medicalização e de patologização da infância, das juventudes, da escola e da sociedade. Refletir sobre esses aspectos valoriza, de modo particular na escola, “a ação dos diferentes atores sociais implicados: alunos e professores” (FREITAS; BAPTISTA, 2017, p. 6).

A medicalização da vida invade todos os espaços do viver e a “cena” escolhida é parte desse complexo movimento. Os processos de medicalização do viver são fenômenos de muitas faces. Forjam identidade não apenas no simples ato de prescrever medicamentos, mas, principalmente, como engrenagem e máquina capaz de transformar a vida em objeto. Um movimento em “excesso” parece buscar “transformar a nosologia num empreendimento científico, voltado para delimitação de síndromes precisas” (BEZERRA, 2014, p. 21).

Dessa maneira, questões cotidianas convertem-se em doença. A escola produz encharcamento de cenas como as vividas por Luiz, menino que, como outros, deveria merecer um olhar cuidadoso e atento diante das dificuldades de aprendizagem enfrentadas ou por ter comportamentos diferentes dos normatizados. Por viver uma existência, ou uma relação com a aprendizagem “diferente do protocolo” (KRENAK, 2020, p. 33) pode definir remeter a algum diagnóstico – do sujeito e das situações – apressadamente.

Luiz já chega na escola com diferentes acompanhamentos, mas e os demais sujeitos os quais demandam uma escola inclusiva? Por tal motivo, a cena se mostra emblemática: em um contexto escolar, as prescrições acabam, ainda, buscando essa normatização dos corpos e do aprender a: “sentar direito”, “prestar atenção”, “não correr”, “comportar-se”, “copiar”, ou melhor, não apenas “copiar”, mas “copiar dentro do tempo previsto”. Além dessas, com certeza, seguiríamos uma lista de indicações que a escola e os professores podem repensar antes de instituir aos sujeitos.

A questão de designar ou não fica maior quando alguma dessas prescrições não é aceita, e aqui preferimos reformular: quando alguma dessas prescrições é questionada, pelo próprio sujeito aluno à sua forma: demandando elementos extras ou desmotivando-se.

Algumas vezes, a rede de inserção da criança/aluno/filho não tem visibilidade e sua ausência ou apagamento na produção de bordas de amparo e de

apoio definem descompasso no encontro. Em diversos momentos, a escola identifica um número expressivo de crianças com diagnósticos variados. Endossados pelo discurso médico, esses rótulos associam problemas da vida contemporânea, como tristeza, cansaço e agitação a conceitos de saúde como Depressão, Transtorno Bipolar, Transtorno Obsessivo-Compulsivo, Transtorno do Déficit de Atenção, com ou sem Hiperatividade (TDAH), entre outros.

Olhar para o movimento e não para o Luiz em movimento pode provocar um hiato sem preço. Segundo Singh (2012), os medicamentos “podem suprimir a capacidade das crianças para protestar contra as más condições, permitindo assim que tais condições permaneçam”. Ao nos referirmos à Escola, ou mesmo à Medicina, não tratamos uma ou outra em bloco. Esse seria um equívoco e significaria negar a potência e as possibilidades de avanço de uma e outra. Somos professoras e reconhecemos um trilhar potente na escola assim como percebemos a parceria e os avanços com a área da saúde.

De toda forma, é preciso olhar as evidências e examinar o que se mostra intensamente em desalinho: existe um processo de medicalização dos modos de ser e de estar na escola, produzido socialmente e endossado por essa instituição como um agente do contexto em que ela atua.

### Atenção

Do que Luiz precisava? Ele precisava oferecer atenção? Ou precisávamos oferecer-lhe atenção? Fernández afirma que, “para promover a capacidade atencional, assim como retirá-la do aprisionamento, precisamos realizar uma operação muito anterior ao diagnóstico de seus déficits: resgatar a potência atencional da alegria” (FERNÁNDEZ, 2012, p. 16). A professora relata que nas atividades “[...] ele participa, sempre sorrindo, ele interage, escuta e entende do seu modo, o que peço”. Luiz tem alegria contagiante! Está “suficientemente distraído para deixar-se surpreender e suficientemente atento para não perder a oportunidade” (p. 16). Luiz era perito em brincar. “As crianças brincam inventando” (p. 31). A professora parecia estar atenta às características de Luiz, seus brincares e suas invenções, ou seja, trazia a compreensão de que há modos múltiplos de aprender, em que “escutar e entender” dão-se do modo do Luiz, singular a ele.

Havia a compreensão de que “trabalhar as multiplicidades é trazer para o campo do cuidado [e da educação] as singularidades dos sujeitos e suas possibilidades (n) existenciais, como redes vivas em produção” (MERHY et al., 2016, p. 152, inserção nossa).

Em uma sala de aula, no recreio, na sala de recursos, há ações e distrações múltiplas em sentidos variados da palavra do viver, os quais são singulares aos sujeitos que compõem e potencializam esses espaços. Aos educadores, compete a atenção enquanto cuidado.

Fernández (2012, p. 18) evidencia, ainda, “que quando a criança está brincando, a potência atencional da alegria conecta-a simultaneamente com o incomensurável de seu desejo e o mensurável do limite real que o mundo real lhe oferece”. Não falamos mais aqui da atenção seletiva, mas da atenção em seu “caráter nômade, tomando sentidos sem rédeas [...], ela vagueia” (FREITAS; BAPTISTA, 2017, p. 9).

Isso instiga a refletir sobre qual atenção foi (em)prestada ou convocada a Luiz: [...] pedir emprestado o olhar do outro para o seu olhar é o método, o resto são ferramentas. (MERHY, 2005, p. 195). “[...] eu estaria ali observando, trocando, emprestando toda minha atenção”. O olhar da professora busca o de Luiz. A história de Luiz traz indícios de escuta em rede. Indícios tênues vão tomando forma a partir do encontro: “a família pergunta o que acho”, diz a professora. Aqui, há a evidência do laço professora e família. Um laço que impulsiona a construção de outros modos e outras tessituras: “A neuro ouviu a escola”. A professora [é] a escola!

Esses encontros impulsionam a construção de alternativas, outras pontes, outros encontros com outros personagens que vão compondo um movimento em rede de emprestar a atenção ao menino/aluno. Movimento “de sujeitos em ação [...] produzindo relações, se interditando e mutuamente produzindo [...] disparando nos mapas desses encontros possibilidades de novos desenhos” (MERHY, 2005, p. 9). É desejável que saibamos estar juntos na composição desses desenhos, potencializando a invenção e a atenção ofertada por parte de cada um.

## O movimento colaborativo da rede do aluno

Solicito encontro com a professora, professora do Atendimento Educacional Especializado e serviços da escola para pensarmos sustentação para Luiz no próximo ano (e-mail enviado pela neurologista que acompanha Luiz à orientadora da escola).

O convite da neurologista aos ensinares/rede escolar de Luiz (quando esse fez seis anos e passou da educação infantil para o ensino fundamental) é emblemático. Tomamos aqui pela direção de consolidação da rede que foi, passo a passo, saindo do “apagar incêndio” e do movimento dual - a professora e a mãe; a mãe/pai e a médica neurologista; a professora e a médica; a professora do Atendimento Educacional Especializado e a professora da sala de aula - para um movimento de garantir trajetória. Não temos a ilusão de lugar conquistado. É sempre um movimento de tessitura permanente que “diz respeito ao cuidado ou a uma ética do cuidado em saúde [e educação]: a de que para cuidar é preciso exposição ao outro” (CECCIM; PALOMBINI, 2010, p. 301). Movimento marcado pela “produção de desvios nas lógicas datadas” (CECCIM; PALOMBINI, 2010, p. 309).

Compreendemos o conceito de rede(s) enquanto conexões, enquanto produção de caminhos que estão entre sujeitos, entre processos, entre profissionais. Na escola, há redes pré-estabelecidas, conexões que *devem* ser feitas entre coordenação e orientação pedagógica e professores, trocas e produções entre o profissional do Atendimento Educacional Especializado e a professora de uma turma, entre os laços potentes ao encontro. E é na escola, também, onde se dá o fortalecimento do desvio produtor de redes vivas, com outras pessoas e profissionais os quais passam a criar vínculos que se fazem em processo, necessários.

Essa ideia de produção ocorre na dimensão micropolítica dos processos escolares, ou seja, não estão previamente instituídos ou definidos, no entanto ocorrem – produzem-se – a partir das experiências e dos caminhos produzidos para e com o aluno. Em termos conceituais, a ideia de produção em rede toma um

[...] fluxo horizontal e circular ao mesmo tempo, ligando o múltiplo, heterogêneo em dimensão micropolítica de construção de um mapa, que está sempre aberto, permitindo diversas entradas e ao se romper em determinado ponto, se refaz encontrando novos fluxos que permitem seu crescimento, fazendo novas conexões no processo (FRANCO; MERHY, 2013, p. 123-124).

Ao olharmos a composição da cena de Luiz desde o princípio, vemos os diferentes sujeitos que compõem o espaço dele na escola: o porteiro, os colegas, os educadores, a família, até mesmo a neuro. Sim, ela faz parte da escola, ou melhor, é convocada a compor com a escola. Ela se convoca a estar e a aprender na e com a escola. A cada troca de informações, a cada parecer enviado, a cada mensagem ou encontro compartilham-se ideias, percepções, estabelecem-se costuras de possibilidades para Luiz, criam-se espaços de produção de outros encontros, com outros olhares, outras vozes.

Ampliando histórias, temos outros tantos profissionais – aparentemente de fora da escola – como fonoaudiólogos(as), fisioterapeutas, psicólogos(as), terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, médicos(as), os quais, recorrentemente, são acionados para e pela escola.

Provocamos: como se produz essa relação, essa *rede* da criança/aluno? A partir de Luiz. A partir da produção e da relação com ele. Esta, na qual nossos papéis de professor e de aluno se constituem.

Vale pensar que a relação pedagógica não é dada a priori, mas vai sendo construída aos poucos a partir das interações, das trocas, dos posicionamentos de cada envolvido. Não passamos a ser aluno e professor porque nosso nome consta em uma lista de chamada. Aprendemos quando somos escutados e podemos escutar. [...] aprendemos quando confiamos no outro, em nós mesmos e no espaço de relação que se oferece. Aprendemos quando somos escutados e atendidos (FREITAS; BAPTISTA, 2017, p. 6).

O aprender que destacamos não diz respeito apenas ao conhecimento a ser adquirido, mas aos processos que envolvem o ser e o estar na escola desse aluno e de toda rede que consigo traz, bem como as demais que passa a constituir e a produzir. Ação marcada na aposta que faz a rede sustentar a singularidade de Luiz.

Buscar garantias nas *aprendências*, sustentadas, também, a partir da rede tecida a muitas mãos, que permitem respiro em invenções e em tessituras de caminho e de desvio na escola da norma as quais marcam a partir do fazer ver. O aprender enquanto potência e criação de possibilidades, em que todos envolvidos aprendem e ensinam, trocam e constituem lugares habitáveis aos encontros dos diferentes saberes,

das diversas formas de ser e de estar. Um espaço vivo de acolhimento e de produção de devires.

Durante o encontro com a neuro, ficou evidente que já ultrapassamos a formalidade [institucional escola-médico]. A reunião foi fluída, ficando claro que não estávamos ali para trocar informações sobre o aluno ou o paciente. Quando percebemos estávamos traçando estratégias de como e com quem contar para organizar a sustentação do Luiz no ingresso ao primeiro ano. (Relato da professora do Atendimento Educacional Especializado sobre o encontro com a neurologista que atende o Luiz).

A escola, para Luiz, significa um espaço de novas aprendizagens, de expressão e de trocas. *As cenas nos remetem à tessitura produtora e produzida em rede, na qual o foco não está na agitação visível no seu corpo, mas na criação de um espaço de ser Luiz/aluno/criança na escola.* Outro aspecto a destacarmos da cena aponta para a importância que a professora coloca na relação com a família. Percebemos não haver uma tentativa de responsabilização, mas de tessitura, de produzir com essa mãe, de trazê-la perto para olhar junto as possibilidades e a potência do estar entre, de constituir juntas o entre no olhar sobre e com o Luiz. A mãe conta, sabe, indica, uma vez que “a família representa um ponto de referência essencial para a inclusão da pessoa com deficiência, seja como fonte de informações valiosas, muitas vezes únicas, seja como interlocutor importante de um processo [...]” (DI PASQUALE; MASELLI, 2014, p. 719).

Nessa relação de produção de redes, o retornar à cena é fundamental. Percebemos que a mãe *deseja, juntamente com a professora*, “parar a medicação”, *mas entende ser* “importante confirmar/ propor a suspensão com a neuro”. *Nessa passagem, parece fortalecer esse espaço habitável entre professora-neuro-família e criar um vínculo entre, produzindo, então, uma ação colaborativa que se desdobra em outros olhares, outras redes, outras aprendizagens.* É a família, de modo geral, que, ao transitar entre escola-atendimentos, *constrói uma ponte entre os diferentes espaços e fomenta a potência de produzir encontros entre os que estabelecem cuidado e atenção à criança/filho/aluno. Na direção de produzir laços, linhas, encontros, o convite pode vir de qualquer um da rede da criança/aluno.*

## Considerações para continuar

[...] quando você se inclui na rede do outro, pode contribuir para novos agenciamentos por ser um a mais destas redes, e não ser a única rede que possibilita a potência do outro (MERHY et al., 2016, p. 159).

Frente à intencionalidade de apresentar e provocar a reflexão compartilhada acerca dos movimentos e das tessituras possíveis da rede de uma criança/aluno, evidenciando as potencialidades do olhar da educação, este artigo partiu de uma cena que, de diferentes formas, repete-se em nossas escolas e salas de aula. Ela nos convocou a tecer junto e a perpassar os laços que a rotina escolar proporciona e nos provoca a questionar e a *emprestar* nossa atenção.

Ao trazermos a(s) cena(s) que dão vida à rede de Luiz, trouxemos, implicitamente, a cena de Pedro, Carlos, Laura, Ana e tantos outros sujeitos que precisam do olhar cuidadoso da educação na produção de um devir-aluno; a qual não está, mas se constitui no laço com o(s) outro(s) em rede de encontros e de sustentação, onde “o seu desenvolvimento não remete às exigências do futuro, mas às experimentações em que pode exercer as suas potências, compondo-se com os diferentes meios com os quais convive” (CECCIM; PALOMBINI, 2009, p. 309). Propomos desviar da vontade itardiana do aluno ideal, buscando a garantia da alegria na aprendizagem e nas invenções do hoje, isto é, cada aprendizagem forjada na “produção de desvios nas lógicas dadas” (CECCIM; PALOMBINI, 2009, p. 309). Não tem caminho prévio a ser seguido a não ser os passos da criança/aluno. Uma aliança com esse sujeito o qual se forja ativando e fortalecendo sua rede, suas tessituras, garantindo ser, estar, permanecer e aprender na escola, um espaço que precisa ser capaz (aberto a ser) de acolher e de potencializar as multiplicidades trazidas e inventadas, acionando outras redes para essa acolhida não ser um nó, mas um laço.

Não se trata de considerações finais. O convite e a provocação são exatamente para podermos continuar ampliando as reflexões acerca da importância e da potência das redes abertas à produção de encontros *entre*, de conexões e de tessituras de vínculos necessários com os diferentes sujeitos implicados.

A discussão permanente do fazer pedagógico pode permitir a escola inclusiva quando a invenção do viver e do aprender são tecidas na existência e(a) fetiva. Luiz pede atenção! Pede das professoras, dos colegas, da família, da neuro, do porteiro, do momento de história. O aluno/criança encarnado, datado e que se constitui em rede, convoca novas formas de relação. Estamos atentos?

## Referências

ANGELUCCI, Carla Biancha. A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015, out. 4-8, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. Trabalho Encomendado GT15 – Educação Especial. Disponível em: [www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-carla-biancha-angelucci-para-o-gt15.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-carla-biancha-angelucci-para-o-gt15.pdf). Acesso em: 22 fev. 2021.

BEZERRA JR, Benilton. A psiquiatria contemporânea e seus desafios. *In: ZORZANELLI, Rafaela; BEZERRA JR, Benilton.; COSTA, Jurandir Freire. A criação de diagnósticos na psiquiatria contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. p. 9-34.

CECCIM, Ricardo Burg; PALOMBINI, Analice de Lima. Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 301-312, dez. 2009.

DI PASQUALE, Giovanna; MASELLI, Marina. Pessoas com deficiência e escola: principais mudanças na experiência italiana. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 707-724, jul./set. 2014.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A atenção aprisionada**: psicopedagogia da capacidade atencional. Porto Alegre: Penso, 2012.

FRANCO, Tulio Batista; MERHY, Emerson Elias. O reconhecimento de uma produção subjetiva do cuidado. *In: FRANCO, Tulio Batista; MERHY, Emerson Elias (Eds.), Trabalho, produção do cuidado e subjetividade em saúde*. São Paulo: Hucitec. 2013. p. 122-140.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto. A atenção, a infância e os contextos educacionais. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 29, e140387, 2017.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. *In*: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia, TEDESCO, Silvia. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 15-41.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MERHY, Emerson Elias. Engravando as palavras: O caso da integralidade. *In*: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araujo de (Orgs.). **Construção social da semana: direito à saúde, trabalho em equipe, participação e espaços públicos**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2005. p. 195-206.

MERHY, Emerson Elias; GOMES, Maria. SILVA, Ermínia; SANTOS, Maria de Fátima. CRUZ, Kathleen; FRANCO, Túlio Batista. Redes Vivas: multiplicidades girando as existências, sinais da rua. Implicações para a produção do cuidado e a produção do conhecimento em saúde. **Divulgação em Saúde para Debate**, Rio de Janeiro, n. 52, p. 153-164, dez. 2014.

PARMEGGIANI, Roberto. **Desabilidade**. São Paulo: Nós, 2018.

SINGH, Ilna. Not robots: children's perspectives on authenticity, moral agency and stimulant drug treatments. **Journal of Medical Ethics**, Londres, v. 39, n. 6, p. 359-366, 28 ago. 2012.

## Normocentrismo tem remédio? Considerações anticapacitistas na escola

André Luís de Souza Lima; Sônia Maria Antônia Holdorf Braun; Carla Karnoppi Vasques

### Introdução

Ao engendrar a presente escrita, pensamos em um percurso de considerações sobre o fenômeno da medicalização e, conseqüente, medicamentação, na escola ante discussões travadas no campo dos estudos sobre a deficiência (*disability studies*), tomando a persistência da perspectiva biomédica sobre a educação daqueles considerados significativamente diferentes e o *capacitismo* como conceito emergente desse cenário e categoria de análise para as investigações realizadas. Isso nos leva a um recorte que destaca a educação de pessoas com deficiência como domínio privilegiado, porém certamente não circunscrito à educação especial, de atenção a práticas e pressupostos capacitistas. Portanto, de saída, concentramos nossos esforços na compreensão dos fundamentos da medicalização e da medicamentação sobre os corpos e mentes considerados deficientes.

Do ponto de vista social, essa perspectiva se justifica na consideração do capacitismo como presente na elevação de barreiras de acesso aos serviços básicos – tais como saúde, educação, emprego, transporte e informação – para essa população, de modo que as pessoas com deficiência apresentam taxas de pobreza mais elevadas, níveis de saúde e escolaridade piores e participação econômica reduzida. Inicia-se um ciclo de vulnerabilidade do qual é difícil emergir, dado o cenário político-econômico brasileiro (MADRUGA, 2013). Os tratados internacionais, os pactos e as políticas públicas inclusivas pretendem incidir nesse estado de coisas, regulando e construindo outras formas de participação e acesso aos bens públicos.

No Brasil, tal perspectiva ganha representatividade a partir de 1988, quando a Constituição Federal gera dispositivos para a proteção e inaugura uma mudança no tratamento voltado à inclusão social. A Constituição Cidadã, como é conhecida, tem por objetivo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Estabelece também a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, s/p).



NEPIE



A Editora Rede UNIDA oferece um acervo digital para acesso aberto com mais de 200 obras. São publicações relevantes para a educação e o trabalho na saúde. Tem autores clássicos e novos, com acesso gratuito às publicações. Os custos de manutenção são cobertos solidariamente por parcerias e doações.

Para a sustentabilidade da Editora Rede UNIDA, precisamos de doações. Ajude a manter a Editora! Participe da campanha “e-livro, e-livre”, de financiamento colaborativo. Acesse a página e faça sua doação.

Com sua colaboração, seguiremos compartilhando conhecimento e lançando novos autores e autoras, para o fortalecimento da educação e do trabalho no SUS, e para a defesa das vidas de todos e de todas.

#### Acesse nossos links:

- >> Biblioteca Digital da Editora Rede Unida
- >> Campanha “e-livro, e-livre” de sustentabilidade das publicações abertas

**E lembre-se:** compartilhe os links das publicações, não os arquivos. Atualizamos o acervo com versões corrigidas e atualizadas e nosso contador de acessos é o marcador da avaliação do impacto da Editora.

#### Ajude a divulgar essa ideia!

FÁRMACOS, REMÉDIOS, MEDICAMENTOS: O QUE A EDUCAÇÃO TEM COM ISSO?



CECCIM, Ricardo Burg; FREITAS, Cláudia Rodrigues de (org.). **Fármacos, remédios, medicamentos: o que a Educação tem com isso?**. 1. ed. Porto Alegre: Rede Unida, 2021. (Coleção Vivências em Educação na Saúde). E-Book (PDF; 4,36 Mb). ISBN 978-65-87180-29-8.

A medicalização da vida define formas de subjetivação e cria modos de vida e de existência humana na contemporaneidade. A medicalização reporta à apropriação da vida pela racionalidade científica ou por uma determinada racionalidade científica que produz processos de patologização a partir de uma compreensão biologizante dos fenômenos existenciais. No movimento de transformação das condições de vida em sintomas, vivemos um adoecimento individual e coletivo e, principalmente, um apagamento das múltiplas nuances de existir e de ser humano.

Fabiane Romano de Souza Bridi (Prefácio)

Tornamo-nos pessoas que sentem que, se algo vai mal, há de haver uma doença localizada em um certo corpo e uma cura assentada em saberes desenvolvidos em campos científicos. A equação corpo-doença-medicação saiu do estatuto de uma possibilidade e tornou-se uma forma geral em que muitos fenômenos devem se encaixar. A força dessa equação opera uma lógica reducionista presente nas práticas do campo da saúde, da educação e da assistência social. Rompê-la foi tarefa deste livro que, ao ampliar a análise sobre a construção das situações problemáticas (...), amplia, também, as formas de enfrentamento.

Adriana Marcondes Machado (Posfácio)

editora



redeunida