

## “Essa criança tem alguma coisa”: um estudo sobre os processos de psicopatologização de estudantes em uma escola da rede pública de Fortaleza

**Maria Clara Rodrigues Vieira**

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista PIBIC da pesquisa “Saúde Mental na infância e na adolescência nos contextos da educação e da intersectorialidade em saúde” (2023 e 2024), Extensionista do Programa Clínica, Estética e Política do Cuidado (UFC)

✉ [mariaclaravieirapsi@gmail.com](mailto:mariaclaravieirapsi@gmail.com)

**Karla Patricia Holanda Martins**

Professora do Departamento de Psicologia (Graduação e Pós-Graduação) da Universidade Federal do Ceará (UFC), psicanalista, pesquisadora do CNPq, Coordenadora do Programa de Extensão Clínica, Estética e Política do Cuidado (UFC)

✉ [kphm@uol.com.br](mailto:kphm@uol.com.br)

### Resumo:

O presente trabalho nasce a partir da experiência na Pesquisa-Intervenção: “Saúde Mental na infância e na adolescência nos contextos da educação e da intersectorialidade em saúde”, realizada em escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza com o objetivo de discutir os desafios nos processos de inclusão de crianças e adolescentes. Entre os anos de 2023 e 2024, foram realizadas rodas de conversa e supervisões de caso com um grupo de funcionários composto majoritariamente por professores de uma escola de Ensino Fundamental I e II. Utilizando os referenciais teóricos da Análise Institucional e da Psicanálise, buscou-se discutir os analisadores que surgiram no trabalho em grupo e decompô-los em processos. Dessa forma, percebeu-se a prevalência de um processo de psicopatologização a partir de uma lógica medicalizante que atravessa a experiência escolar de alunos que não se adequam aos padrões de normalidade instituídos. No texto aqui proposto, são apresentados esses processos e a prevalência do discurso psiquiátrico nos processos de ensino e formas de subjetivação de alunos, professores e ainda na relação entre as famílias e as escolas. Concluiu-se que a atual política de inclusão tem funcionado de modo a institucionalizar alunos com deficiência mantendo-os excluídos simbolicamente, visto que não propõe uma mudança no cerne do projeto político e pedagógico da escola.

**Palavras-chave:** Psicopatologização da infância, Inclusão escolar, Psicanálise, Análise Institucional.

## “This child has something”: a study on the processes of psychopathologization of students in a public school in Fortaleza

### Abstract:

The present work arises from the experience in Intervention Research: “Mental Health in childhood and adolescence in the contexts of education and intersectorality in health”, carried out in schools in the municipal education network of Fortaleza with the aim of discussing the challenges in the processes of inclusion of children and adolescents. Between the years 2023 and 2024, conversation circles and case supervision were held with a group of employees composed mainly of teachers from an Elementary School I and II. Using the theoretical references of Institutional Analysis and Psychoanalysis, we sought to discuss the analyzers that emerged in group work and break them down into processes. In this way, the prevalence of a process of psychopathologization was perceived based on a medicalizing logic that permeates the school experience of students who do not conform to the established standards of normality. In the text proposed here, these processes and the prevalence of psychiatric discourse in teaching processes and forms of subjectivation of students, teachers and also in the relationship between families and schools are presented. It was concluded that the current

inclusion policy has worked to institutionalize students with disabilities, keeping them symbolically excluded, as it does not propose a change in the core of the school's political and pedagogical project. **Keywords:** Psychopathologization of childhood, School inclusion, Psychoanalysis, Institutional Analysis.

## “Este niño tiene algo”: un estudio sobre los procesos de psicopatologización de estudiantes de una escuela pública de Fortaleza

### Resumen:

El presente trabajo surge de la experiencia en Investigación de Intervención: “Salud Mental en la infancia y adolescencia en los contextos de educación e intersectorialidad en salud”, realizada en escuelas de la red educativa municipal de Fortaleza con el objetivo de discutir los desafíos en los procesos de inclusión de niños y adolescentes. Entre los años 2023 y 2024 se realizaron círculos de conversación y supervisión de casos con un grupo de empleados compuesto principalmente por docentes de una Escuela Primaria I y II. Utilizando los referentes teóricos del Análisis Institucional y del Psicoanálisis, buscamos discutir los analizadores que surgieron en el trabajo grupal y descomponerlos en procesos. De esta manera, se percibió la prevalencia de un proceso de psicopatologización basado en una lógica medicalizante que permea la experiencia escolar de estudiantes que no se ajustan a los estándares de normalidad establecidos. En el texto aquí propuesto se presentan estos procesos y la prevalencia del discurso psiquiátrico en los procesos de enseñanza y formas de subjetivación de estudiantes, docentes y también en la relación entre familias y escuelas. Se concluyó que la actual política de inclusión ha funcionado para institucionalizar a los estudiantes con discapacidad, manteniéndolos simbólicamente excluidos, al no proponer un cambio en el núcleo del proyecto político y pedagógico de la escuela.

**Palabras clave:** Psicopatologización de la infancia, Inclusión escolar, Psicoanálisis, Análisis Institucional.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge a partir da experiência enquanto bolsista PIBIC na pesquisa “Saúde Mental na infância e na adolescência nos contextos da educação e da intersectorialidade em saúde”, que tem como objetivo principal “refletir sobre o papel da escola na sua articulação com as práticas intersectoriais em saúde mental, destacando os modos como as práticas de inclusão escolar estão sendo desenvolvidas com crianças e adolescentes que apresentam graves impasses nos seus processos de constituição psíquica” (MARTINS, 2023).

Trata-se de uma pesquisa-intervenção realizada em escolas da Rede Municipal de Fortaleza, especialmente através de rodas de conversa com professores de sala de aula regular e das salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado), supervisões de casos e recolhimento de dados gerais sobre a situação da inclusão na rede. Esses momentos possibilitaram a análise do cenário atual da política inclusiva, da lógica medicalizante e psicopatologizante presentes nos processos em curso. Os dados quantitativos expõem o

crescimento acentuado de diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua predominância em relação aos outros diagnósticos, problemática que também aparece na fala dos profissionais inseridos na escola, denotando uma sobreposição do saber médico ao saber pedagógico.

Em outubro de 2024, o jornal local O Povo propõe a seguinte manchete: “Por que o autismo se tornou tema central no debate eleitoral: quase todas as candidaturas têm propostas específicas para a comunidade autista, o que não costumava acontecer”. A matéria, além de apresentar o destaque dado ao autismo nas plataformas dos candidatos a prefeito e a vereador de Fortaleza, também mostra a posição do público eleitoral em relação a esta questão. Tal pesquisa, publicada em setembro do mesmo ano, questionava o nível de importância que os eleitores atribuíam às propostas dos candidatos. Como resultado, a criação de espaços para crianças autistas ocupou o primeiro lugar com uma nota de 9,4 em uma escala de 0 a 10 (BLOC, 2024).

Meses antes havia sido publicado, por pesquisadores da UFRJ, o material técnico: “A ‘indústria’ do autismo no contexto brasileiro atual: contribuição ao debate”, no qual é apresentada uma perspectiva crítica do autismo enquanto um fenômeno cultural, econômico, social e político no Brasil. O texto expõe que, em 2023, o Ministério da Saúde destinou 540 milhões de reais para implantação de 120 Núcleos Especializados em Autismo integrados aos Centros Especializados em Reabilitação (CER), enquanto aumentou o repasse para os mais de 2.700 Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) – de todos os tipos e não apenas os Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSij) – em apenas 344 milhões de reais (FERNANDES, 2024).

Em crianças e adolescentes, a presença de um laudo torna-se com facilidade algo central na narrativa de suas vidas. Martins *et al.* (2017) fala sobre “*um antes e um depois do diagnóstico, entendido como um ponto de transformação e criação de sentidos para suas vidas*” (p. 280). Desse modo, é preciso estar atento ao tratamento que se destina a esse público para que sua singularidade não seja posta como algo circunstancial a uma classificação diagnóstica e cristalize no sujeito um modo de ser e, no ambiente escolar, de aprender.

Diante disso, surge o seguinte questionamento: De que formas a prevalência dos discursos médico-psiquiátrico tem marcado os processos em curso na dinâmica escolar de

crianças e adolescentes em situação de laudo, que integram o Ensino Fundamental I e II de uma escola pública de Fortaleza?

## PERCURSO METODOLÓGICO

Como mencionado acima, a pesquisa se deu a partir de diferentes dispositivos de intervenção. A unidade escolar, na qual foram realizadas as rodas de conversa e as supervisões, abrange o Ensino Fundamental I e II, é vizinha a um Centro de Educação Infantil (CEI) e possui Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Além disso, uma integrante da equipe de pesquisa estava atuando como professora no AEE da escola e sua proximidade com os profissionais da escola e a experiência no campo foi importante para a inserção da equipe na dinâmica institucional.

Participaram, ao todo, cerca de vinte professores que, cientes dos aspectos éticos da pesquisa, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética CAAE: 79585223.1.0000.5054, concedido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará.

Dentre as atividades realizadas, as que compõem o recorte deste trabalho são as rodas de conversa e as supervisões que foram feitas em grupo com professores de sala de aula regular e de AEE de uma mesma escola. Aconteceram cinco rodas de conversa em frequência semanal e sete encontros grupais de supervisão em frequência quinzenal, ambos com duração de 1h e 30 minutos. As temáticas discutidas nas rodas eram propostas pelos docentes assim como os casos que foram apresentados. Após cada encontro na escola, acontecia uma reunião da equipe de pesquisa no espaço da universidade a fim de discutir aquilo que emergia no grupo e compartilhar como cada um percebeu aquela experiência, a partir disso eram elaboradas devolutivas para serem discutidas no encontro seguinte com o grupo. Os registros das rodas de conversa e das supervisões eram transcritos simultaneamente aos encontros, por pelo menos um dos(as) pesquisadores(as) em um diário de campo da pesquisa.

Rocha e Aguiar (2003) retomam Coimbra (1995) para apontar como a pesquisa-intervenção atua desarticulando as práticas e os discursos instituídos, substituindo “a

fórmula ‘conhecer para transformar’ por ‘transformar para conhecer’” (COIMBRA apud ROCHA; AGUIAR, 2003, p.67). Trata-se, então, de uma intervenção na ordem micropolítica e que, a partir dela, propõe uma atuação transformadora da realidade sócio-política (ROCHA; AGUIAR, 2003, p.67). Imersos em uma lógica medicalizante que tem atribuído um saber à figura do especialista exterior a dinâmica escolar, adentramos no território escolar propondo aos professores uma construção coletiva de saber, que levasse em conta a experiência do dia a dia com os alunos, as famílias e a gestão.

## RESULTADOS

Dados do Censo Escolar de 2024 fornecidos pelo Ministério da Educação, mostram no Ceará um aumento de 26% no número de matrículas na educação especial em relação ao ano anterior. Em 2023 foram feitas 97.767 matrículas e em 2024 o número passou para 123.367. É possível perceber um crescimento acelerado no número de alunos com Necessidades Educativas Especiais nos últimos anos. Quando comparamos o número de matrículas atuais com o de 2020 o aumento chega a ser de 84,8%. Dentre os alunos matriculados na educação especial em 2020, 14.181 haviam recebido o diagnóstico de TEA. Em 2024, o número passou para 69.888, configurando um aumento de 392%. Esse grupo de alunos passa a ocupar 56,6% do total de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (VIEIRA, 2025).

Os números apresentados do Censo Escolar representam a realidade de escolas tanto públicas quanto privadas, englobando os níveis: infantil, fundamental, médio e EJA. A pesquisa aqui discutida parte da realidade da rede pública de ensino do município de Fortaleza, dessa forma, foi realizada uma coleta de dados buscando compreender melhor a situação no âmbito municipal. Os dados<sup>1</sup> expressos a seguir foram disponibilizados, em 2024, pela gestão da Secretaria Municipal de Educação.

Dados fornecidos à pesquisa pela SME/Fortaleza sobre as matrículas de alunos com NEE nos dois últimos anos, mostram também um aumento considerável. Em 2023 foram 13.031 alunos e em 2024 o número passou para 17.339, configurando um aumento de 33%.

---

<sup>1</sup> Tais dados também foram apresentados no relatório PIBIC 2023/2024 da pesquisa.

Nota-se que o aumento na rede pública de Fortaleza foi maior que o registrado na esfera estadual pelo Censo Escolar.

Dentre os alunos matriculados com NEE, houve um aumento de 68,4% no quantitativo de alunos com laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em 2023 havia 7.837 alunos com esse laudo, passando em 2024 para 13.263. No caso dos alunos com laudo de Deficiência Intelectual (DI) o número aumenta de 4.076 para 4.377 configurando uma diferença de apenas 7,3% dos anos de 2023 para 2024. No total de alunos com laudos de outras deficiências (baixa visão, cegueira, surdez, surdocegueira, deficiência física e altas habilidades/ superdotação) houve uma diminuição de 14,7%, visto que o número passou de 1.082 em 2023 para 922 em 2024.

Sobre a popularização crescente do diagnóstico de TEA, podemos pensar no percurso histórico de como esse transtorno foi posto nos manuais diagnósticos e os efeitos disso. Em 1943, Leo Kanner propôs a primeira descrição do autismo infantil enquanto quadro psicopatológico, emancipando-o da esquizofrenia, quadro no qual ocupava a posição de sintoma (ALMEIDA; NEVES, 2020). Hoje, mais de oitenta anos depois, o autismo já foi descrito e redescrito de várias formas nos manuais diagnósticos.

Atualmente, nomeado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), compõe os Transtornos do Neurodesenvolvimento, segundo a quinta edição do Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM -5) publicada em 2013. Essa mesma edição foi responsável por integrar em Transtorno do Espectro Autista (TEA): o Transtorno Autista, o Transtorno de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) (APA, 2013). Dessa forma, quando o Manual da APA agrupa três transtornos em um “espectro” e determinando níveis para sua apresentação, as bordas desse diagnóstico tornam-se mais frouxas, permitindo que impasses no desenvolvimento de crianças sejam nomeados como sintomas de um quadro psicopatológico.

Com a popularização dos diagnósticos psiquiátricos em crianças, a infância se tornou um campo de disputa de poder com saberes em constante atualização que produzem outras modalidades de controle constituindo, como propõe Vorcaro (2011), uma “zona limítrofe de confronto entre o público e o privado” (p. 221). Nesse contexto, o saber da criança e sobre a criança é silenciado pelo saber médico.

## DISCUSSÃO

### A prevalência do discurso psiquiátrico

O termo medicalização – hoje bastante familiar à psicologia nas discussões que envolvem o binômio saúde/doença – diz respeito ao “processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza” (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p.25). Questões amplas são reduzidas a uma instância individual e percebidas a partir de uma lógica organicista e biológica, fazendo com que “importantes dimensões [que constituem um sujeito] sejam desconsideradas” (FANIZZI; LAJONQUIERE, 2020, p. 107).

Na educação, a medicalização aparece na prevalência de uma perspectiva biológica de desenvolvimento com parâmetros de normalidade e aprendizagem a serem respeitados e atendidos, criando um ideal de aluno (FANIZZI; LAJONQUIERE, 2020). Esse ideal é alicerçado em uma ilusão psicopedagógica na qual, através de artifícios científicos, seria possível driblar o fracasso escolar (PATTO, 1987). Ou seja, torna-se possível ajustar o ensino àquilo que a criança supostamente precisaria, fazendo com que a oferta e a demanda educativa passem a ser equacionadas a partir de diretrizes e manuais biologizantes (FANIZZI; LAJONQUIERE, 2020), tirando do foco a relação do aluno com os outros, com o ambiente e com ele próprio.

Para além do fenômeno da medicalização, ou como produto dele, instaurou-se também um discurso psicopatologizante, que recai sobre aqueles alunos que não se adequam aos padrões de normalidade pré-estabelecidos. Tornando necessária sua identificação, classificação, nomeação e remediação (FANIZZI; LAJONQUIERE, 2020, p.108).

Quando a equipe de pesquisadores propôs ao grupo de professores que fossem feitas rodas de conversa sobre a inclusão escolar, o laudo médico surgiu imediatamente como uma baliza para a discussão. Na dinâmica escolar, o laudo ocupa um lugar hierárquico que parece se sobrepor aos processos pedagógicos, transformando o itinerário escolar do aluno que o recebe e daqueles que dele se ocupam.

Dessa forma, compreenderemos aqui “a prevalência do discurso psiquiátrico” como um processo instituído em curso na organização escolar. Pois, segundo Lourau (1993, p. 11-12), o instituído “atua com um jogo de forças extremamente violento para produzir uma certa imobilidade”, ou seja, o discurso psiquiátrico ao localizar o motivo das dissidências

comportamentais dos sujeitos em classificações nosográficas produz uma cristalização daquilo que se fala e se espera do sujeito laudado. Assim, para este trabalho, é preciso pensar em uma análise de implicação de forma coletiva que suscite o aparecimento de analisadores que permitam desnaturalizar e desindividualizar as relações cotidianas (SPAGNOL *et al.* 2022)

No contexto escolar, por vezes, a função do laudo tem sido a de nomear *o motivo de ser* daquele corpo inconformado que desafia as normas e as expectativas de aprendizagem, educação e controle. Uma expressão recorrente que aparece no léxico dos professores diante disso é o questionamento ou a afirmação de que aquele aluno “*tem alguma coisa*” (fala de uma professora). Esse *ter*, no sentido de posse, remete a ideia de que a *coisa* é algo apartado do sujeito, como algo que lhe acomete, lhe faz refém e não como algo intrinsecamente relacionado com sua subjetividade.

Coimbra (2011) retoma o conceito de “violência técnica” de Basaglia (1985) para tratar dos especialistas que, munidos de discursos de verdades, baseados em evidências, adquirem “um poder de vida e de morte sobre os demais mortais [...] quando lhes é delegado o pleno saber sobre a vida como modo de enquadramento dela nos registros dominantes” (p. 581). Sobre os especialistas que adentram o espaço pedagógico, especificamente os psicólogos, a autora expõe:

Com suas “técnicas reparadoras” mascaram a violência embutida em suas práticas limitando-se a consentir que se fortaleça e se perpetue uma violência cruel e global: a de condenar as diferenças, esmagá-las, moldá-las pelas mãos do instituído. Sua tarefa, entendida como “terapêutico-orientadora”, tem sido de adaptação dos sujeitos aos padrões dominantes e de aceitação de sua condição de “objetos de violência”. (COIMBRA, 2011, p. 581)

Ainda sobre isso, Angela Vorcaro (2011) discute sobre a nomeação precoce de um transtorno psiquiátrico e seus efeitos no deslocamento da identidade atribuída a criança que não pode ser reconhecida ou cuidada pelo saber parental. A autora ainda aborda a impotência que recai sobre a criança em situação de laudo que, se mostrando diferente daquela idealizada pelos seus pais, “não pode alimentar a ficção que a sustém na posição que lhe foi atribuída” (VORCARO, 2011, p. 227).

Inscritos em uma lógica que delimita padrões de normalidade, tangenciar a isso traz um certo sofrimento aos atores envolvidos. A criança que, colocada numa posição de estrangeira em relação às “não laudadas”, se vê rotulada e “passa ser psicologicamente uma criança doente, com consequências previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito

e, aí sim, sobre sua aprendizagem”, confirmando, na prática, o diagnóstico e o rótulo atribuído a ela (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 29).

Em uma situação narrada por um professor do grupo fica evidente como as crianças podem se adesivar ao diagnóstico. Malu (nome fictício), aluna do fundamental I, se opunha a participar das atividades e das provas propostas em sala de aula e quando questionada pelo professor, dizia que não precisava fazer aquilo porque era autista e mostrava seu crachá com a estampa do autismo que usava todos os dias. Segundo os professores, esse comportamento da aluna era, de certa forma, incentivado pelos pais que, quando chamados para conversar sobre isso, não viam nenhum problema na situação e pediam que os professores a deixassem livre para fazer o que quisesse.

Outro exemplo da influência do laudo psiquiátrico sobre aquilo que se diz de um aluno apareceu quando, estava em curso a discussão do caso de Eric (nome fictício), um aluno adolescente que cursava o Ensino Fundamental II e havia recebido os seguintes diagnósticos: transtorno afetivo bipolar não especificado (CID-10 F31.9), transtorno não especificado do desenvolvimento das habilidades escolares (CID-10 F81.9) e retardo mental leve (CID-10 F70). Um dos membros do grupo disse “*Eric é o Nicolas do futuro*” (fala de um professor). Nicolas (nome fictício) é um aluno do segundo ano do Fundamental I que recebeu diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (CID-11 6A02), Transtorno Desafiador Opositivo (CID-11 6C90), Transtorno do Déficit de Atenção (CID-11 6A05) e estava em investigação a possibilidade diagnóstica de Esquizofrenia (CID-11 6A20)<sup>2</sup>. A comparação se referia a dificuldade de acessar aquele aluno e como ele acabava “*ficando para trás*” (fala de um professor) em relação aos outros da turma. Além disso, havia uma comparação entre as mães dos garotos que prestavam muitas queixas em busca de um tratamento especial para seus filhos. O curioso dessa situação é o estabelecimento de comparações entre alunos supostamente tão diferentes, quando levamos em consideração os seus diagnósticos. E também chama a atenção a quantidade de laudos que cada um recebeu e que, mesmo diante disso, parecia ser um objetivo: a nomeação, isso não é o suficiente para prescrever uma estratégia pedagógica de como educar esse sujeito.

---

<sup>2</sup> Os laudos de Eric foram atribuídos antes da publicação da décima primeira versão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) e optou-se por manter essa distinção no texto.

Esse encaminhamento à estagnação das crianças em situação de laudo também é evidenciado por outra via: a avaliativa. Seja nas avaliações próprias da escola, seja nas avaliações externas. Visto que, está previsto na lei que os alunos devem ter direito a recuperação quantas vezes forem necessárias, e como isso é inviável diante do cronograma anual, cria-se informalmente “*a política do empurra*” (fala de uma professora) na qual os alunos são aprovados mesmo sem terem nota suficiente. Essa *política* não é exclusiva de educação inclusiva, mas também tem-se popularizado entre os professores o costume de sempre atribuir nota suficiente para a aprovação do aluno NEE independente de seu resultado. Professores relatam que mesmo quando alguns tentam ir contra essa prática, instâncias superiores alteram as notas nos sistemas para que nenhum aluno seja reprovado. Em relação a essa situação, uma professora lançou o seguinte questionamento: “como eu estímulo a *aprendizagem quando eu condiciono ele [aluno com NEE] àquela nota?*” (fala de uma professora). Essa fala indica o declínio da expectativa de aprendizagem para os alunos, especialmente para aqueles que têm um laudo.

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, avalia anualmente os alunos do Ensino Fundamental que estão cursando o 2º, 5º e 9º ano em escolas da rede pública tanto municipais quanto estaduais. Com base nos resultados do SPAECE é atribuído o Prêmio Escola Nota Dez e, como mencionado anteriormente, alguns alunos têm seu desempenho desconsiderado dos resultados da avaliação. Dentre estes, alunos com “deficiência comprovada por laudo médico” (Brasil, 2013), o que parece criar uma brecha para atribuir um laudo àqueles alunos que não correspondem às expectativas de aprendizagem previamente determinadas, que, segundo os professores, seria “*para não baixar a nota da escola*” (fala de uma professora).

Como consequência evidencia-se, na fala dos professores, uma dupla invisibilidade do aluno advinda da atribuição de um diagnóstico psiquiátrico: nas avaliações internas, próprias da organização escolar, seu aprendizado é praticamente desconsiderado e nas avaliações externas do sistema de ensino público, só a sua incapacidade é considerada e ele desaparece do sistema de avaliação. Lajonquière (2020) chama de “*incluída-excluída do interior*” (p. 58) a criança que, com impasses na constituição psíquica, fica “*a ver navios*” (p. 58) diante de uma experiência escolar simbolicamente empobrecida. O empobrecimento da experiência escolar se dá com o “*discurso (psico)pedagógico hegemônico que prescreve a forma e qualidade da experiência escolar de toda e qualquer criança*” (LAJONQUIÈRE, 2020, p. 44).

É importante ressaltar que essa situação não envolve simplesmente o desejo dos professores e da gestão em conseguir um bom resultado no SPAECE. Há um contexto complexo gerado pela influência neoliberal na educação, no qual são propostas avaliações de larga escala, nas quais são priorizados os resultados de forma generalizada, desconsiderando o contexto material da escola. (ABREU; FILHO; CHAVES, 2022, p. 153) A partir de políticas de responsabilização,

Além da esperança de melhores condições de trabalho que seriam possibilitadas pelo recebimento do prêmio em dinheiro. Como exemplo disso, houve um momento no grupo em que um professor do segundo ano comentou sobre sua sala de aula ser pequena, quente e lotada e como isso dificultava que os alunos se mantivessem concentrados na aula. O diretor, presente no momento, respondeu que ele precisava “*ganhar no SPAECE*” um aparelho de ar-condicionado.

Os docentes também não escapam desse mal-estar suscitado diante de uma criança que “*não aprende*”, “*não se comporta*”, “*não fica quieta*”, “*não escuta*”, “*não olha*” e “*não responde*” (falas de professores). Sobre isso, o grupo pôde falar de uma exacerbação da responsabilidade atribuída a eles: “*fica tudo nas nossas mãos, nas mãos da escola para resolver em quatro horas*” (fala de um professor). Para os professores o ideal seria que houvesse uma equipe de saúde disponível na escola com psiquiatra, psicóloga, fonoaudióloga e terapeuta ocupacional que pudesse atender as crianças e os funcionários. Isso foi falado pelos professores em um momento de formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação e lá a responsável pela aula do dia que não trabalha em uma escola da rede respondeu que “*escola não é hospital*” (fala de um professor) e cortou a discussão proposta pelos ouvintes. Essa situação, quando narrada no grupo, gerou indignação nos professores presentes que já estavam familiarizados com a história. Percebe-se uma ambivalência quanto ao desejo de um equipamento especializado de saúde dentro da organização escolar e, simultaneamente, o reconhecimento do saber de seus pares professores, para que a responsabilidade e a “culpa” lhes atribuída possam ser compartilhadas. Ou ainda o desejo prevalente de que a SME pudesse ouvi-los em suas queixas e acolhê-las.

É importante destacar como a medicalização acompanha esses processos. De acordo com a lógica vigente, o problema (transtorno) vem acompanhado de uma solução (remédio). Guarido (2007) já descrevia como “a produção de saber sobre o sofrimento psíquico

encontra-se associada à produção da indústria farmacêutica de remédios que prometem aliviar os sofrimentos existenciais.” (p. 159)

Além disso, Guarido (2007) ainda propõe uma discussão sobre a banalização dos diagnósticos e o uso irrestrito de medicações, associando isso à socialização do DSM-IV na formação médica geral e a possibilidade de qualquer profissional médico conceder laudos psiquiátricos e prescrever remédios. Na escola, é comum encontrar alunos com laudos atribuídos por médicos das mais variadas especialidades. Um exemplo escandaloso, apresentado por uma professora do ensino infantil que fez parte da equipe de pesquisa, foi o de uma criança da sua turma com laudo de TEA assinado por um médico ginecologista.

Assim, a presença da medicação, como uma cena cada vez mais recorrente nas escolas, atinge os professores de duas formas: desresponsabilizando-os e ao mesmo tempo revelando uma dura impotência. (GUARIDO; VOLTOLINI, 2009). Os autores discutem sobre a disposição da aprendizagem como um processo dependente de funções neuroquímicas e como ela esvazia a função do laço social. Os docentes perdem esse lugar central no ensinar para o remédio que torna-se condição básica para o processo de aprendizagem. E, de certa forma, os alunos também são destituídos de suas funções enquanto tais, tornam-se assujeitados. Palco para o desenrolar de uma narrativa protagonizada por transtornos, fármacos e comportamentos – desligados do sujeito.

### **A relação família-escola**

O título deste tópico foi definido pelos professores como algo importante de ser discutido e trabalhado em grupo com a equipe de pesquisadores. Em um primeiro momento, os docentes ainda esperavam obter orientações, respostas e ideias – por parte dos supostos *especialistas do saber psi* que adentravam o espaço escolar propondo uma conversa acerca da temática da inclusão – sobre como “lidar melhor” com os pais e responsáveis das crianças com NEE.

Segundo os professores, os pais “*entendem a inclusão de forma errada*” (fala de um professor), reivindicando um tratamento privilegiado para seus filhos. Um exemplo disso é quando as famílias pedem que o aluno fique no AEE durante seu turno de aula regular pois

supõem que lá ele “*aprenderia mais*” (*fala de um professor*) por ter uma atenção individualizada da professora e um ensino feito sob medida.

Ao falar sobre a inclusão, o protagonismo do laudo psiquiátrico foi sendo reiterado no grupo quando, nas diversas cenas que envolviam os pais e responsáveis, eram mencionadas situações de crianças com impasses no desenvolvimento que poderiam levar a uma situação de laudo ou mesmo de crianças já estavam nela. Dentre essas, dois perfis de família chamaram a atenção na fala dos professores: aqueles que se *isentam* do ato de educar e aqueles que *reivindicam* o direito de seus filhos ocuparem um lugar privilegiado.

Analisar tais situações a partir da classificação de “perfil de família” seria um equívoco que personalizaria a discussão, incorreria em uma culpabilização desses sujeitos e reificaria sua posição. Por isso, o proposto aqui, é a observação da construção desses perfis enquanto parte de processos de manutenção do instituído. Isentar-se do ato de educar e reivindicar uma posição especial podem ser vistos como atuações de um processo de transferência de responsabilidade.

Os docentes relatam que algumas famílias, quando se deparam com as dificuldades no desenvolvimento das crianças, solicitam um relatório da escola que indique comportamentos que favoreçam uma hipótese diagnóstica. Comumente, o diagnóstico em cena é o de TEA, pois enquadra a criança na categoria de Pessoa com Deficiência (PCD) e possibilitaria o acesso a um benefício. O grupo comenta que o território de inserção da escola é bastante vulnerabilizado socioeconomicamente e que o Benefício de Prestação Continuada (BPC)<sup>3</sup> ocupa um lugar assistencial que difere daquele proposto na lei. Foram relatados casos de pobreza extrema, de alunos passando fome e dependendo do benefício para ter acesso às condições básicas de vida.

“*Ela quer aposentar ele*” (*fala de um professor*) foi uma frase que surgiu quando se discutia a busca de algumas famílias pelo combo laudo/benefício. A partir dela é possível perceber o lugar cristalizado que a criança passa a ser falada e com isso, surgem alguns questionamentos: Quando aposentada, deixaria de ser criança? Quais as expectativas para

---

<sup>3</sup> Instituído pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, o BPC garante um salário mínimo por mês ao idoso ou à pessoa com deficiência de qualquer idade. Para as PCDs, sua condição deve causar impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo, que a impossibilite de participar de forma plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRA SIL, 2019).

ela? Ficaria aposentada para sempre? E aqueles que não conseguem se aposentar na infância? Como lidam as crianças com expectativas tão ambivalentes?

É importante registrar que não há uma oposição à busca por um cuidado direcionado, à busca por uma consulta ou a uma medicação, tendo em vista que muitas dessas crianças estão em grave sofrimento psíquico e, quando necessário, essas terapêuticas, são, de fato, importantes. Entretanto, é importante munir-se de criticidade para observar a situação de forma mais ampla e contextualizada. Compreender o especialista não como aquele indivíduo que atendeu a criança num posto, num CAPS ou numa clínica, mas como um discurso em posição de poder que passa a ordenar os outros discursos que atravessam a vivência daquela criança ou daquele adolescente.

Ainda sobre essa compreensão equivocada dos pais sobre a inclusão escolar, mencionada pelos professores, surge outra questão: A SME incentiva que as famílias utilizem a ouvidoria para apresentar queixas em relação à qualidade do serviço de educação, esse canal de denúncia, mediado pelos distritos de educação, colocando os professores em uma posição de constante vigilância sem fornecer uma proteção ou apoio quando uma denúncia chega ao docente. No grupo, ouvimos relatos de professores que foram orientados a pedir afastamento, mudança de escola e/ou adoção de uma postura resignada, já que, num modelo de gestão neoliberal da educação, as famílias são consideradas clientes do sistema de educação pública e, segundo o ditado, “o cliente sempre tem razão”.

Sobre isso, Voltolini (2021) fala sobre a juridização, fenômeno que ocorre “quando a lei deixa de cumprir seu caráter restritivo – de impedir o que não deve acontecer [...] – para assumir o caráter de regra que normatiza a instituição e como ela deve ser” (p. 68). O autor compreende o fenômeno como parte de um projeto neoliberal que busca promover o individualismo e com isso a transformação da justiça social em uma busca por um direito do consumidor, perdendo “seu caráter emancipatório, para se tornar uma prática de compensação de dano, uma prática reparatória” (p. 69).

Para a discussão aqui proposta, é importante reconhecer que existem outros atores importantes nesse jogo de forças que envolvem processos de culpabilização, desautorização, individualização e desimplicação. Segundo os professores, a família, com alguma frequência, transfere sua responsabilidade com a educação dessas crianças para uma esfera jurídica e de

garantia de direitos, que é materializada pelos professores/escola, pelo Distrito de Educação e pelo Ministério Público; e essa transferência seria endossada pelo saber científico materializado no laudo.

Essas instâncias nomeadas acima transferem entre si a responsabilidade: o Ministério Público diante de uma reclamação dos familiares se dirige à SME que cobra dos Distritos de Educação uma posição. Estes, por sua vez, localizam na escola e no professor responsável por aquele aluno a responsabilidade de atender a queixa dos pais.

Diante disso, percebe-se uma contradição: os professores atribuem ao laudo e aos especialistas a responsabilidade de atestar um saber sobre crianças “atípicas” que esvazia o saber pedagógico e, simultaneamente, cobram da SME uma formação continuada especializada sobre como trabalhar com esse público.

É importante reparar que os alunos não aparecem nas falas dos professores quando são discutidas as responsabilizações dos sujeitos na questão da inclusão. Isso reforça a ideia de que os processos de psicopatologização são, antes de tudo, processos de assujeitamento, calando a voz do sujeito na relação com sua desordem.

### **Descompasso entre a lei e o chão da escola**

A resolução nº. 10/2013 do Conselho Municipal de Educação coloca que estudantes matriculados no AEE que apresentarem necessidades de atendimento por profissionais como: fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, psiquiatras e neurologistas, devem ser preferencialmente atendidos em equipamentos públicos de apoio multidisciplinar à escola. E aponta como dever da escola notificar o Órgão Central da Educação para garantir o serviço (FORTALEZA, 2013).

Entretanto, a partir da fala dos professores, os equipamentos de saúde da cidade, especialmente os de saúde mental, estão sobrecarregados e com enormes filas de espera. Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) adquire um lugar central na política inclusiva, passando de um dos procedimentos para a promoção da inclusão no ambiente escolar para um objetivo, um serviço almejado, visto que dentre os acompanhamentos possíveis, a escola surge como a possibilidade mais acessível. Assim, um

momento de exclusividade, contando com a atenção integral e individualizada de um professor especializado é posto como o supracitado da inclusão de crianças e adolescentes na escola. Com isso, é importante questionar-se acerca do sentido do trabalho intersetorial na inclusão escolar, e da sobrecarga que sua ausência gera nos trabalhadores da escola.

Também é posto na Resolução nº. 10/2013, a não necessidade de um laudo médico para que a criança tenha direito ao Atendimento Educacional Especializado. É preciso que o professor da sala de aula regular juntamente com o professor do AEE elaborem relatórios e avaliações que indiquem a necessidade do serviço.

Entretanto, de acordo com a fala dos professores, o AEE, mesmo descrito como serviço pedagógico e não clínico, ainda opera em torno de hipóteses diagnósticas e referido ao laudo. Supor uma classificação diagnóstica para aquele aluno resultaria em pistas de como acessá-lo que colaborariam para a produção de estratégias pedagógicas. Crianças que mostram dificuldades em acompanhar a dinâmica da sala de aula ou aquelas que demonstram impasses mais graves do desenvolvimento são observadas a partir de uma lente patologizante e, para acessar o serviço do AEE, suas famílias são encorajadas a buscar um atendimento médico.

Os processos de individualização agem imobilizando os sujeitos, enfraquecendo o coletivo e atribuindo a cada indivíduo uma responsabilidade integral por aquilo que lhe atravessa. É possível observar isso quando se localiza uma desordem que se presentifica no corpo e em uma relação em uma patologia e a situa apartada do meio. Em mãos dessa classificação, cabe ao laudado buscar estratégias para analisar e intervir de forma ainda mais particular em sua experiência. Tal prática revela uma prevalência da instância privada, do individual diante da elaboração de possibilidades de coletivização desse mal-estar.

Assim, questiona-se: a política de inclusão abriu as portas das escolas “para todos”, para manter-se em uma repetição de divisão de espaço entre os *especiais* e os *normais*? Priorizar o AEE, para alunos classificados com Necessidades Educativas Especiais, em detrimento do ensino na sala de aula regular, não seria uma atualização das *classes especiais*?

Quando uma criança ou um adolescente é institucionalizado sob algum adjetivo (aluno de inclusão, aluno-problema, especial, etc.), o território que lhe cabe será marcado por essa qualificação, da mesma forma que aquele que não pode ser ocupado é marcado. Constroem-se separatismos que marcam os locais de normalidade e anormalidade na organização escolar.

(Fiore, 2020) Ao criar instâncias na escola que só podem ser acessadas por aqueles que ocupam um lugar de incapacidade, esses alunos são remetidos a uma experiência perversa de imobilização disfarçada de investimento. Por investimento, podemos pensar tanto na materialidade da política pública e nas verbas destinadas a isso, quanto num investimento libidinal, ao destinar atenção, preocupação e expectativas para esses alunos.

As políticas inclusivas engendradas a partir da lógica individualista neoliberal reiteram a função de beneficiamento individual de cada um que compõe o público-alvo da política. Kupfer e Voltolini (2023) apontaram que “por se tratar de reparação de desigualdade social e desrespeito a direitos fundamentais, é como se o único beneficiado da inclusão fosse aquele que tem, agora, por força da lei, seu direito de acesso garantido.” (p.13) Quando se observa a política de inclusão sob uma perspectiva de reparação não emancipatória, é possível assinalar que essas políticas não são de fato inclusivas “se atingem apenas aqueles concernidos, direta e nominalmente, por sua ação” (idem, p.13).

Para o grupo de professores, essa postura de “*benefício sem cobrança*” (fala do professor) instituída pela política de inclusão tem assumido um caráter assistencialista e paternalista. O grupo se refere a uma postura assistencial como ações paliativas, momentâneas e sem sentido pedagógico destinadas a alunos de inclusão, tais ações são realizadas apenas para manter o aluno “*entretido*” (fala do professor) durante o turno escolar. Faria (2013) retoma Sposati *et al.* para tratar do conceito de assistencial que, enquanto sinônimo de assistencialismo, se faz presente nas políticas sociais e públicas, tratando-se de um instrumento privilegiado do Estado para prestar serviços aos trabalhadores, tidos como pobres, carentes e desamparados. O assistencial transforma o usuário em beneficiário assistido, atuando como mecanismo de reiteração da subordinação, mostrando “a exclusão com a face da inclusão” (p. 162).

Fiore (2020) discute em sua tese as políticas de contemporâneas individualização a partir da escola e nomeia de Efeito Inclusão a desordem causada no território escolar a partir da política de inclusão que, ao abrir “todas as portas da escola ao mesmo tempo” (p. 26), expõe suas fragilidades. Utilizando Machado (2004; 2008), Fiore (2020) aponta como o Efeito Inclusão “abala o instituído: o sistema de avaliação, os critérios e indicadores de aprendizagem, a função da escola, o sentido do aprender.” (p. 98). Considerada com um analisador, a inclusão dá visibilidade às fragilidades da educação como um todo e, por isso, a autora enfatiza que “se torna perverso ao extremo, quando essa vastidão coletiva de dilemas, problemas e questões

próprias da educação e de seu sistema são individualizadas sobre uma existência muitas vezes frágil – de uma só pessoa e sua família, criança e/ou adolescente” (p. 98).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar, enquanto projeto político emancipatório torna possível uma integração das diferenças e singularidades na escola. Todavia, a experiência do chão da escola aqui discutida tem se revelado distinta e desafiadora em relação aos avanços conquistados na lei brasileira. Podemos apontar que algumas dificuldades relacionadas à influência do modelo neoliberal na educação. A política de inclusão imposta verticalmente aos profissionais da educação é intrinsecamente oposta ao modelo avaliativo em massa. Pode-se dizer que são lógicas contraproducentes, visto que a avaliação incentiva financeiramente o corpo docente a se dedicar ao aprendizado daqueles que performarão bem de acordo com os parâmetros que serão avaliados. Além disso, institui invisibilidade aos alunos com deficiência, ao não levar em consideração seus resultados.

Nesse contexto avaliativo, cria-se uma lógica perversa de manutenção da exclusão em prol de “um bem maior”. Os professores ficam “ocupados demais” com a preparação para o SPAECE e não conseguem se dedicar à elaboração e cumprimento dos planos pedagógicos individuais. Essa realidade é ainda mais dura no Fundamental II que tem uma rotatividade grande de professores pelas turmas e um tempo ainda mais curto para trabalhar com os alunos em situação de inclusão.

Como produzir uma inclusão que compreenda as diferenças de forma coletiva diante de práticas massificadoras e alienantes? Furtado (2011) aponta que “uma educação que se pretende inclusiva, que busca o respeito à diversidade, deve, antes de tudo, abrir mão de seu desejo impossível de educar completamente, de uniformização, bem como seu desejo inexorável de incluir a qualquer custo.” (p.142). Ainda segundo o autor, a inclusão enquanto prática possível não deve incorrer em enquadramentos de normas ou modelos de desenvolvimento e adaptação social.

Assim, por fim, questiona-se: Alunos com deficiências físicas que não têm acesso a recursos de acessibilidade e alunos com impasses no desenvolvimento, têm a escola apenas

como campo de socialização? De que forma o fortalecimento da intersetorialidade pode contribuir com a ultrapassagem desses desafios?

Entre outras funções, a escola é um espaço que possibilita a construção dos processos identificatórios e de socialização, tornando-se um espaço de subjetivação e autonomia. É preciso reconhecer os desafios de uma lógica pedagógica inclusiva que abre mão das expectativas de aprendizado desses alunos. De acordo com uma lógica neoliberal instituída que incentiva a individualização, psicopatologizar alunos como forma de negar a realidade dos impasses nos processos de escolarização de determinadas crianças e adolescentes se tornou a mais 'prática' das respostas. Trata-se também de uma postura ambivalente que individualiza os impasses do desenvolvimento e sofrimento psíquico, localizando o problema no sujeito, sem, todavia, ouvi-lo em sua singularidade, englobando-o em categorias massificadas, produzindo identificações vazias e imobilizadoras.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Dalmário Heitor Miranda de; FILHO, Osterne Nonato Maia; CHAVES, Hamilton Viana. O Space no discurso dos docentes de matemática no contexto da reforma educacional. In: VIDAL, Eloisa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves; SOARES, Erineuda do Amaral (org.). **Space: pesquisas e propostas de ação**. v. 2. Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022. p. 149-164.

ALMEIDA, Maíra Lopes; NEVES, Anamaria Silva. A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma falsa epidemia?. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 40, p. 1-12, dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/WY8Zj3BbWsqJCz6GvqGFbCR/>. Acesso em: 30 nov. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** (5ª ed.). Porto Alegre: Artmed, 2013.

BLOC, Marcelo. Por que o autismo se tornou tema central no debate eleitoral. **O Povo**. Fortaleza, p. 45-46. 22 set. 2024. Disponível em: <https://mais.opovo.com.br/jornal/politica/2024/09/22/por-que-o-autismo-se-tornou-tema-central-no-debate-eleitoral.html>. Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Benefício de Prestação Continuada (BPC)**. Brasília. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/suas/beneficios-assistenciais/beneficio-assistencial-ao-idoso-e-a-pessoa-com-deficiencia-bpc#:~:text=O%20Benef%C3%ADcio%20de%20Presta%C3%A7%C3%A3o%20Continuada,com%20defici%C3%Aancia%20de%20qualquer%20idade>. Acesso em 10 de janeiro de 2025

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. Práticas de estranhamento, indignação e resistência. **Psicologia USP**, v. 22, n. 3, p. 579-586, jul. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/9NtBL3n5ytvWJcd6rFMMdRp/?lang=pt>. Acesso em 29 nov. 2024.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima, & Moysés, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação). **Série Ideias** (23). São Paulo: FDE, 1994. p. 25-31.

COLLUCCI, Cláudia. 'Indústria do Autismo' induz políticas públicas, diz relatório. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 31 mai. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2024/05/industria-do-autismo->

“Essa criança tem alguma coisa”: um estudo sobre os processos de psicopatologização de estudantes em uma escola da rede pública de Fortaleza

influencia-politicas-publicas-pressiona-planos-e-se-expande-no-mercado-privado-diz-relatorio.shtml. Acesso em: 01 dez. 2024.

FANIZZI, Caroline; LAJONQUIÈRE, Leandro de. O discurso medicalizante e a educação: o sujeito no impasse. **Estilos da Clínica**, São Paulo, Brasil, v. 25, n. 1, p. 105-122, 2020. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v25i1p105-122. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/165806>. Acesso em: 5 nov. 2024.

FARIA, Jalon Nunes de. O assistencialismo na Assistência Social brasileira. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 22, n. 2, p. 155-168, 2013. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/2465>. Acesso em: 30 dez. 2024.

FERNANDES, A.D.S.A.; COUTO, M.C.V.; ANDRADA, B.C.; DELGADO, P.G.G. **A “indústria” do autismo no contexto brasileiro atual: contribuição ao debate**. Material Técnico, 2024. ISBN: 978-65-00-99824-5.

IORE, Mariana. **Políticas contemporâneas de individualização**: cinco sentidos do labirinto subjetivo da escola. 2020. 190 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

FORTALEZA. Conselho Municipal de Educação. Resolução n. 10/2013 do Conselho Municipal de Educação, de 04 de dezembro de 2013. **Diário Oficial [do] Município de Fortaleza, Poder Executivo**, Fortaleza, 2013. Disponível em: [https://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/RESOL\\_CME\\_-\\_n\\_010-2013.pdf](https://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/RESOL_CME_-_n_010-2013.pdf). Acesso em: 22 de abril de 2024.

FURTADO, Luis Achilles Rodrigues. **Sua Majestade o Autista**: fascínio, intolerância e exclusão no mundo contemporâneo. 2011. 206f. – Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2011.

GUARIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 151-161, abr. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022007000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/mJ9399tTm597mJXRgPhVNkf/>. Acesso em: 4 jan. 2025.

GUARIDO, Renata; VOLTOLINI, Rinaldo. O que não tem remédio, remediado está? **Educação em Revista**, [S. L.], v. 25, n. 1, p. 239-263, abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/J5KmmZvQkNS9TbSKcLmp3yL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 dez. 2024.

KUPFER, Maria Cristina; VOLTOLINI, Rinaldo. O que uma criança pode fazer por outra quando a heterogeneidade não tem lugar. **Etd - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 25, n. 00, p. 23-35, 19 jul. 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8666504>. Acesso em: 26 nov. 2024.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Por uma escola inclusiva ou da necessária subversão do discurso (psico)pedagógico hegemônico. **Revista Política & Sociedade**, v. 19, n. 46, p. 39-64, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2020.e73724>. Acesso em: 05 set. 2024.

LOURAU, René. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MARTINS, Karla Patricia Holanda. Saúde mental na infância e na adolescência nos contextos da educação e da intersectorialidade em saúde. **Projeto PIBIC- UFC**. Fortaleza, 2023.

MARTINS, K. P. H. *et al.*. Um golpe de mestre: crianças e pais frente ao diagnóstico psiquiátrico. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 20, n. 2, p. 278-293, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/H6wdbq4smddgDGC4ZmMNqVM/?lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: TA Queiroz, 1987.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Kátia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

SPAGNOL, Carla Aparecida *et al.* Interprofissionalidade e interdisciplinaridade em saúde: reflexões sobre resistências a partir de conceitos da análise institucional. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 6, p. 185-195, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/sdeb/2022.v46nspe6/185-195/pt>. Acesso em: 04 dez. 2024.

VIEIRA, Alexia. Matrículas de educação especial triplicam em 10 anos no Ceará; maioria é de alunos autistas. **O Povo**. Fortaleza. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2025/04/09/matriculas-de-educacao-especial-triplicam-em-10-anos-no-ceara-maioria-e-de-alunos-autistas.html>. Acesso em: 10 abr. 2025.

VOLTOLINI, R. **Crianças fora de série**: psicanálise e educação inclusiva. São Paulo: s.n., 2021.

VORCARO, Angela. O efeito bumerangue da classificação psicopatológica da infância. In: JERUSALINSKY, Alfredo; FENDRIK, Sílvia (org.). **O Livro Negro da Psicopatologia Contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011. p. 219-230.



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).