

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, HUMANAS E LETRAS (CCH)
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO (DTP)

CAMILA
OZELAME DA
SILVA

PATOLOGIZAÇÃO OU HUMANIZAÇÃO? O
PAPEL CONTRADITÓRIO DA ESCOLA NO
DESENVOLVIMENTO HUMANO

MARINGÁ –PR
2025

CAMILA OZELAME DA SILVA

PATOLOGIZAÇÃO OU HUMANIZAÇÃO? O PAPEL CONTRADITÓRIO DA ESCOLA
NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Trabalho de conclusão de curso
apresentada ao Departamento de Teoria
e Prática da Educação da Universidade
Estadual de Maringá, para obtenção do
título de licenciatura plena.

Orientador: Fernando Wolff Mendonça

Maringá-PR

2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH)

Graduação em Pedagogia

Folha de aprovação

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da candidata Camila Ozelame da Silva, realizada em 26/11/2025:

Prof. Dr. FERNANDO WOLFF MENDONÇA
Instituição: UEM

Prof. Me. Larissa Andrade Beltrame
Instituição: Unicesumar

Prof. Dr. Adriana de Fátima Franco
Instituição: UEM

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças que têm o acesso aos instrumentos humanizadores negado, incluindo a criança que eu fui, e aquelas que meus pais e avós também foram.

AGRADECIMENTO

Agradeço profundamente à minha família, que de forma direta ou indireta me ajudou a concluir esta graduação, seja por meio de apoio material ou simbólico. Em especial, agradeço à minha mãe, ao meu pai, à vó Nena, ao vô Darmy e às minhas tias: tia Re, tia Dê e Tchu.

Também registro meu sincero agradecimento ao professor Marco Antônio, um educador dotado de certa humanidade, empatia e humildade rara de ser encontrada no meio acadêmico. Agradeço pelas orientações semanais, nas quais mediou diversos conceitos fundamentais de uma pedagogia que se propõe a ser marxista.

Agradeço ainda ao meu orientador, professor Fernando Wolff, que consegue identificar com precisão a minha zona de desenvolvimento proximal e tem mediado meu processo formativo, contribuindo continuamente para o desenvolvimento de um pensamento conceitual que torna o mundo ao meu redor um concreto cada vez mais pensado.

Agradeço também às professoras Dra. Adriana de Fátima Franco e Me. Larissa Silva pela disponibilidade em compor a banca examinadora e pela disposição em contribuir com a melhoria deste trabalho. Sou grata pela atenção, pelo tempo dedicado e pela oportunidade de aprendizado que a participação de ambas certamente proporcionará para minha formação acadêmica e pessoal.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, foram minha rede de apoio durante este percurso nada fácil de conciliar o estudo, o trabalho e os afazeres da vida.

EPÍGRAFE

(...)

Contar seus anos não sabe
E já sabe que o suor
É uma coroa grave
De sal para o camponês

Este menino faminto me dói
Como um grande espinho
E sua vida cinzenta
Revolta minha alma de carvalho

(...)

Quem salvará este menino
Menor que um grão de aveia?
De onde sairá o martelo
Carrasco desta corrente?

Que saia do coração
Dos homens trabalhadores
Que antes de serem homens são
E continuam sendo crianças camponesas.

Canção: El niño yunquyera
Composição: Miguel Hernández / Victor Jara

RESUMO

O presente trabalho analisa o papel contraditório da escola no desenvolvimento humano, situando-a na tensão entre seu potencial humanizador e sua função reprodutora das demandas do modo de produção capitalista. A investigação, fundamentada no materialismo histórico-dialético e ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, demonstra que as reformas educacionais hegemônicas, orientadas por organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI, são estruturadas pela pedagogia do "aprender a aprender", pelo neotecnicismo e pela concepção maturacionista de desenvolvimento. Tais correntes, expressas em documentos como a BNCC e os PCNs, fragmentam a unidade dialética entre ensino e desenvolvimento, esvaziando o conhecimento científico em favor de competências adaptativas. Este modelo atende às exigências do toyotismo, formando um trabalhador flexível e precarizado para um mercado de trabalho instável. Uma das consequências mais imediatas dessa lógica é o processo de patologização e medicalização da vida escolar, no qual as dificuldades de aprendizagem e comportamento, geradas pela negação de condições adequadas de ensino, são biologizadas e atribuídas a transtornos individuais. Este discurso, amparado por uma concepção inatista do desenvolvimento, oculta as determinações sociais do problema, convertendo questões pedagógicas e estruturais em diagnósticos médicos. Conclui-se que a escola, sob a égide do capital, opera um movimento duplo: enquanto pode ser um espaço de humanização pela socialização do conhecimento, é majoritariamente mobilizada para a produção de sujeitos alienados, adaptativos e medicalizados, necessários à manutenção da ordem social vigente. A análise evidencia a intrínseca relação entre as políticas educacionais, a precarização do trabalho docente e o adoecimento psíquico no ambiente escolar.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Patologização; Desenvolvimento Humano.

RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

PATHOLOGIZATION OR HUMANIZATION? THE CONTRADICTORY ROLE OF THE SCHOOL IN HUMAN DEVELOPMENT

The present study analyzes the contradictory role of the school in human development, situating it in the tension between its humanizing potential and its reproductive function of the demands of the capitalist mode of production. The investigation, based on historical-dialectical materialism and anchored in Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology, the pedagogy of "learning to learn", by neotechnicism and by the maturationist conception of development. Such currents, expressed in documents such as the BNCC and the PCNs, fragment the dialectical unity between teaching and development, emptying scientific knowledge in favor of adaptive competences. This model meets the requirements of Tototism, forming a flexible and precarious worker for na unstable labor Market. One of the most immediate consequences of this logic is the processo f pathologization and medicalization of school life, in which learning and behavioral difficulties, generated by the denial of conditions for improving teaching, are biologized and attributed to individual disorders. This discourse, amplified by na innatist conception as development, obscures the social determinants of the problem, converting pedagogical and structural issues into medical diagnoses. It is concluded that the school, under the aegis of capital, operates a dual movement: while it can be a space for humanization through the socialization of knowledge, it is primarily mobilized for the production of alienated, adaptive, and medicalized subjects, necessary for maintaining the prevailing social order. The analysis highlights the intrinsic relationship between educational policies, the precariousness of teaching work, and psychic education in the school environment.

Keywords: Educational Policies; Pathologization; Human Development.

LISTA DE SIGLAS

Banco Mundial	BM
Base Nacional Comum Curricular	BNCC
Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe	CEPAL
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação	CNTE
Conselho Nacional de Educação	CNE
Educação à Distância	EaD
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	IDEB
Índice de Desenvolvimento Humano	IDH
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCNs
Fundo Monetário Internacional	FMI
Proposta de Emenda à Constituição	PEC
Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe PROMEDLAC	
Partido do Movimento Democrático Brasileiro	PMDB
Sistema de Avaliação da Educação Básica	SAEB
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	TDIC
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	UNESCO

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	15
3	MATERIAIS E MÉTODOS	16
4	DESENVOLVIMENTO.....	16
4.1	CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO E CAPITALISMO.....	16
4.1.1	A COMPLEXIDADE DA EDUCAÇÃO FRENTE ÀS DETERMINAÇÕES SOCIAIS.....	16
4.1.2	A FACE EDUCACIONAL DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL	22
4.1.3	O CUSTO HUMANO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS.....	28
4.2	CAPÍTULO 2: DOCÊNCIA, ALIENAÇÃO E DESENVOLVIMENTO.....	29
4.2.1	A ALIENAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE DE CLASSES.....	29
4.2.2	DA FRAGMENTAÇÃO INATISTA À UNIDADE DIALÉTICA DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	32
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
6	REFERÊNCIAS.....	47

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de análise o papel contraditório da escola no desenvolvimento humano, situando-a na tensão entre seu potencial humanizador e sua função determinada pelas necessidades do modo de produção capitalista. O tema surge da necessidade de compreender, de forma crítica, as determinações históricas, sociais e políticas que estruturam os discursos hegemônicos na educação contemporânea, especialmente aqueles que biologizam e patologizam o desenvolvimento, pautados na concepção inatista de desenvolvimento humano.

A justificativa para tal investigação consolida-se na contradição dialética entre, de um lado, a experiência prática em diferentes instituições escolares, nas quais toda e qualquer dificuldade de aprendizagem tem sido rapidamente categorizada como patologia, apresentando-se a medicalização como solução, e, de outro, o referencial teórico assimilado durante a graduação. Embora diversas discussões se orientassem pela concepção histórico-cultural do sujeito, as problemáticas relativas às patologias não eram analisadas à luz desse referencial e, ao contrário, eram por vezes validadas sem qualquer problematização crítica. Essa incongruência entre teoria e prática produziu uma contradição interna que me mobilizou a apreender a essência da crescente patologização nos espaços escolares, buscando compreender seus determinantes sociais e a lógica que sustenta sua expansão.

Construir uma educação escolar comprometida com a máxima humanização exige enfrentar os discursos que reduzem processos complexos de desenvolvimento a fenômenos de maturação orgânica. Ao fazê-lo, tais perspectivas esvaziam a função social da escola e do professor, deslocam para o indivíduo a responsabilidade por seu próprio “fracasso” e transferem para a medicalização demandas legítimas do trabalho pedagógico. Diante dessa determinação estrutural, esta pesquisa configura-se como ação estratégica para fundamentar a defesa da escola pública como espaço central de humanização.

Nesse sentido, o **objetivo geral** deste estudo consiste em:

Analisar a educação escolar a partir da perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano como um processo de humanização que se contrapõe aos discursos hegemônicos patologizantes e biologizantes, convenientes ao sistema capitalista de produção.

Como **objetivos específicos**, pretende-se:

A) Analisar a influência dos modos de produção social e da vida nas práticas educativas, evidenciando suas contradições intrínsecas;

B) construir fundamentos teórico-práticos para uma prática pedagógica antagônica aos discursos hegemônicos patologizantes, reafirmando a escola como instância intencional de humanização.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este trabalho fundamenta-se nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, em consonância com os postulados de Magalhães e Martins (2020), ao defender que as duas ciências possuem identidade própria, mas se complementam ao centralizarem o ensino desenvolvente, formando uma unidade de contrários. Considerando que o objeto da Psicologia são as leis do desenvolvimento e o objeto da Pedagogia são as leis do ensino, ocorre que o ensino está sempre voltado ao alcance do desenvolvimento, e o desenvolvimento acontece por meio de processos de ensino que o promovem. Assim, uma área contribui para a outra em uma condicionalidade recíproca, pois são inseparáveis para a efetivação de um ensino desenvolvente.

Para a compreensão das principais contribuições de Vigotski, utilizou-se o apoio de autores contemporâneos, sintetizados nas obras de Martins, Abrantes e Facci (2016), para os quais o desenvolvimento humano se constitui nas relações socialmente mediadas, superando as dicotomias entre o orgânico e o social e evidenciando as leis que regem o desenvolvimento do sujeito histórico e social. Já na Pedagogia Histórico-Crítica, ancorada em autores como Saviani (2007) e Duarte (2001), Kuenzer (2013), Magalhães e Martins (2020) obteve-se o referencial para a compreensão das correntes pedagógicas que emergem como expressão das necessidades do atual momento histórico de crise do capitalismo, as quais negam as condições para o pleno desenvolvimento humano, seja por meio das precárias condições de formação e trabalho docente, seja pela fragmentação entre as atividades de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, os pressupostos teóricos adotados, fundamentados nas contribuições do materialismo histórico-dialético, serviram de base para a análise crítica das contradições presentes no ato educativo contemporâneo e das condições de formação e desenvolvimento humano na sociedade capitalista.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho fundamenta-se em uma pesquisa documental, analisando criticamente documentos oficiais, com destaque para as políticas públicas educacionais contemporâneas, em diálogo com as obras centrais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, com ênfase nos capítulos que abordam a contradição entre a função social humanizadora da escola e as necessidades desumanizadoras do capitalismo. A investigação focalizou a relação entre as determinações biológicas e sociais no desenvolvimento humano, articulando-as às categorias analíticas do materialismo histórico-dialético.

Os documentos, em geral, são compreendidos como testemunhos de um determinado fenômeno social, portadores de indícios e informações de um período histórico específico, conforme definem Luvezute, Scheller e Lara (2015). Entretanto, não se trata de compreendê-los como expressão da verdade, mas como manifestações de uma sociedade cindida em classes sociais. Desse modo, a apreensão do objeto requer um referencial que permita compreender sua historicidade.

Isto posto, utilizamos o materialismo histórico-dialético como referencial teórico e método de análise, o qual compreende que a investigação dos fenômenos requer transcender a imediatez do real, buscando suas contradições internas, condensadas no concreto pensado, entendido como síntese de múltiplas determinações (ABRANTES; BULHÕES, 2016). Assim, a essência dos fenômenos não está dada na sua versão aparente, mas configura-se na própria contradição e, para alcançá-la, é necessário descobrir as leis que regem o fenômeno e as que abarcam seu movimento e orientam sua transformação, o seu vir a ser (ABRANTES; BULHÕES, 2016).

Parte-se, assim, do postulado de que todo e qualquer fenômeno social, como a educação, não se explica por si mesmo, mas deve ser compreendido a partir das relações que os homens estabelecem entre si na produção da existência, uma vez que “os homens constroem sua história e suas relações sociais através da produção de sua existência, através do trabalho” (MARX; ENGELS, 2001).

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E CAPITALISMO

4.1.1 A COMPLEXIDADE DA EDUCAÇÃO FRENTE ÀS DETERMINAÇÕES SOCIAIS

Ao analisar a historicidade da educação escolar, torna-se evidente que sua compreensão integral exige a contextualização da estrutura econômica, dado que esta influencia diretamente o projeto político educacional e o próprio ato educativo, alinhando-o em consonância com os interesses do sistema de produção vigente. Nesse contexto, a educação escolar, longe de constituir uma esfera autônoma frente às determinações sociais, encontra-se condicionada por estas, visto que, como afirma Marx (1859)

(...) Na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas da consciência social. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. (MARX, 1859, n. paginado)

Assim, submetida às determinações econômicas, a educação configura-se como um espaço em que se refletem as contradições inerentes à luta de classes. Como apontado por Saviani (2007), a educação escolar apresenta um caráter dialético: enquanto pode servir à manutenção do status quo, também pode transformar-se em instrumento para a superação do capitalismo por meio da socialização dos conhecimentos científicos.

No Brasil, essa contradição manifesta-se nas disputas históricas entre diferentes grupos do campo educacional. De um lado, diferentes profissionais da educação e movimentos sociais defendem a escola pública como espaço privilegiado de formação para a maior parte da população. Na contramão, impõe-se um projeto político de desmonte da educação pública, alinhado aos interesses de agentes privatistas, que visam a captação de recursos públicos da escola e, com o intuito de “preparar os indivíduos para aprender aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2001), esvaziam o saber objetivo da escola.

A definição da função social da educação é um campo de disputa histórica. Saviani (2007), ao mapear as ideias pedagógicas predominantes em cada período histórico do Brasil e sua relação com as determinações econômicas, demonstra como a disputa acerca da função social da educação se desenvolveu de forma mais intensa a partir dos anos 1980, período de redemocratização do sistema político e efervescência política de educadores de todos os níveis de ensino, empenhados na construção de um projeto político-pedagógico que contemplasse os interesses da maioria.

Essa mobilização foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical, em que se levantou a preocupação com o significado político e social da educação. Esse movimento significou a busca por uma educação pública de qualidade que abarcasse às necessidades da maioria, com a emergência de propostas pedagógicas contra hegemônicas (SAVIANI, 2007).

Apesar da mobilização massiva dos educadores, o projeto da esquerda nunca foi implementado nas políticas públicas educacionais em nível nacional. A década de 1990 foi marcada pela implementação de políticas internacionais que promoveram reformas educacionais alinhadas à reorganização produtiva, impulsionada pela revolução técnica decorrente da crise dos anos 1970, as quais contribuíram para abafar a mobilização efetiva conquistada nos anos 1980 (SAVIANI, 2007).

Na década de 1970 o capitalismo enfrentou uma crise sistêmica que culminou no esgotamento do Estado de bem estar social e do modelo fordista, iniciando um processo de reestruturação produtiva que se intensificou ainda mais a partir da crise de 2008, quando eclodiu uma nova crise estrutural com a quebra dos bancos norte-americanos Lehman Brothers, Bank of América e Washington Mutual nos Estados Unidos.

Como resposta à crise, impôs-se a doutrina neoliberal por meio do Consenso de Washington (1989), no qual se estabeleceu as diretrizes para a Educação no Século XXI, sintetizado no relatório Jaccés Delors (1998) e adotou-se o toyotismo como modelo de produção. Tal modelo é caracterizado pela flexibilização dos processos de produção, pela tecnologia, pela maximização do lucro e, principalmente, pela precarização das relações trabalhistas.

Antunes (2018) analisa o toyotismo como um aparato sofisticado de dominação capitalista que, mascarado por retóricas de emancipação e cooperação, opera na verdade como um mecanismo de intensificação da exploração. Sob o pretexto da flexibilização produtiva, dissolve conquistas históricas dos trabalhadores por meio da terceirização generalizada, da precarização estrutural e da internalização da lógica competitiva pelo

próprio trabalhador, agora denominado gestor de sua própria exploração. Antunes (2018) apresenta conceitos como "just in time" e a "qualidade total" presentes nessa organização do trabalho como instrumentos de controle que visam acelerar os ritmos de trabalho e dissolver as fronteiras entre tempo laboral e vida, convertendo direitos em privilégios revogáveis e transformando a subjetividade operária em mercadoria moldável às demandas do capital.

Dessa forma, longe de representar um avanço emancipatório, o toyotismo aprofunda a servidão assalariada e naturaliza a insegurança como condição permanente do mundo do trabalho contemporâneo (ANTUNES, 2018). Outra característica central desse modelo é o desemprego estrutural gerado pela racionalização do processo de trabalho, que extingue postos de trabalho, formando um depósito de mão de obra disponível (SANTOS, 2023).

Assim, a crise estrutural do capitalismo conduziu à reestruturação do capital, na tentativa de restaurar seu ciclo reprodutivo, o que afetou o mundo do trabalho em escala global, gerando desemprego em massa e precarização generalizada. Essa reestruturação produtiva, por sua vez, insere-se na lógica mais ampla do capitalismo em sua fase monopolista, que divide o mundo entre potências dominantes imperialistas e nações exploradas. Desse modo, não se pode compreender plenamente as disputas políticas internas de um país dominado, como é o caso do Brasil, fora da disputa pela partilha do mundo travada pelas principais potências da atualidade (REVOLUÇÃO CULTURAL, 2025).

Nesse sentido, Casassus (2001), ao analisar os anos 1990 como o segundo ciclo de reformas educacionais na América Latina, constatou que essas políticas, embora apresentem particularidades nacionais decorrentes de seus contextos regionais, são orientadas por diretrizes internacionais homogêneas, implementadas de forma vertical. Os conteúdos dessas reformas são definidos por quem detém o poder hegemônico e aplicados mediante mecanismos de internalização pelos Estados nacionais, de fora para dentro.

Casassus (2001) contextualiza que os rumos das políticas educacionais na região foram definidos por uma série de conferências internacionais iniciadas com a Conferência Mundial de Educação Para Todos, que estabeleceu a reorientação do crédito internacional para políticas de educação básica. Seguiu-se o PROMEDLAC IV, convocado pela UNESCO, que elevou a gestão educacional como eixo central para o desenvolvimento da América Latina e Caribe, enquanto a 24ª Reunião da CEPAL, posicionou a educação como política pública fundamental para o suposto desenvolvimento, defendendo o investimento nacional como mecanismo prioritário.

Paralelamente, consolidou-se a agenda de reformas por meio do PROMEDLAC IV, que instituiu sistemas nacionais de avaliação com foco na qualidade da aprendizagem e nos processos escolares, e do Seminário Internacional da UNESCO, que implementou a descentralização curricular articulando as chamadas competências e normas gerais em nível macro com conteúdo locais, representando tanto o comum quanto o diverso nos sistemas educacionais da região.

Se por um lado essas diretivas fizeram com que todos os países da América Latina incorporassem a educação em seu discurso político como via para o desenvolvimento econômico e social, por outro, tal desenvolvimento só foi validado mediante a condição de investimentos. Na prática, isso significou a ampliação de empréstimos no crédito internacional, o aumento da dívida pública e a intensificação da dependência em relação ao BM e ao FMI, aprofundando, assim, o domínio dessas instituições e das potências hegemônicas sobre a região.

Santos (2023) denuncia a atuação articulada dessas instituições financeiras internacionais, revelando como o BM implementa políticas educacionais complementares às condições impostas pelo FMI. Enquanto o FMI exige cortes nos gastos públicos como critério para os empréstimos, o BM direciona financiamentos prioritários para a educação fundamental, a mais barata e suficiente para produzir mão de obra minimamente funcional e de baixo custo. Assim, cumprindo o funcionamento da dinâmica capitalista para a educação, a rede de ensino fundamental do Brasil é ampliada sem os investimentos necessários em infraestrutura, formação docente e recursos pedagógicos.

De forma contraditória, o discurso dos organismos internacionais propaga a erradicação do analfabetismo e o combate à pobreza, mas sua atuação prática funciona como uma camisa de força que impede o alcance de tais objetivos. Enquanto promovem programas assistencialistas de curto prazo, restringem investimentos estruturais em setores sociais como a educação, pois estes exigem altos custos e esbarram nas políticas de austeridade fiscal impostas pelo FMI. Assim, a dependência e a estagnação dos países subordinados é perpetuada.

Acerca da influência para o pensamento pedagógico contemporâneo encontra-se sintetizado no “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, conhecido como Relatório Delors (1998), referenciado anteriormente. Nele, propõem-se quatro pilares fundamentais para a educação aprender a conhecer, considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social; aprender a fazer, que implica além da aprendizagem

continuada de uma profissão, adquirir, de forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais são imprevisíveis, aprender a conviver, desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade, e aprender a ser, já que no século XXI, todos nós seremos obrigados a incrementar nossa capacidade de autonomia e de discernimento, acompanhada pela consolidação da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo (DELORS, 1998).

Esse Relatório institucionalizou e propagou o lema “aprender a aprender” no cenário educacional atual, apresentando ideários que surgem como resposta às exigências do capitalismo flexível. A ênfase na flexibilidade cognitiva, na autoaprendizagem e no desenvolvimento de competências individuais alienam acerca das estruturas de exploração vigente, marcado pela lógica neoliberal de acumulação, a exploração servil da força de trabalho e a escassez de direitos.

Duarte (2001) critica veemente tal proposta pedagógica, caracterizando-a como consonante com a ideologia neoliberal, caracterizada por esvaziar as determinações históricas e sociais do processo formativo em favor de uma dimensão técnica e individualizada, voltada à adaptação dos indivíduos às demandas do mercado. Em síntese, aprender a aprender significa priorizar a formação de um indivíduo preparado para a constante adaptação às exigências do processo de reprodução do capital (DUARTE, 2001), moldando um trabalhador flexível e precarizado para viver em um contexto de instabilidade estrutural.

Não por acaso, o lema do “aprender a aprender” e o produtivismo educacional convergem em seus fundamentos: ambos negam a importância das condições materiais para o processo educativo, ambos responsabilizam individualmente professores e alunos pelos resultados, e ambos servem aos interesses de um mercado que precisa de trabalhadores “flexíveis” e “adaptáveis”. Enquanto o produtivismo impõe a tirania dos resultados mensuráveis, a pedagogia do “aprender a aprender” fornece o discurso que legitima esta tirania como suposta “modernização pedagógica”.

Os fundamentos dessa pedagogia consolidaram-se como orientadores centrais da política educacional nacional e é possível identificá-los em todos documentos educacionais oficiais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), explicita esse ideário ao postular que

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o

acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para **aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, p. 14, 2018, grifo nosso)

Na mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), explicitam que

Além de uma seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, e de sua equilibrada distribuição ao longo dos tempos de organização escolar, vale possibilitar ao estudante as condições para o desenvolvimento da capacidade de busca autônoma do conhecimento e formas de garantir sua apropriação. Isso significa ter acesso a diversas fontes, de condições para buscar e analisar novas referências e novos conhecimentos, de adquirir as habilidades mínimas necessárias à utilização adequada das novas tecnologias da informação e da comunicação, assim como de dominar procedimentos básicos de investigação e de produção de conhecimentos científicos. É precisamente no **aprender a aprender** que deve se centrar o esforço da ação pedagógica, para que, mais que acumular conteúdos, o estudante desenvolva a capacidade de aprender, de pesquisar e de buscar e (re)construir conhecimentos. (BRASIL, p. 181, 2013, grifo nosso)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também incorporam essa perspectiva ao enfatizarem que

Relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, a máxima “aprender a aprender” parece se impor à máxima “aprender determinados conteúdos”. Isso significa novas demandas para a educação básica, em que se destacam os conteúdos que façam sentido para o momento de vida presente e que ao mesmo tempo favoreçam o aprendizado de que o processo de aprender é permanente (BRASIL, p. 44, 1998)

Se nos documentos oficiais contemporâneos essa perspectiva se apresenta como novidade, cumpre ressaltar que suas bases remontam ao século passado. Embora este lema se apresente dotado de um discurso inovador e modernizante, o “aprender a aprender” no Brasil possui origens datadas dos anos 1930, por meio do movimento da Escola Nova, conforme mapeado por Duarte (2001).

“Aprender a aprender” foi um lema defendido pelo movimento escolanovista e adquiriu novo vigor na retórica de várias concepções educacionais contemporâneas, especialmente no construtivismo. No mundo todo, livros, artigos e documentos oficiais apresentam o “aprender a aprender” como um emblema do que existiria de mais progressista e inovador, um símbolo da educação do século XXI. (n. paginado)

Ao buscar compreender a totalidade desse lema, Duarte (2001) captou quatro posicionamentos valorativos centrais que o regem. O primeiro posicionamento é a valorização da aprendizagem que o indivíduo realiza por si mesmo, na qual está ausente a transmissão de conhecimentos por outros indivíduos, sendo considerada mais desejável por contribuir para o aumento da suposta autonomia. O segundo tema valorativo reside na ideia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta ou construção de conhecimentos do que aprender o conhecimento científico já existente.

O terceiro princípio valorativo é a convicção de que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. Por fim, o quarto posicionamento é o princípio de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, focando na capacidade de atualização e adaptação constante, uma vez que os conhecimentos se tornam cada vez mais provisórios em um mundo dinâmico (DUARTE, 2001).

Assim, torna-se evidente que esse lema configura-se como um instrumento da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população (DUARTE, 2001). A descentralização dos conceitos científicos, indispensáveis para a requalificar o psiquismo humano e formar a consciência, bem como a desvalorização do professor pela negação da aprendizagem como um processo necessariamente mediado resulta na construção de um sujeito alienado acerca da totalidade histórica, formado para a adaptação constante em um sistema marcado pela instabilidade do mercado, sem a garantia dos mínimos direitos.

4.1.2 A FACE EDUCACIONAL DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL

Segundo Saviani (2007), as políticas educacionais sistematizadas pelos organismos internacionais inicialmente precisaram ser impostas, mas posteriormente foram assimiladas pela elite brasileira sem contestação, em obediência subordinada aos

interesses imperialistas. Essa submissão servil fica evidente na vergonhosa agenda política neoliberal publicada pelo PMDB no documento “Uma ponte para o futuro” (2015), em que se propõe um programa de governo que incorpora as diretrizes dos organismos internacionais sob o discurso de modernização e ajuste fiscal.

O documento em questão interpreta as políticas públicas essenciais como meros gastos a serem reduzidos e apresenta uma agenda de reformas estruturais que entende o Estado brasileiro como disfuncional e economicamente insustentável, defendendo um profundo ajuste fiscal como condição única para o desenvolvimento (PMDB, 2015) e sintetizando os interesses da elite local. Todas as medidas apresentadas convergem para um Estado mínimo subserviente aos interesses do mercado internacional, aprofundando a dependência neocolonial do país.

Sob o discurso da modernização, o programa propõe o fim das vinculações constitucionais de gastos em saúde e educação, caracterizando-as como engessamento orçamentário, a reforma da previdência com aumento da idade mínima e ruptura da indexação ao salário mínimo, justificada pela mudança demográfica, a adoção de um novo regime fiscal com orçamento base zero e fim das indexações, a flexibilização trabalhista para privilegiar convenções coletivas sobre a legislação, a abertura comercial irrestrita e acordos de comércio com potências estrangeiras e a transferência de infraestrutura para o setor privado (PMDB, 2015).

Tais ideários neoliberais definidos pelo PMDB foram materializados durante o mandato do ex-presidente Michel Temer (2016-2018), responsável por implementar políticas de austeridade fiscal que prejudicaram a classe trabalhadora brasileira. Conforme denunciado por Oliveira (2024), a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017) e a Emenda Constitucional nº 95/2016 impactaram negativamente os trabalhadores, denunciando que tais reformas ocasionaram um declínio do bem-estar social, redução de investimentos em saúde e educação, e agravamento dos índices de pobreza e desigualdade social.

A redução de investimentos em educação ocorreu, principalmente, por conta da PEC 95/2016, conhecida como Teto de Gastos, que estabeleceu limite para os gastos públicos por vinte anos. O congelamento das despesas do governo federal, justificado como medida para contornar a crise econômica, levou a limitação dos orçamentos de investimento em educação.

Após o mandato de Michel Temer, o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) intensificou, durante a pandemia de COVID-19, o projeto societário neoliberal iniciado com a Reforma Trabalhista de 2017. Esse período foi marcado por transformações no

capitalismo e no direito do trabalho no Brasil. Durante esse contexto, a pandemia do Coronavírus foi tratada com irresponsabilidade pelo governo Bolsonaro, causando mortes e danos irreversíveis à população. Ao se referir ao vírus como "gripezinha" e dificultar o acesso às vacinas, o Brasil atingiu recordes mundiais em números de óbitos.

Antunes (2022) demonstra como a pandemia intensificou a precarização e o desemprego, aprofundando mazelas já preexistentes, incluindo a falta de proteção aos trabalhadores. Para o autor, o período acelerou mudanças previstas na reforma trabalhista de Temer, como flexibilização e informalidade. Em resposta à crise pandêmica, a expansão TDIC, comandadas por relações capitalistas, viabilizou o crescimento de modalidades que ampliaram a precarização do trabalho em diversos setores, utilizando força de trabalho descartável e substituível (ANTUNES, 2022).

Antunes (2022) denuncia como a pandemia aprofundou a precarização do trabalho, o desemprego e as desigualdades sociais, apontando o conceito de *uberização* para definir as relações de trabalho desenvolvidas nesse contexto, definidas pelo autor como relação laboral marcada por informalidade, precarização, trabalho intermitente e risco de desemprego. Outra denúncia apresentada por Antunes (2022) refere-se ao crescimento do *home office* durante a pandemia devido ao distanciamento social. Esse modo de trabalho em ascensão resulta na individualização do trabalhador, no distanciamento de relações interpessoais e coletivas, e na supressão da divisão entre tempo de trabalho e tempo de vida.

No que diz respeito ao caráter ideológico do mandato de Bolsonaro, Dutra e Lima (2023) denunciam a relação umbilical existente entre neoliberalismo, neofascismo e o desmonte da legislação trabalhista brasileira. A autora revela que o governo utilizou um discurso antissindical e ultraliberal para promover flexibilização e desproteção do trabalho, intensificando a agenda de austeridade e o ataque aos direitos trabalhistas,

Esse mesmo discurso mesclava apelos ao tradicionalismo (entendido como saudosismo em relação a um passado conservador representado pela Ditadura Militar e pela moralidade da família brasileira) e a promessa de adoção de uma agenda econômica neoliberal, em flerte aberto com os interesses do grande capital, mas também ancorado na mobilização do discurso do sujeito-empresa ou do sujeito-empresendedor, em oposição a uma perspectiva de proteção dos vulneráveis e suas representações coletivas, ridicularizados como vitimistas e, também, apontados como "inimigos" em diversas falas do presidente (DUTRA; LIMA, p. 1773, 2023).

Desse modo, evidencia-se que as políticas implementadas no período dos mandatos de Michel Temer e Jair Bolsonaro representaram a consolidação doméstica do projeto neoliberal em solo brasileiro, agora reproduzido pela elite como solução nacional. Dentro desse contexto, evidencia-se que as reformas educacionais se integram à agenda neoliberal mais ampla, que engloba um conjunto de outras reformas estruturais do Estado, da previdência e trabalhista, as quais convergem para um modelo que privilegia a lógica mercantil em detrimento das demandas sociais coletivas que ocorreram.

Os conteúdos do currículo das reformas educacionais contemporâneas, caracterizados pela pedagogia do "aprender a aprender", a pedagogia das competências, o neotecnicismo, a descentralização do conhecimento objetivo e a fragmentação do saber escolar, como expressos na Reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), na BNCC (Decreto nº 9.575/2018), nos PCNs (Decreto nº 2.494/1998) e na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2019), atendem às exigências ideológicas do modo de produção toyotista, que

Demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. A ciência e o desenvolvimento social por ela gerado, pertencendo ao capital e aumentando a sua força produtiva, ao se colocarem em oposição objetiva ao trabalhador, justificavam a distribuição desigual dos conhecimentos científicos e práticos, contribuindo para manter a alienação, tanto da produção e do consumo, quanto da cultura e do poder. (KUENZER, n. paginado, 2007)

Dessa forma, as reformas educacionais visam consolidar um projeto de sociedade que inviabiliza a conscientização coletiva sobre as determinações objetivas do modo de produção capitalista, reforçando a adaptação passiva às exigências do mercado e negando o direito a uma formação emancipatória que permita aos indivíduos compreender e modificar sua realidade social.

Esses documentos, em conjunto, orientam a educação para a responsabilidade de formar um trabalhador mais flexível e polivalente, apto a atender às demandas voláteis do capital. Ao esvaziar o saber objetivo e centralizar-se na singularidade do sujeito, a desigualdade é naturalizada e entendida como resultado de méritos individuais. O esvaziamento de pautas coletivas promove uma lógica individualista e meritocrática que,

por meio da ideologia do empreendedorismo, transforma desigualdades estruturais em responsabilidades pessoais, alienando acerca da exploração que permeia a organização social do trabalho.

Essa abordagem culpabiliza os indivíduos por seus supostos fracassos, alienando-os quanto ao modo de produção da vida social, dividido em classes e estruturado na desigualdade. Aliena-se que os "fracassos" da maioria são, na realidade, resultado de um sistema que precisa da exploração para se manter, transformando contradições estruturais em falhas pessoais. A presença do neotecnicismo nas reformas educacionais é expressa na substituição de conhecimentos científicos por competências adaptativas. Saviani (2007) conceitua que o tecnicismo dos anos 1960 operava sob lógica estatal, diferente do atual modelo que transfere para a iniciativa privada a definição de parâmetros educacionais, enquanto o Estado assume papel regulador baseado em resultados quantificáveis. Se antes o indivíduo precisava ter qualificação, agora ele precisa ter competências para sobreviver no mercado de trabalho. Os conhecimentos científicos são substituídos por competências para determinadas situações (SAVIANI, 2007).

No tecnicismo, a ênfase estava no processo e na operacionalização, enquanto no neotecnicismo priorizam-se os resultados. As avaliações padronizadas definem a eficiência e a produtividade, e o Estado, ao exigir desempenho mensurável, condiciona a distribuição de verbas a índices de desempenho (SAVIANI, 2007). Essa lógica fica evidente no desmonte promovido na educação estadual pelo Governador Ratinho Junior, que transforma a escola em espaço de cumprimento de metas, como as do IDEB, e pressiona por avaliações externas constantes, a exemplo do SAEB, ameaçando diretores cujas unidades não atingem os resultados esperados, além de fomentar a plataformização do ensino, que substitui a relação pedagógica pela gestão tecnocrática de indicadores.

Outra característica central das reformas educacionais contemporâneas, destacada por Saviani (2007), consiste na reformulação da teoria do capital humano, que, outrora concebida no contexto do Estado de bem-estar social sob lógicas coletivas e com presença estatal na garantia de empregos, é agora reformulada sob interesses privados. Nessa nova configuração, não há a presença do Estado, o sucesso ou o fracasso dos indivíduos é de responsabilidade individual. O estudo, que antes era visto como meio de desenvolvimento econômico coletivo, agora é um empreendimento individual: aquele que acumular mais capacidades e competências pode ter posição privilegiada em um mercado de trabalho que já não oferece empregos estáveis.

Essa nova organização é descrita por Kuenzer (2007) como exclusão includente, processo pelo qual os trabalhadores são excluídos dos postos formais de trabalho para serem reinseridos em ocupações cada vez mais precarizados ao longo de cadeias produzidas, em alguns casos ele pode até ser reinserido no trabalho formal, mas com menos direitos. A escola, nesse contexto, contribui para essa lógica perversa ao oferecer propostas educacionais desiguais e diferenciadas conforme a classe social dos estudantes, contribuindo para a produção e a justificativa da exclusão includente (KUENZER, 2007).

Configura-se, assim, uma pedagogia da exclusão, delineada por Saviani (2007): sob a lógica da empregabilidade, o indivíduo deve esforçar-se continuamente para se tornar competitivo. Caso não consiga, a responsabilidade é inteiramente atribuída a ele, não ao sistema. Quem cai na informalidade torna-se "empreendedor de si mesmo", sem direitos trabalhistas ou proteção social, enquanto a automação dispensa mão-de-obra e a competição exacerbada aprofunda a fragmentação social. Enquanto se estimula a competição e busca-se a máxima produtividade, nega-se o fato de que o crescimento é excludente pois não importa que à margem do desenvolvimento acumule-se excluídos, isso não impede seu avanço (SAVIANI, 2007).

Ao mesmo tempo em que se culpabilizam os sujeitos por seus supostos fracassos, retira-se qualquer possibilidade de segurança social que poderia mitigar tais condições, mediante reformas estruturais como a Reforma da Previdência (Emenda Constitucional nº 103/2019), que extingue a possibilidade de aposentadoria digna ao estabelecer idades mínimas elevadas de forma desumana e critérios de contribuição mais rigorosos e a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017), que flexibiliza direitos históricos, amplia a terceirização e institucionaliza formas precárias de contratação, como o trabalho intermitente e a pejetização

Diante desse cenário, torna-se evidente que a educação escolar como processo de humanização não está prevista nos ideários do capitalismo, conforme evidenciam as reformas educacionais implementadas a partir das décadas de 1990. O pensamento pedagógico contemporâneo, expresso pela confluência entre neoliberalismo e pós modernidade, opera por meio de propostas como a pedagogia do "aprender a aprender", o neoconstrutivismo adaptativo e o desenvolvimento de competências fragmentadas, todas orientadas para a produção de um trabalhador flexível, precarizado e alienado.

Como demonstrado, tais pedagogias são contrárias à humanização dos sujeitos, pois substituem o conhecimento objetivo e historicamente acumulado por competências. A "exclusão includente" (KUENZER, 2007) e a pedagogia da exclusão (SAVIANI, 2007)

revelam o projeto societário em curso: uma sociedade que produz políticas educacionais voluntariamente distanciadas da humanização, pois esta seria incompatível com a manutenção de um sistema fundado na exploração e na alienação. Qualquer projeto educacional verdadeiramente emancipatório exigirá a superação dessas estruturas de dominação

4.1.3 O CUSTO HUMANO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

Diante do exposto, evidencia-se que a totalidade da educação escolar só pode ser compreendida por meio dos condicionantes históricos e sociais inerentes ao modo pelo qual os homens alteram a natureza e produzem a própria vida. Os ideários do pensamento pedagógico contemporâneo, fundamentados na pedagogia das competências, no aprender a aprender e na lógica tecnicista servem aos interesses da classe dominante e, portanto, tem sido a base teórica para as políticas públicas educacionais referenciadas.

A ideologia educacional que visa a manutenção do *status quo* se materializa no cotidiano da classe trabalhadora por meio das legislações e influencia diretamente na formação da psique dos indivíduos. Essa materialização tem contribuído para o adoecimento psíquico de professores, alunos e da sociedade como um todo. O sofrimento causado pelo modo de produção capitalista tem ocasionado o aumento de diagnósticos de doenças mentais em crianças e adultos, expressão de um mercado de trabalho precarizado que impõe um modelo educacional orientado para a alienação e a produtividade, sem se preocupar com a saúde mental dos sujeitos envolvidos nesse processo.

De fato, no capitalismo essa preocupação não é prevista, uma vez que “o/a trabalhador/a e as formas de bem-estar do/a proletariado/a são insignificantes para o sistema, o objetivo é o acúmulo e ampliação de capital” (MENDONÇA; SILVA, 2020). Dessa forma, o sofrimento mental coletivo, expresso pelo aumento de diagnósticos em adultos e crianças, é o resultado de uma organização social que restringe o processo pedagógico ao disciplinamento da força de trabalho (Kuenzer, ano), subordinando a formação humana as necessidades de acumulação capitalista.

No entanto, o atual discurso hegemônico acerca do adoecimento psíquico tem destacado aspectos biológicos e genéticos para justificar o sofrimento e as dificuldades de desenvolvimento que crianças e jovens têm apresentado. Silva e Santana (2021) denunciam que essa perspectiva é decorrente da concepção biomédica que impõe uma compreensão naturalizante do sofrimento psíquico, descolado de sua historicidade.

Silva e Santana (2021) apontam como o modelo biomédico convencional tem patologizado o sofrimento que, na verdade, é uma resposta legítima à precarização do trabalho e ao modo de produção capitalista. Esse modelo conceitua o que é ou não doença a partir da incapacidade de trabalhar, ou seja, de produzir mais valia e contribuir para a acumulação capitalista. Assim, o modo

contemporâneo de lidar com o mal-estar psíquico geral é tornar os corpos objetos da medicina clínica, que interpreta questões sociais como doenças individuais.

Na educação, isso se manifesta quando problemas estruturais, como a excessiva carga de avaliações, a pressão por resultados, a fragmentação do conhecimento e a dificuldade de comportamento e de aprendizagem, são convertidos em diagnósticos que medicalizam o sofrimento de professores e alunos.

Conforme evidencia Mendonça e Silva (2020), os profissionais da educação submetidos a essas políticas enfrentam condições alienantes e exaustivas que geram sofrimento mental, pois têm sua identidade esvaziada pela transformação de sua função mediadora em atividades de gestão e controle. A precarização das condições de trabalho docente, intensificada pelas reformas educacionais analisadas, contribui para um cenário em que "professores e alunos desmotivados adoecem e não há políticas para acolher" (MENDONÇA; SILVA, 2020).

Dessa forma, o aumento de diagnósticos de doenças mentais no ambiente educacional não pode ser dissociado da implantação de um projeto pedagógico que privilegia a formação para o mercado em detrimento da humanização, submetendo todos os envolvidos no processo educativo às mesmas lógicas de produtividade e competição que caracterizam o mundo do trabalho precarizado neoliberal.

4.2 CAPÍTULO 2

4.2.1 A ALIENAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE DE CLASSES

A partir da análise realizada no capítulo anterior, torna-se evidente que as legislações educacionais são estruturadas a partir da submissão aos interesses do imperialismo, expressos nas diretivas do Banco Mundial e do FMI. O mapeamento histórico da educação permite constatar que esta encontra-se integralmente subordinada ao modo de produção, considerando que todas as reformas econômicas decorrentes da lógica capitalista perpassam os sistemas escolares e as teorias pedagógicas.

Desse modo, como já referenciado, a pedagogia que têm sido hegemônica na contemporaneidade por atender aos interesses do capitalismo, presentes nos documentos oficiais que norteiam a educação e em todas as reformas que a implementam, é a pedagogia do "aprender a aprender" atrelada ao neotecnismo. Essa orientação mantém relação direta com o produtivismo previsto no Toyotismo, pelo qual, conforme pontuado por Mendonça e Silva (2020), a educação é apresentada como meio para distribuir renda, propiciar mobilidade social e empregabilidade, transferindo ao indivíduo a responsabilidade pessoal por essa garantia. Nessa perspectiva, a educação passa

a desconsiderar as relações sociais construídas em seu processo histórico e perde sua totalidade.

A fragmentação do ato educativo ocasionada por essa conjuntura aliena o professor da totalidade do processo produtivo e o responsabiliza isoladamente pelos resultados de seu trabalho. O professor é constantemente pressionado e avaliado em termos de produção, excelência e eficiência, conforme materializado pelo IDEB, sem qualquer referência à valorização do trabalho docente. Como consequência, as condições de trabalho alienantes, estressantes e exaustivas, resultam no adoecimento psíquico generalizado desses profissionais (MENDONÇA; SILVA, 2020).

O sofrimento dos docentes é evidenciado nos índices de afastamento por saúde mental registrados nos últimos anos. Em 2023, segundo o CNTE, mais de 150 mil professores foram afastados de suas funções, sendo o esgotamento mental a principal causa, com diagnósticos predominantes de depressão ou burnout. No ano seguinte, o Paraná registrou 8,8 mil afastamentos por sofrimento mental (BRASIL DE FATO, 2025), enquanto em 2024, apenas o estado do Tocantins contabilizou mais de 1,7 mil professores afastados na rede estadual (GLOBO, 2025).

A apreensão da totalidade desse fenômeno requer a compressão da dialética entre a particularidade das condições de trabalho enfrentadas pelo professor e a universalidade do capitalismo que propicia esse quadro. Para tanto, mencionamos Martins (2010), que exemplifica a relação intrínseca entre formação profissional do professor e a atividade produtiva, articulando a relação do trabalhador com o produto de seu trabalho às condições históricas nas quais esta se desenvolve

Sob condições que convertem de modo avassalador o *trabalho*; em seu sentido marxiano, filosófico, condição ontogenética de humanização; em *emprego*, isto é, em trabalho alienado, e que, em detrimento do pleno desenvolvimento dos indivíduos, encontra no vetor econômico o eixo nuclear de sua estruturação (MARTINS, 2010, p.15)

Martins (2015) pontua que a análise da formação dos professores nesse sistema encontra-se limitada à preparação para determinada ocupação profissional e aos resultados exigidos pela sociedade. Contudo, evidencia-se uma contradição profunda inerente ao trabalho educativo, uma vez que seu produto deveria corresponder à humanização, o que exige a mediação da própria humanidade dos professores (MARTINS, 2015).

Ou seja, a atividade do professor é submetida às leis que regem a acumulação capital. Mendonça e Silva (2020) destacam que o ponto central para a compreensão do desgaste psíquico que afeta a classe trabalhadora encontra-se no fato de que, no capitalismo, há a divisão da sociedade entre proprietários e proletários, transformando-se o artesão em operário e, na mesma perspectiva, o professor em percursor do sistema capitalista, fazendo com que a escola perca sua função de socializar o conhecimento científico.

Desse modo, a formação e o trabalho docente são atravessados por uma lógica que nega aos professores e aos estudantes o acesso efetivo aos conceitos científicos. O cenário das escolas brasileiras, segundo Oliveira (2022), é caracterizado pela presença de professores sem formação adequada, formados em cursos de Educação a Distância (EAD) ou mesmo sem formação específica. A autora pontua que as legislações sobre a formação de professores no Brasil assumiram um caráter adaptacionista às necessidades da classe dominante, reproduzindo um modelo formativo voltado à adequação às exigências do mercado em detrimento da compreensão da totalidade histórica e social.

Nesse modelo formativo requerido pelo capital a incompetência profissional é propositadamente requerida, como pontuado por Saviani (2008)

Não se trata, pois, de deslocar a responsabilidade pelo fracasso escolar que atinge as crianças das camadas trabalhadoras para os professores, escamoteando o fato de que eles também são vítimas de uma situação social injusta e opressora. Isso não pode, porém, impedir-nos de constatar que sua condição de vítima se expressa também, embora não somente, pela produção de sua incompetência profissional. Em verdade, não procedendo assim, incorreríamos em incoerência. Com efeito, ao criticarmos a política educacional vigente pelas distorções decorrentes de seu atrelamento aos interesses dominantes, não será possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos professores (SAVIANI, 2008, p. 31).

Para a efetivação do projeto educacional capitalista soma-se a precarização do trabalho docente e as péssimas condições de formação com a padronização do ensino

Nenhum sofrimento é exclusivo de um ser chamado “professor”, por isso, ao se falar sobre “sofrimento do professor”, se fala sobre o sofrimento humano causado por uma situação particular de uma classe trabalhadora e das formas de existência dessa atividade social na sua configuração, que, conseqüentemente, pode levar ao sofrimento/adoecimento. Essas mesmas condições podem ser encontradas em

diferentes atividades laborais, porque fazem parte da lógica de organização da atividade produtiva nesta sociedade. (FILHO, 2020, p. 77)

Beltrame (2023) pontua que, há quase uma década, materiais didáticos impressos e pré-fabricados vêm sendo oferecidos pelas escolas, limitando a autonomia do professor, que passa a apenas aplicar as atividades dispostas, assumindo o papel de tutor da aprendizagem e restringindo-se a seguir o plano proposto pelo Estado.

Desse modo, a simplificação do trabalho educativo e o barateamento do serviço docente relacionam-se diretamente ao rebaixamento dos conteúdos didáticos, pois, como historicizado por Beltrame (2023) quando a escola pública se expandiu para atender aos filhos da classe trabalhadora, seus conteúdos foram limitados pelos materiais didáticos e destituídos de vitalidade científica e cultural, impossibilitando o acesso à totalidade do conhecimento.

Essa impossibilidade é propositadamente impulsionada pelos interesses da burguesia, que tem no fracasso da educação pública parte de seu projeto político, não sendo este um acaso. O que se pretende é manter a classe trabalhadora em estado de alienação, ocultando que a exploração da força de trabalho do homem pelo homem é a verdadeira engrenagem que sustenta o capitalismo.

Tal cenário se agravou durante a pandemia da COVID-19, momento em que a manutenção dos meios de produção e os mecanismos de exploração dessa sociedade foram intensificados, acentuando ainda mais a precarização do trabalho docente. Como destacado por Beltrame (2023), a pandemia apenas evidenciou e acelerou um processo que já estava em curso, revelando a relação intrínseca entre a manutenção do sistema produtivo e a exploração do trabalho na educação.

Seguindo as necessidades predatórias do capitalismo, o produtivismo previsto no Toyotismo foi intensificado na sociedade em geral e na escola em específico e, de modo particular, no trabalho dos professores. Assim, com a pandemia da covid-19 os ideais liberais ganham força e caracterizam um novo período histórico, intensificando a fragmentação entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem (BELTRAME, 2023), que, embora tenha se tornado mais visível durante a pandemia, é inerente ao modo capitalista de produção da vida.

Assim, evidencia-se que há uma relação de causa e efeito. A formação que os professores recebem e as condições de trabalho influenciam diretamente a maneira pela qual o ensino será organizado. Por sua vez, as pedagogias hegemônicas acentuam a

fragmentação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, considerando ambas atividades desconexas.

4.2.2 DA FRAGMENTAÇÃO INATISTA À UNIDADE DIALÉTICA DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Para desvelar a essência da contradição entre o ensino e o desenvolvimento, é necessário resgatar que toda corrente pedagógica é fundamentada em uma determinada filosofia que engloba uma concepção de sociedade, de sujeito e do modo como ocorre o processo de desenvolvimento humano, compreendendo, portanto, o processo de ensino e a aprendizagem. Tais conceitos orientam a prática pedagógica que será empregada em sala de aula.

Scherer, Tabuti e Silva (2021) sintetizam as diferentes formas de compreender o desenvolvimento humano em três principais correntes: ambientalista, inatista e histórico-cultural. A perspectiva ambientalista compreende que o ambiente é o principal definidor do desenvolvimento da criança. Essa concepção pode ser materializada no pensamento da pedagogia tradicional, que, de forma resumida, concebe o aluno como uma tábula rasa e o professor como a autoridade responsável por transmitir os conhecimentos e moldar o indivíduo.

Embora a influência dos aspectos negativos para o ato de ensinar, que englobam a pedagogia tradicional, nunca tenha sido plenamente superada nas práticas pedagógicas, nosso enfoque recairá na contradição entre a concepção inatista, que fundamenta as pedagogias do “aprender a aprender” hegemônicas, e a concepção histórico-cultural, que fundamenta a pedagogia histórico-crítica contra hegemônica. A concepção inatista sustenta as pedagogias hegemônicas expressas nos lemas do “aprender a aprender” que, conforme referenciado, têm predominado nas políticas e práticas educacionais contemporâneas.

Para a compreensão inatista

Já nascemos com todas as potencialidades humanas, isto é, o biológico já está pronto e determinado pela hereditariedade. Para essa perspectiva, os educadores se colocarão como alguém passivo no desenvolvimento psíquico infantil, uma vez que nada poderá alterar nesse desenvolvimento. (SCHERER, TABUTI E SILVA, 2021, p. 11)

Nessa lógica, os comportamentos tipicamente humanos são biologizados e explicados a partir da origem natural e evolutiva das espécies (CARVALHO; MARTINS, 2016). No ambiente escolar, como pontuado por Beltrame (2023), tal concepção, atrelada ao tecnicismo, resulta na separação entre ensino e aprendizagem em uma lógica que define o ensino e a aprendizagem como atividades independentes, ou seja, o trabalho educativo e a ação docente não interferem no desenvolvimento do sujeito, em consonância com os posicionamentos valorativos presentes no lema do "aprender a aprender" denunciados por Duarte (2001), para os quais a aprendizagem que o aluno realiza por si mesmo é mais relevante que a assimilação dos conceitos científicos.

Carvalho e Martins (2016) pontuam que as concepções que compreendem o sujeito a partir de seu aparato biológico buscam explicar o pensamento social como um desdobramento natural do estágio evolutivo das espécies, mas ressaltam que, no entanto, a resposta para a autonomia do homem encontra-se em sua existência social, como defendido pela concepção histórico-cultural, pautada no método marxiano

Para o marxismo, a resposta para a compreensão da autonomia do homem em face dos animais, em relação às determinações interpostas pela natureza, encontra-se não em um passado longínquo, em um "elo perdido" da evolução biológica, mas na base da sua existência social. É o trabalho, no entanto, a atividade nuclear que possibilitou o "salto" para a humanização do homem e a formação de sua essencialidade social. (CARVALHO; MARTINS, pg. 271, 2016)

O modo de conceber o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva histórico-cultural sinaliza que a humanidade superou o determinismo biológico e tornou-se, ao longo de sua existência, social e histórica. Assim, aquilo que costumeiramente compreendemos como sinal de desenvolvimento está diretamente ligado a fatores históricos e sociais que o homem vivenciou e ainda vivencia, ou seja, a concepção da personalidade humana passa a depender da evolução social, cujos principais aspectos são determinados pela cultura (REIS; FACCI, 304).

Nessa perspectiva, o homem é, portanto, a síntese do "resultado da evolução filogenética, ontogênica e das condições histórico-sociais" (REIS; FACCI, 2016, p. 304). Desse modo, as condições concretas de vida do homem não existem à parte dessas determinações histórico-sociais, mas constituem a forma concreta pela qual tais determinações se realizam, relacionando-se diretamente com os processos históricos, sociais e culturais nos quais ele está inserido, de modo que

Determinados aspectos desse momento histórico influenciaram diretamente o desenvolvimento do homem contemporâneo, mas talvez no desenvolvimento das novas gerações esses mesmos aspectos não sejam tão relevantes, posto que elas se encontram sob outros determinantes (REIS; FACCI, p. 305, 2016)

Ao pontuarmos a natureza histórico-cultural dos homens, estamos, conforme argumenta Saviani (2007) considerando que não existe uma natureza humana dada, mas que essa natureza é uma produção histórica

O que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (p. 32)

Portanto, no processo que tem por função educar, isto é, na relação da criança com os fenômenos do mundo por meio de outros homens, em um processo de comunicação, ela se apropria dos resultados do desenvolvimento humano, tornando essas características suas aptidões (MARSIGLIA, 2010). Nesse sentido, compreendem-se por resultados do desenvolvimento humano as características tipicamente humanas desenvolvidas historicamente por meio da relação com outros homens, como a atenção dirigida, a linguagem, o pensamento, o autocontrole da conduta, entre outras.

A partir das contribuições de Vigotski, Eidl, Tuleski e Franco (2014) pontuam que um estudo complexo do desenvolvimento de tais funções psíquicas superiores, entendidas como síntese de múltiplas determinações, possibilita compreender “a relação entre os aspectos biológicos que compõem as funções elementares e os aspectos culturais referentes às funções superiores, que se fundem em uma complexa síntese de um novo tipo.” (EIDT; TULESKI; FRANCO, p. 81, 2014).

A apropriação dessas qualidades sociais reorganiza o comportamento da criança por meio de processos mediados, de acordo com o uso de signos como estímulos que reconstituem suas funções psicológicas elementares. Isto significa que essa reorganização do psiquismo não ocorre de forma espontânea, mas se forma no decorrer da história, como expressão da atividade humana. (NIERO *et al.*, 2021, p. 35).

A necessidade de desenvolver determinadas funções indica que elas não são inatas, isto é, que há um processo de apropriação das elaborações coletivas dos homens, cristalizadas em uma cultura, ou seja, há um processo de ensino e aprendizagem entrelaçados no decorrer do desenvolvimento humano (BELTRAME 2023).

Evidencia-se, portanto, que só há desenvolvimento se houver ensino, assim como só há ensino se houver aprendizagem como pontuado por Magalhães e Martins (2020) ao conceituar a unidade dialética entre ensino e desenvolvimento, segundo a qual todo desenvolvimento contém em sua interioridade os processos de ensino e estes, por seu turno, assentar-se-ão nos alcances do desenvolvimento. Ao entendermos essa unidade de contrários, não se fragmenta o ensino da aprendizagem, e a “díade ensino-desenvolvimento converte-se na tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento” (MAGALHÃES; MARTINS, p. 4, 2020), centralizando, assim, um ensino desenvolvente, uma vez que o desenvolvimento humano acontece por processos de ensino.

Diante do exposto nessa breve síntese entre a concepção inatista e a concepção histórico-cultural evidencia que ambas estão em intensa contradição acerca das relações entre o ensino e a aprendizagem. Para a primeira concepção, que ampara a pedagogia do “aprender a aprender” e tem seus fundamentos em Piaget, o ser humano é compreendido como qualquer outro ser vivo, para o qual o desenvolvimento está condicionado por leis biológicas de adaptação (MARSIGLIA, 2010). Desse modo, embora a criança sofra interferências do meio, a maturação de determinadas habilidades humanas é concebida como dada de forma espontânea, e o professor deve aguardar esse amadurecimento acontecer por si. Há, assim, a desconexão entre o ensino e a aprendizagem, considerando que o ensino está limitado aos alcances da maturação biológica.

Em contradição com esses ideários, a concepção histórico-cultural, que referencia a pedagogia histórico-crítica, busca superar a visão que iguala os seres humanos aos demais seres vivos, pois, embora a formação social se dê a partir das bases biológicas, as necessidades humanas não são mobilizadas pela sobrevivência imediata, como ocorre com os animais (MARSIGLIA, 2010). No decorrer da história, ao alterar a natureza por meio do trabalho, o ser humano superou as necessidades imediatas de sobrevivência e alterou a si mesmo, complexificando sua relação com o mundo. O homem social, feito a imagem e semelhança de seu período histórico, se constitui como homem na medida em que socializa com os outros humanos e se apropria dos elementos construídos historicamente e que não são inatos à espécie.

Considerando esse enfoque à luz da divisão social do trabalho no estágio atual do capitalismo, conforme referenciado no primeiro capítulo, evidencia-se que a apropriação dos elementos culturais e materiais que propiciam o desenvolvimento não está disponível da mesma forma para todos os sujeitos (MARSIGLIA, 2010). A negação da historicidade dos comportamentos sociais e da importância do professor quanto mediador entre as crianças e a cultura das concepções inatistas resultam na negação das possibilidades de humanização da classe trabalhadora, em consonância com os interesses da burguesia, que instrumentaliza a educação como mecanismo de alienação cultural (MENDONÇA; SILVA, 2020).

A compreensão da gênese histórico-cultural do homem é essencial para evidenciar que a superação do sistema capitalista constitui uma necessidade histórica da classe trabalhadora, que, na organização social vigente, sequer consegue acessar as inúmeras heranças humanas produzidas pelo próprio trabalho que nos humaniza. Dessa forma, a ênfase atribuída a determinados comportamentos é deslocada do indivíduo isolado para o seu devido lugar: o contexto concreto, marcado por um modo de produzir a vida que engendra um cotidiano alienado, desumanizador, adoecedor e cruel.

Diante da exposição acerca do caráter reacionário que a concepção inatista assume na contemporaneidade, ao negar o acesso às condições de humanização e fragmentar a relação entre o ensino e a aprendizagem, levanta-se a problemática acerca das consequências para o desenvolvimento psíquico das próximas gerações, ao considerarmos que essa é a concepção hegemônica que tem sido norteadora dos currículos oficiais do Estado.

A apreensão desse fenômeno requer a superação da versão aparente dos problemas manifestados na aprendizagem e no comportamento dos alunos que, conforme pontuam Moysés e Collares (2020), estão sendo analisados a partir de um viés orgânico que os biologiza e patologiza, resultando na medicalização. Dentro desse contexto, as formas de ensino estão constantemente sob crítica, havendo a queixa escolar generalizada e problemas de aprendizagem abrangentes. Professores e alunos desmotivados adoecem, e não existem políticas públicas para acolhê-los. Esse cenário é discutido por todos, que procuram culpados no interior e no exterior da escola, sem considerar os determinantes reais dessa situação (MENDONÇA; SILVA, 2020).

Nesse sentido, torna-se imprescindível recuperar um dos determinantes centrais para compreender as dificuldades de aprendizagem, conforme referenciado: a reorganização do comportamento depende de uma mediação intencional, orientada a um

fim, tanto no contexto escolar como na educação extraescolar que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com maior qualidade e é responsável por levar a criança a um desenvolvimento adequado (NIERO *et. al*, 2021). No entanto, que condições têm sido oferecidas ao professor para realizar essa mediação?

Mendonça e Silva (2020) apontam que o adoecimento dos educadores afeta diretamente a organização do ensino e a qualidade da aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, o planejamento de ensino, que deveria ter maior valorização, demanda tempo e organização, o que não é possível para os profissionais que se encontram em exaustão psíquica e estão submetidos a condições de trabalho precarizadas. Dessa forma, os alunos também não têm suas necessidades atendidas e cansam-se com a monotonia das aulas. A educação perde o sentido e não há motivos geradores para a aprendizagem dos alunos (MENDONÇA; SILVA, 2020), nem para o ensino realizado pelos professores

Podemos inferir que na hierarquização dos motivos muitas vezes os professores são guiados pelos motivos-estímulos e não por motivos geradores de sentido. O que incita o professor a ação, por exemplo, pode ser a necessidade de receber o salário e não o fato de ensinar, de levar o aluno à apropriação dos conhecimentos.

[...]

Atuar em uma instituição que tem por finalidade a socialização dos conhecimentos, mas na qual o trabalhador não consegue, devido a condições objetivas e subjetivas, cumprir com sua função de ensinar, traz muitos desgastes. O adoecimento, muitas vezes, pode se tornar uma forma de resistência ao processo de sucumbir às péssimas condições de trabalho, pode ser uma forma de não compactuar com uma sociedade que desvaloriza o trabalhador e o conhecimento. No entanto, quase sempre é entendido como um problema individual, do sujeito que não consegue lidar com as dificuldades que o processo histórico produz. (CANTARELLI, A. G.; FACCI, M. G. D.; CAMPOS, H. R, 2017, p. 36; FACCI, et al, 2017, p. 130).

Assim, se o desenvolvimento depende do ensino, quando as condições de ensino são negadas para os docentes, as condições de aprendizagem que possibilitaria o desenvolvimento também são negadas para o aluno. O ponto central para compreender a patologização no espaço escolar é, portanto, a desumanização do trabalho educativo.

Como denunciado por Beltrame (2022) a fragmentação entre as ações educativas e as ações da aprendizagem individualiza os agentes da educação, colocando-os em lados opostos e independentes

Por esse motivo é comum ouvirmos que o aluno não aprende, pois é desatento ou já possui algum diagnóstico que ateste sua dificuldade na aprendizagem, ou ainda que o professor não ensina, pois não tem força de vontade. Coloca-se o problema da educação em um campo individual, quando na verdade essas ações individualizantes fazem parte de um plano concreto para mecanizar processos que possibilitam a emancipação humana, como vem acontecendo com a educação. (BELTRAME, 2022, p. 102)

Tais fenômenos fazem parte de um plano delineado pela classe dominante

É justamente porque a competência técnica é política que se produziu a incompetência técnica dos professores, impedindo-os de transmitir o saber escolar às camadas dominadas quando estas, reivindicando o acesso a esse saber por percebê-lo, ainda que de modo difuso e contraditório, como algo útil à "superação de suas dificuldades objetivas de vida", forçam e conseguem, embora parcialmente e de modo precário, ingressar nas escolas. (SAVIANI, 2007, p. 30).

O professor, já adoecido e sem os instrumentos necessários para promover a humanização do aluno, passa a recorrer ao diagnóstico como forma de explicar dificuldades que são, em sua essência, produzidas pelas condições objetivas do capitalismo. Como destaca Beltrame (2022), a fragmentação da unidade entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem já estava em curso, mas a pandemia do covid-19 revelou, de modo ainda mais explícito, a lógica neoliberal que sustenta essa fragmentação, evidenciando os interesses da classe dominante.

Durante a pandemia da Covid-19 a área médica avançou e o número de diagnósticos cresceu drasticamente, alienando-se acerca de quais eram as condições sociais de desenvolvimento das crianças durante o isolamento, afastadas da escola e privadas da mediação docente. A ausência da escola e da convivência social, somada ao uso de telas, à restrição das experiências simbólicas e ao agravamento das desigualdades de classe, evidenciou ainda mais o quanto o desenvolvimento infantil é determinado pelas condições concretas de vida.

Comportamentos como desatenção, ausência de autocontrole, retraimento, agressividade ou dificuldade de aprendizagem foram interpretados como sintomas de transtornos individuais, quando, na realidade, expressavam a reorganização forçada de

uma rotina marcada pela falta de interação, pela redução das brincadeiras potencializadoras e pela convivência em ambientes familiares muitas vezes atravessados pelo estresse gerado pela luta diária de famílias trabalhadoras que, no esforço diário por garantir condições mínimas de sobrevivência, sequer vivenciaram o isolamento da mesma forma que as famílias burguesas e pequeno-burguesas, enfrentando diariamente ônibus lotados para assegurar o básico da própria subsistência.

Desse modo, não se trata de atribuir o aumento dos diagnósticos apenas aos efeitos imediatos da pandemia de forma abstrata, mas de compreender a particularidade que a pandemia assumiu, dentro da universalidade do capital, na singularidade da vida da classe trabalhadora, especialmente das crianças que estavam em pleno período de desenvolvimento e cujas consequências ainda reverberam na atualidade. Assim, destaca-se que o aumento de diagnósticos não é consequência da pandemia de forma isolada, mas sim, do modo de produção capitalista que produz e intensifica o sofrimento psíquico dos sujeitos, tornando a medicalização um desdobramento esperado de suas contradições (BELTRAME, 2022).

A difusão crescente de diagnósticos, frequentemente apresentada como fruto do avanço científico, expressa, na verdade, a necessidade capitalista de ampliar e manter a produtividade da mão de obra que gera a mais-valia, ajustando os sujeitos a currículos pautados por competências e habilidades imediatas, alienando-os da totalidade social permeada pela desigualdade de classes. Essa lógica prioriza resultados quantificáveis em detrimento do processo de apropriação do conhecimento, esvaziando o sentido formativo do ensino e afastando-o de sua função de desenvolver conteúdos científicos e a capacidade crítica dos indivíduos (BELTRAME, 2022).

Esse movimento é validado pela concepção inatista que, fundamentando as pedagogias do “aprender a aprender”, fragmenta a relação entre ensino e aprendizagem, responsabiliza de modo individual e orgânico alunos e professores por problemas que são essencialmente sociais, convertendo em sintomas individuais aquilo que é produzido pelas condições concretas de ensino e pelo próprio modo de produção capitalista. Assim, problemas de comportamento e de aprendizagem, expressos em aspectos como a desatenção, a agitação e a impulsividade, têm sido explicados, diagnosticados e tratados como transtornos neurobiológicos, ou seja, como doenças a serem cuidadas com terapia medicamentosa.

No cotidiano da sala de aula, ao identificarem a existência de comportamentos considerados atípicos, que desafiam suas rotinas de trabalho, os aspectos pedagógicos,

dialeticamente relacionados aos fenômenos de aprendizagem e desenvolvimento humano, que deveriam ser elementos de problematização por parte dos docentes, são diluídos e capturados pelo discurso hegemônico das explicações médicas, naturalizantes e a-históricas (BELTRAME, 2022).

Desta forma, quando a criança não consegue “amadurecer” dentro do que é estipulado pelas práticas pedagógicas da escola, as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem são direcionadas para outras instâncias, normalmente de caráter individualista, conduzindo a saídas como a patologização e medicalização (NIERO; FRANCO, 2018, p. 127)

A estratégia dos docentes para lidar com os problemas de comportamento e de aprendizagem tem sido externalizar a solução ao tratamento vendido pelo campo médico e terapêutico

Ao refletirmos sobre o atual momento histórico, em que as ideias da classe dominante afirmam o indivíduo dotado de autonomia moral, de sentimentos e desejos próprios, capaz de tomar as suas próprias decisões e gerir sua vida, então, é o indivíduo que adoece e/ ou fracassa na escola que precisa do atendimento psicológico. Por consequência, é o psicólogo que deve resolver os problemas comportamentais ou de aprendizagem, já que ele é, supostamente, o profissional destinado a identificar e intervir junto a cada indivíduo, tendo em vista, lamentavelmente, sanar funcionamentos desviantes. (MAGALHÃES; MARTINS, p. 2020)

Moysés e Collares (2020) apontam que a linha tênue entre o normal e o patológico no campo da saúde mental tem possibilitado o crescente processo de medicalização de condutas consideradas socialmente indesejáveis, que passaram a ser classificadas como anormais. A forma contemporânea de lidar com as dificuldades do desenvolvimento infantil, pautadas no ideário maturacionista, faz com que o sofrimento da criança, enquanto aluno em desenvolvimento, seja intensificado pois a escola que deveria ser um espaço de humanização, no qual o professor media a construção dos elementos simbólicos que a ajudariam a lidar com a realidade, passa a exigir o desempenho de um aluno ideal, alienado de suas condições concretas de vida e da totalidade histórica. Ignorando suas reais necessidades e as leis que regem o desenvolvimento e a organização do ensino, pressiona-se a criança para que apresente resultados ideais no IDEB e no IDH.

Como pontuado por autor (COELHO *et. al*, 2021), essa problemática nos remete a pensar não apenas em quem são as crianças de hoje, mas também em que contexto histórico elas estão inseridas, tratando-se de um contexto em que o direito de ser criança

não está garantido, dada a organização da sociedade, pautada na divisão em classes, cuja distribuição das riquezas materiais e culturais é desigual e não está disponível para todos. Desse modo, as causas dos múltiplos fatores que determinam o comportamento, de adultos e crianças, ao contrário do que prerrogam as concepções inatistas, não estão no organismo das pessoas, mas nas condições sociais concretas que estruturam suas vidas (COELHO *et al.*, 2021). É nesse sentido que, ao analisar o contexto universal para compreender os comportamentos singulares, que as autoras afirmam:

Tem sido cada vez mais frequente a constatação de que as crianças, independente da classe social, têm sido expostas precocemente ao universo mercadológico, sendo concebidas como consumidores em potencial. Nesta lógica, criam-se rotinas fixas, espaços cada vez mais artificiais e restritos que as distanciam da possibilidade de realizarem brincadeiras ao ar livre, provocando, inclusive, o afastamento cada vez maior e mais frequente das relações com outras crianças. Atreladas a esta conjuntura, assim como os adultos, elas devem fazer tudo rápido, de forma instantânea e imediata, não são desafiadas e provocadas a realizar brincadeiras criativas e potencializadoras de aprendizagem e de desenvolvimento (COELHO *et al.*, p. 10, 2021)

Uma das expressões mais contundentes da negação da infância está na restrição cada vez maior do brincar, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Essa limitação acarreta prejuízos significativos ao desenvolvimento do psiquismo infantil, considerando a centralidade dessa atividade para a formação das funções psicológicas superiores e para a reorganização qualitativa do comportamento, uma vez que

O brincar tem um papel importante no desenvolvimento das funções psicológicas na criança, com destaque para as funções psicológicas superiores como, por exemplo, a imaginação, a atenção, a percepção mediada (não ligada ao objeto ou situação imediatamente dada), bem como da função reguladora do comportamento e controle de seus impulsos. Nos jogos e brincadeiras, a criança precisa agir contra seus impulsos imediatos de modo a cumprir com o objetivo e o significado daquela atividade para ela. (SANCHES *et. al*, p. 41, 2021)

A negação desse tipo de experiência, validada pela concepção inatista que desconsidera a importância das atividades para o desenvolvimento psíquico dos sujeitos, não apenas empobrece o desenvolvimento infantil como também se articula a um movimento mais amplo de controle social validado pelo campo médico (MOYSÉS;

COLLARES, 2020). Esse movimento, que atinge a classe trabalhadora em sua totalidade, tanto adultos quanto crianças, exige sujeitos cada vez mais produtivos, convertendo-os em corpos controláveis (SILVA; SANTANA, 2021). No entanto, a patologia não pode ser compreendida apenas por suas expressões nosológicas, pois ela não é descolada do indivíduo, é o sofrimento vivido pelo sujeito que estabelece o estado da patologia.

O processo saúde-doença não é composto por estados isolados, mas atravessado pela posição econômica, cultural e de classe do indivíduo, o que intensifica as desigualdades. Assim, não é a compreensão isolada das patologias, de forma individual, que tornará possível apreender seu caráter social e histórico, mas a análise dos perfis apresentados pelos diferentes grupos sociais, considerando os tipos de patologia que determinados grupos manifestam e em qual frequência, já que as classes vivenciam condições distintas de saúde e, portanto, determinados perfis patológicos específicos (SILVA; SANTANA, 2021). Nessa lógica, diferentes determinações humanas passam a ser interpretadas como patológicas, adquirindo a função de definir arbitrariamente o que é considerado normal ou anormal.

O biológico, assim, é hierarquizado pelo social (SILVA; SANTANA, 2021) em concordância com a concepção inatista, que, conforme argumentado, converte a escola em um espaço de negação da humanidade, ao reduzir os sujeitos às suas supostas limitações individuais e desconsiderar as determinações sociais que constituem o desenvolvimento, incluindo a centralidade da tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento, produzindo, ao contrário, seres humanos cada vez mais desumanizados, conforme a prioridade da agenda burguesa.

Em contraposição a essa lógica inatista que individualiza, patologiza, medicaliza e desumaniza, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica reafirmam a escola como instância privilegiada de humanização por meio da requalificação do psiquismo e da criação de condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com a apropriação dos conceitos científicos

Ao colocar o conhecimento sistematizado no centro do trabalho educativo e reconhecer o papel ativo do professor como mediador, a interpretação histórico-cultural rompe com explicação naturalizante, retomando a escola como espaço de acesso às máximas conquistas humanas e, portanto, como contraponto necessário à desumanização reforçada pelas concepções inatistas hegemônicas que, ao influenciarem a espera passiva de um desenvolvimento natural e espontâneo, condenam as crianças as contribuições dadas pela biologia que não são suficientes para desenvolver as habilidades que nos

tornam seres humanos, pois estas são desenvolvidas por meio da prática social, como argumenta Scherer, Tabuti e Silva (2021)

O aparato biológico é importante, no entanto, são as condições sócio-históricas, tais como: dinâmica familiar (cultura, valores, hábitos) e condições de acesso ao conhecimento sistematizado que promoverão ou não o desenvolvimento efetivo. O desenvolvimento ocorre por toda a vida, orientado para capacidades mais complexas, no entanto, para que ele ocorra, todas as necessidades devem ser atendidas. Cabe à família e à escola promoverem as condições objetivas e subjetivas de desenvolvimento para os indivíduos. (p. 12)

A medicalização, apresentada por essa perspectiva como solução para os problemas escolares e criticada por Tuleski, Franco e Mendonça (2021), apenas mascara a problemática ao mobilizar quimicamente as crianças sem garantir aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento, mas garantir, em contrapartida, que os problemas de comportamento na sala de aula sejam minimizados. Não por acaso, desde 2012 a Ritalina já era conhecida como a “droga da obediência”: controla, mas não educa. O aluno não aprende, apenas mantém as crianças controladas. A medicalização é consequência direta da patologização, que, por sua vez, é antecedida pelo fracasso escolar produzido pelas próprias condições objetivas; trata-se, como apontam Moysés e Collares (2020) da institucionalização do invisível e da produção de diagnósticos, um movimento que atravessa diferentes momentos históricos.

A ciência diagnóstica sem contextualizar a precarização da vida e as mudanças das condições de trabalho que estruturam a existência das crianças e dos professores. Assim, consolida-se um movimento que leva à medicalização como resposta ao produtivismo em que é preciso atender às demandas nacionais de desempenho, pois só há repasse de recursos do Estado para as escolas se houver aumento no IDEB e no IDH. Sob pressão, prefeituras exigem boas notas, professores adoecem, alunos adoecem e recorre-se àquilo que supostamente amplia a capacidade produtiva: Ritalina e Risperidona para conter birras e comportamentos e Rivotril para o professor, mantendo a lógica de responsabilização individual em um processo que é estrutural.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da breve análise realizada acerca do papel contraditório que a escola pode assumir no desenvolvimento humano, evidencia-se que a escola é submetida às

determinações do modo de produção capitalista, que convertem a instituição escolar em um instrumento de alienação, adoecimento e negação da humanidade. As práticas pedagógicas hegemônicas, ancoradas na concepção inatista de desenvolvimento humano, alienam acerca da precarização do trabalho docente, das desigualdades de classes e da gênese histórico-cultural do psiquismo. O fracasso escolar e os problemas de aprendizagem e comportamento que resultam desse contexto são individualizados e justificados por patologias orgânicas, sem a problematização do contexto concreto. O professor adoece porque trabalha sob condições que negam o próprio sentido de sua atividade; o aluno adoece porque lhe é exigida uma performance desconectada de suas condições concretas de vida e de suas necessidades de desenvolvimento. Ambos são responsabilizados individualmente por fracassos que são estruturais.

Por outro lado, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, ao centralizarem a natureza social do homem e a importância da organização do ensino como o núcleo para a humanização, desvelam as determinações sociais do desenvolvimento e configuram-se como um contraponto à interpretação maturacionista, que serve aos interesses da classe dominante, a qual organiza a educação para operar como engrenagem do produtivismo, priorizando resultados quantificáveis, índices de desempenho e habilidades imediatas, em detrimento da organização de um ensino que propicie desenvolvimento.

Nessa estrutura, a patologização aparece como resposta conveniente, pois, ao medicalizar o sofrimento infantil e docente, oculta-se a raiz material do adoecimento. A medicalização não produz aprendizagem, não promove desenvolvimento e não enfrenta as contradições que a geram, mas garante que o sujeito seja mobilizado quimicamente para seguir produzindo, ainda que em condições desumanas. Desse modo, o esvaziamento do caráter humanizador da educação cumpre a função política de ajustar sujeitos às exigências predatórias e parasitárias de produtivismo do capital.

Entretanto, como nos ensina a dialética da contradição do método marxista, onde há contradição há a possibilidade de superação. Se a escola reproduz a ordem capitalista, ela também conserva, em seu núcleo, a potência de negar essa ordem. Ao organizar o ensino desenvolvente, a escola oferece os instrumentos teórico-críticos para que os sujeitos compreendam e transformem as condições sociais que produzem seu sofrimento. A lógica inatista, ao negar a mediação pedagógica, tenta esvaziar essa potência, mas não consegue eliminá-la. A relativa autonomia da superestrutura permite que práticas contra hegemônicas emergjam mesmo em meio à hegemonia do capital.

Assim, a escola permanece um campo de disputa: ou reproduz a desumanização, ou se coloca a serviço da emancipação.

Tal análise deixa evidente que a desumanização se configura como uma necessidade do atual sistema de produção, evidenciando que sua superação é uma necessidade histórica para a classe trabalhadora, pois, enquanto estiver subjugada à exploração do homem pelo homem, não terá sequer o direito de se tornar um ser humano, mas continuará sendo menos que um animal (MARX, 1859)

Diante desse quadro, torna-se incontornável afirmar que nenhuma transformação profunda será possível sem a superação do capitalismo. Todas as expressões de alienação analisadas, medicalização, patologização, culpabilização individual, precarização do trabalho docente, fragmentação entre ensino e aprendizagem, são manifestações de um mesmo princípio: a subordinação da vida humana à lógica da acumulação. Enquanto essa lógica prevalecer, nenhuma reforma pedagógica, nenhuma formação docente e nenhuma política emergencial será suficiente. É necessário romper com o sistema que transforma crianças em consumidores, trabalhadores em máquinas e escolas em centros de adestramento para a produtividade.

5. REFERÊNCIAS:

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. Cap. 11., p. 241-266.

ANTUNES, R. **Capitalismo pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BELTRAME, L. A. **Quando professor e aluno não se encontram na sala de aula: uma análise histórico-cultural do trabalho educativo pós pandemia**. Mestrado em Psicologia - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 5 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Brasília: MEC/SECADI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 5 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/introducao.pdf>. Acesso em: 5 set. 2025.

BRASIL DE FATO. *Mais de 8,8 mil professores foram afastados por sofrimento mental em 2024, alerta Ana Júlia*. Brasil de Fato, 03 jun. 2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2025/06/03/mais-de-88-mil-professores-foram-afastados-por-sofrimento-mental-em-2024-alerta-ana-julia/>. Acesso em: 02 nov. 2025.

CANTARELLI, A. G.; FACCI, M. G. D.; CAMPOS, H. R. Trabalho docente e personalidade: alienação e adoecimento. *In*: FACCI, M. G. D.; URT, S. Da C. **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento pelo professor**. Teresina, PI: EDUFPI, 2017. Cap. 1, p. 19-44.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: A maturidade em tempos de reestruturação produtiva. . *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. Cap. 11. P. 268-.292.

COELHO, R. T.; MATOS, N. S. D.; ZOIA, E. T.; SANCHES; A. C. C. Parte I: Quando educar é o melhor remédio: informativo sobre medicalização e saúde na infância. Introdução *In*: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F.; MENDONÇA, F. W. **Orientações a pais e professores sobre a medicalização da infância: desenvolver para não medicar** Paranaíba, PR: EduFatecie, 2021. p. 9-10.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUTRA, R. Q.; LIMA, R. S. Neofascismo, neoliberalismo e direito do trabalho no governo bolsonaro. **Revista Direito e Práxis**, v. 14, p. 1771-1804, 2023.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C; FRANCO, A. F. de. Atenção não nasce pronta: o desenvolvimento da atenção voluntária como alternativa à medicalização. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 25, n. 1, p. 78-96, jan./abr. 2014

FACCI, M. G.; MEZZARI, D. P. de S.; LEONARDO, N. S. T.; URT, S. da C. Uso de medicamentos ou medicalização dos professores? Uma discussão sobre as relações de trabalho e adoecimento. *In*: FACCI, M. G. D.; URT, S. Da C. **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento pelo professor**. Teresina, PI: EDUFPI, 2017. Cap. 4, p. 101-136

FILHO, A. M. Atividade, significação e sentido: Bases do sofrimento psicológico e a especificidade do adoecimento do professor. *In*: FACCI, M. G.; URT, S. da C. **Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020. Cap. 3, p. 73-104.

GLOBO. Saúde dos professores: mais de 1,7 mil profissionais da rede estadual se afastaram por adoecimento mental em 2025. G1, 25 out. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2025/10/25/saude-dos-professores-mais-de-17-mil-profissionais-da-rede-estadual-se-afastaram-por-adoecimento-mental-em-2025.ghtml>.

Acesso em: 27/10/2025

HERNÁNDEZ, Miguel; JARA, Víctor. *El niño yuntero*. Intérprete: Víctor Jara. YouTube, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KzzF7Gcn-SU>. Acesso em: 10 set. 2025.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica e inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

LUVEZUTE, R. M.; SCHELLER, M.; LARA, D. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de Investigaciones de la UNAD*, v. 14, n. 2, 2015.

MAGALHÃES, G. M; MARTINS, L. M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-21, e-19150, jan./mar. 2020

MARSIGLIA, A. C. G. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. *In*: MARTINS, L.M; DUARTE, N. **Formação de professores: limites e alternativas necessárias**, 2010. São Paulo, PS: Cultura acadêmica, 2010. cap. 1, p. 99-119.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L.M, DUARTE, N. **Formação de professores: limites e alternativas necessárias**, 2010. São Paulo, PS: Cultura acadêmica, 2010. cap. 1, p. 13-32.

MARX, K. *Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política*. 1859. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm>. Acesso em: 09 ago. 2025.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MENDONÇA, F. W.; SILVA, L. A. da. Trabalho e educação: o adoecimento psíquico docente e as implicações na organização do ensino. **Contradição-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 2, 2020.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Novos modos de vigiar, novos modos de punir: a patologização da vida. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 57, p. 31-44, 2020.

NIERO, B. C.; CAMPOS, C. B. H. F., MOREIRA, D. F.; POLAQUINI, J. E. E. L., COLAÇO, L. C. A última alternativa deve ser o medicamento: os remédios mais prescritos e seus efeitos colaterais. *In*: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. De F.; MENDONÇA, F. W. **Orientações a pais e professores sobre a medicalização da infância**: desenvolver para não medicar Paranaíba, PR: EduFatecie, 2021. Cap. 4, p. 33-39

NIERO, B. C.; FRANCO, A. De F. O diagnóstico de TDAH e desenvolvimento da atenção: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *In*: **O lado sombrio da medicalização da infância e as possibilidades de enfrentamento**. TULESKI, S. C.; FRANCO, A. De F. Rio de Janeiro, RJ: NAU Editora, 2018 Cap. 7, p. 122-137

OLIVEIRA, M. J. D. R. **A psicologia histórico-cultural e o processo de formação do pensamento teórico do professor**: da realidade que vivemos às necessidades humanas. 2022. Mestrado – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2022.

OLIVEIRA, G. d. de. Austeridade no governo Temer e os impactos sociais. 2024. Trabalho de conclusão de graduação (Graduação em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

REIS, C. W. Dos; FACCI, M. G. A velhice sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. Cap. 11. P. 293-318.

REVOLUÇÃO CULTURAL. *Bolsonaro preso: entreguismo à solta*. Publicado em: 04 ago. 2025. Disponível em: <https://www.revolucaocultural.com.br/post/bolsonaro-preso-entreguismo-%C3%A0-solta>. Acesso em: 05 ago. 2025.

SANCHES, A. C. C.; VIEIRA, B. M. B.; SANTOS, D. L. de C.; ZOIA, E. T., MATOS, N. S. D.; COELHO, R. T. Finalizando: em defesa de uma infância tarja branca. *In*: TULESKI, S. C., FRANCO, A. De F.; MENDONÇA, F. W. **Orientações a pais e professores sobre a medicalização da infância: desenvolver para não medicar** Paranaíba, PR: EduFatecie, 2021. Cap. 5, p. 40-50

SANTOS, G. F. “Novo Ensino Médio” no contexto do neoliberalismo: educar para o desemprego. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHERER, C. A., TABUTI, E. K., SILVA, P. B. É possível prevenir transtornos da aprendizagem e comportamento? A educação escolar pode colaborar nesse processo? *In*: TULESKI, S. C., FRANCO, A. De F., MENDONÇA, F. W. **Orientações a pais e professores sobre a medicalização da infância: desenvolver para não medicar** Paranaíba, PR: EduFatecie, 2021. Cap. 1, p. 11-14.

SILVA, A. O. da; SANTANA, L. K. A. de. O sofrer da classe trabalhadora e seus processos críticos de adoecimento. **Revista Mosaico**, v. 12, n. 3, p. 90-98, 2021.

TULESKI, S. C.; FRANCO, A. De F., MENDONÇA, F. W. **Orientações a pais e professores sobre a medicalização da infância**: desenvolver para não medicar Paranaíba, PR: EduFatecie, 2021.