

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE – PPGEduCS

RENATA APARECIDA DE PAULA PEREIRA AGUIAR

CONTRAPONTO À PATOLOGIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR
INTERMÉDIO DA FORMAÇÃO DOCENTE

POUSO ALEGRE - MG

2025

RENATA APARECIDA DE PAULA PEREIRA AGUIAR

**CONTRAPONTO À PATOLOGIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR
INTERMÉDIO DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS, como exigência do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, para a obtenção do título de mestra.

Orientadora: Prof. Dr^a. Valéria Oliveira de Vasconcelos.

Linha de Pesquisa: Ensino, Linguagem e Formação Humana.

POUSO ALEGRE

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca

Aguiar, Renata Aparecida de Paula Pereira.

Contrapontos à patologização na educação infantil por intermédio da formação docente/ Renata Aparecida de Paula Pereira Aguiar. – Pouso Alegre: Univás, 2025.

122f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – Universidade do Vale do Sapucaí, 2025.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Valéria de Oliveira Vasconcelos.

1. Patologização. 2. Educação Infantil. 3. Formação docente. I. Título.

CDD – 372.21

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa

CRB 6-3538

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "**Contrapontos à Patologização na Educação Infantil por Intermédio da Formação Docente**" foi defendida, em 22 de setembro de 2025, por **RENATA APARECIDA DE PAULA PEREIRA AGUIAR**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98030335, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Assinado eletronicamente por:
Valéria Oliveira de Vasconcelos
CPF: ***.831.068-**-
Data: 03/10/2025 14:52:46 -03:00

UNIVAS

Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora

Assinado eletronicamente por:
Iraí Maria de Campos Teixeira
CPF: ***.565.798-**-
Data: 14/10/2025 12:23:19 -03:00

UNIVAS

Profa. Dra. Iraí Maria de Campos Teixeira
Universidade Federal de São Carlos - (UFSCar)
Examinadora

Assinado eletronicamente por:
Leticia Rodrigues de Souza
CPF: ***.315.976-**-
Data: 03/10/2025 16:01:23 -03:00

UNIVAS

Profa. Dra. Leticia Rodrigues de Souza
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

RENATA APARECIDA DE PAULA PEREIRA AGUIAR

**CONTRAPONTO À PATOLIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR
INTERMÉDIO DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS, como exigência do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, para a obtenção do título de mestra.

Área de Concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade

Linha Pesquisa: Ensino, Linguagem e Formação Humana

Orientador(a): Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos.

Data: ____/____/____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos (Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS)

Assinatura _____

Profa. Dra. Iraí Maria de Campos Teixeira (Universidade Federal de São Carlos - UFSCar)

Assinatura _____

Profa. Dra. Leticia Rodrigues de Souza (Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS)

Assinatura _____

Aos meus amados alunos e alunas, de hoje e de ontem, dedico este trabalho, pois vocês me ensinaram que o amor é o melhor caminho e a melhor resposta.

Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível. Mas, numa autenticamente utópica, não há como falar em esperança se os braços se cruzam e passivamente se espera. Na verdade, quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. A espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante (Freire, 2001, p. 48).

Resumo

A Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, divide-se em creche, atendendo crianças de 0 a 3 anos e pré-escola, que atende o público de 04 e 05 anos, caracteriza-se por ser um momento de intensa socialização e experiências que impactam significativamente o desenvolvimento infantil, pois é nesses espaços que a criança convive, brinca, cria, recria, vivencia experiências, copia e constrói novos conhecimentos. Entretanto, recentemente, por volta dos anos 2020, inúmeros diagnósticos passaram a moldar o comportamento infantil, naturalizando uma patologização da criança. Nesse contexto, a necessidade de uma formação docente de qualidade, continuada e contínua se faz urgente diante dos desafios impostos pela patologização dos comportamentos infantis, que acaba por culminar em rótulos, estigmas e práticas patologizantes que marcam profundamente a vida das crianças. Ao compreender e enfrentar esse fenômeno de maneira crítica e reflexiva, podemos abrir caminhos para uma nova visão da infância, baseada na valorização da diversidade, na promoção da saúde mental e no respeito aos direitos e dignidade de cada criança. Por isso, a pesquisa pauta-se em dois momentos distintos: 1) mapeamento e análise de literatura sobre o tema no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, usando descritores e operadores booleanos e recorte temporal de 2018 a 2023; leitura prévia para determinar os critérios de inclusão e exclusão; leitura e análise crítica do material selecionado; e elaboração da sistematização do material analisado; 2) redação da pesquisa bibliográfica e, atrelada a ela, uma narrativa (auto) biográfica que evidencia as experiências da autora enquanto estudante e professora. Ao final, algumas considerações apontam para o fato de que a formação docente é essencial para desconstruir práticas patologizantes na Educação Infantil, promovendo uma abordagem pedagógica pautada no conhecimento e numa perspectiva humanizada, que valorize a singularidade das crianças e resista às pressões externas que deslocam questões educacionais para o campo médico. Por fim, conclui-se que a escuta ativa, conhecer a realidade familiar e social na qual a criança está inserida, identificar e valorizar suas potencialidades constituem um caminho assertivo para práticas despatologizantes, assim como a necessidade de manter o diálogo entre pares e com outros profissionais é um meio eficaz que fornecerá subsídios para que as professoras construam ambientes mais acolhedores com tempos e espaços que atendam à diversidade que se faz presente no contexto da sala de aula.

Palavras-chave: Patologização; Educação Infantil; Formação docente.

Resumen

La Educación Infantil, etapa inicial de la Educación Básica, se divide en maternal, que atiende a niños de 0 a 3 años, y preescolar, que atiende a niños de 4 y 5. Se caracteriza por ser una etapa de intensa socialización y experiencias que tienen un impacto significativo en el desarrollo de los niños, ya que es en estos espacios donde los niños conviven, juegan, crean, recrean, experimentan, copian y construyen nuevos conocimientos. Sin embargo, recientemente, alrededor de los años 2020, numerosos diagnósticos comenzaron a moldear el comportamiento infantil naturalizando una patologización del niño. En este contexto, la necesidad de una formación docente continua y de calidad es urgente frente a los desafíos que plantea la patologización del comportamiento infantil, que termina culminando en etiquetas, estigmas y prácticas patologizantes que marcan profundamente la vida de los niños. Al comprender y abordar este fenómeno de forma crítica y reflexiva, podemos abrir caminos hacia una nueva visión de la infancia, basada en la valoración de la diversidad, la promoción de la salud mental y el respeto de los derechos y la dignidad de todos los niños. Por este motivo, la investigación se basa en dos fases diferenciadas: 1) mapeo y análisis de la literatura sobre el tema en el Portal de Publicaciones Periódicas de CAPES y en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones, utilizando descriptores y operadores booleanos y un marco temporal de 2018 a 2023; lectura previa para determinar los criterios de inclusión y exclusión; lectura y análisis crítico del material seleccionado; y elaboración de la sistematización del material analizado; 2) redacción de la investigación bibliográfica y, vinculada a ella, de una narrativa (auto) biográfica que destaca las experiencias de la autora como estudiante y profesora. Al final, algunas consideraciones parciales apuntan a que la formación docente es fundamental para deconstruir las prácticas patologizantes en la Educación Infantil, promoviendo un abordaje pedagógico basado en el conocimiento y en una perspectiva humanizada, que valore la singularidad de los niños y resista a las presiones externas que desplazan las cuestiones educativas hacia el campo médico. La escucha activa, conocer la realidad familiar y social en la que el niño está insertado, identificar y valorar sus potencialidades constituyen un camino asertivo para prácticas despatologizantes, así como la necesidad de mantener el diálogo entre pares y con otros profesionales, es un medio eficaz que proporcionará subsidios para que las profesoras construyan ambientes más acogedores con tiempos y espacios que atiendan a la diversidad que se hace presente en el contexto del aula.

Palabras clave: *Patologización; Educación Infantil; Formación del profesorado.*

Abstract

Early Childhood Education, the initial stage of Basic Education, is divided into daycare, serving children from 0 to 3 years old, and preschool, which serves the 04 and 05 year old public. It is characterized by being a time of intense socialization and experiences that have a significant impact on child development, since it is in these spaces that the child lives, plays, creates, recreates, experiences, copies and builds new knowledge. However, recently, around the 2020s, numerous diagnoses began to shape children's behavior naturalizing a child pathologization. In this context, the need for quality, ongoing teacher training is urgent in the face of the challenges posed by the pathologization of children's behaviour, which ends up culminating in labels, stigmas and pathologizing practices that deeply mark children's lives. By understanding and tackling this phenomenon in a critical and reflective way, we can open the way to a new vision of childhood, based on valuing diversity, promoting mental health and respecting the rights and dignity of every child. For this reason, the research is based on two distinct phases: 1) mapping and analysis of literature on the subject on the CAPES Periodicals Portal and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, using descriptors and Boolean operators and a time frame from 2018 to 2023; prior reading to determine the inclusion and exclusion criteria; reading and critical analysis of the selected material; and preparation of the systematization of the analyzed material; 2) writing the bibliographical research and, linked to it, an (auto)biographical narrative that highlights the author's experiences as a student and teacher. In the end, some partial considerations point to the fact that teacher training is essential to deconstruct and pathologizing practices in Early Childhood Education, promoting a pedagogical approach based on knowledge and a humanized perspective, which values the uniqueness of children and resists external pressures that shift educational issues to the medical field. La escucha activa, conocer la realidad familiar y social en la que el niño está insertado, identificar y valorar sus potencialidades constituyen un camino asertivo para prácticas despatologizantes, así como la necesidad de mantener el diálogo entre pares y con otros profesionales, es un medio eficaz que proporcionará subsidios para que las profesoras construyan ambientes más acogedores con tiempos y espacios que atiendan a la diversidad que se hace presente en el contexto del aula.

Keywords: *Pathologization; Early childhood education; Teacher training.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APA - American Psychiatric Association (Associação Psiquiátrica Americana)

ANVISA - Agência Nacional de Vigilância Sanitária

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CID-10 - Classificação Internacional de Doenças em sua 10ª revisão

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FAVENI - Faculdade Venda Nova do Imigrante

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TOD - Transtorno Opositor Desafiador

TV - Televisão

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFLA - Universidade Federal de Lavras

UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund. (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância)

UNIG - Universidade Nova Iguaçu

UNIVÁS - Universidade do Vale do Sapucaí

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisa em Bases de Dados - CAPES (periódicos)	22
Quadro 2: Pesquisa em Bases de Dados – BDTD	23
Quadro 3: Pesquisas selecionadas para Revisão de Literatura (CAPES)	24
Quadro 4- Pesquisas selecionadas para Revisão de Literatura (BDTD)	25

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
METODOLOGIA	20
1 MEMÓRIAS: VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS	29
1.1 O que nos toca o coração, toca-nos a razão	30
1.2 De volta às memórias ...	34
1.3 Memórias pessoais e prática docente: ações indissociáveis	35
2 CRIANÇA FELIZ... ADULTO INCOMODADO?	42
2.2 Infância e infâncias: Sociologia da Infância	44
2.3 Quando passado e presente dialogam e evidenciam aquilo que precisa ser transformado	46
2.4 O modus operandi da patologização infantil no cotidiano escolar	49
2.5 Como o discurso medicalizante adentrou os espaços educativos?	54
3 ELA ME VIU. E AGORA?	62
3.2 Políticas públicas educacionais e neoliberalismo	65
3.3 O impacto de uma formação docente de qualidade	68
3.4 Olhar além: enxergar o que é invisível aos olhos	71
4 ME MOVO COMO EDUCADORA PORQUE ME MOVO COMO GENTE	74
4.2 Formação docente: ato ético, político, histórico e pessoal	75
4.3 Desafios e possibilidades da docência como prática despatologizante na Educação Infantil	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

APRESENTAÇÃO

Nasci em uma família de classe média baixa, filha de pai e mãe que não tinham o ensino primário completo, mas que buscaram inculcar em mim e em meu irmão o valor da educação como prática política, social e promotora de mudança. A educação pelo exemplo era constante, pois minha mãe era uma leitora voraz e escrevia muito bem, práticas estas que passaram a fazer parte da minha vida. Meu pai, enquanto político, buscava em primeiro lugar o bem-estar das pessoas que mais precisavam, as excluídas da sociedade e, com o auxílio de minha mãe, prezava pelo cuidado e amor para com o próximo. Olhavam para além das aparências e comportamentos.

No ano de 1993, concluí o Magistério, com apenas 17 anos, atuando desde os 16 anos como professora na zona rural do município de Córrego do Bom Jesus, Minas Gerais, onde ainda moro. Nos anos subsequentes, fiz minha graduação em História, na Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS); pós-graduação em Psicopedagogia, na Universidade Nova Iguaçu (UNIG); graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Lavras (UFLA) e mais uma pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Práticas Inclusivas, na Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), além de estar em constante formação por meio de cursos, seminários e encontros pedagógicos. Este processo de crescimento profissional, atrelado à minha vivência cotidiana dentro da sala de aula, favoreceu uma reflexão permanente sobre a práxis pedagógica, contribuindo para que novos horizontes se descortinassem e se tornassem foco de busca por novos conhecimentos.

No meu processo de autoconhecimento, pude refletir sobre minha infância e meus comportamentos enquanto educanda e os rótulos que algumas de minhas professoras me impuseram. Carreguei, desde a mais tenra idade escolar, adjetivos de agitada, rebelde, indisciplinada, pobre, gorda, brava, fraca na matemática, ardida, enfim, inúmeros estigmas que, atualmente, teriam feito de mim um “caso perdido”, uma criança propensa à patologização, medicalização e estigmas que carregaria por toda a vida. Não foi diferente com meu irmão, quatro anos mais novo. Raramente enxergaram a criança e os fatores sociais e históricos que sustentaram tais comportamentos e jeitos de ser criança. O que se desvelava era apenas o comportamento daquela criança específica, não olhavam para nossa individualidade, diversidade de expressão e habilidades. Contudo, posso afirmar que o amor recebido dentro do nosso lar, juntamente com a motivação que eu e meu irmão recebíamos de nosso pai e de nossa mãe, que nunca deixaram de acreditar na educação como promotora de transformação social e pessoal, foram a força propulsora que não nos permitiu esmorecer e nem desistir.

Anos e anos se passaram e tal prática ainda persiste, conforme salientam alguns autores e autoras que serão abordados no decorrer deste trabalho.

Segundo eles/as, a prática de culpabilizar a criança é sempre mais fácil que assumir as responsabilidades que cabem aos/às professores/as e outros sujeitos do processo. Refletir sobre sua práxis e mudar rotas para atingir a todos/as é o caminho ideal e possível, capaz de promover uma Educação que atenda às diversidades presentes nas salas de aula, uma Educação que não segrega e nem estigmatiza. Daí a importância de uma formação docente inicial, continuada e contínua de qualidade.

É neste devir que o anseio pelo curso de Mestrado tomou forma e tornou-se minha meta, apesar de ser um desejo bem além das minhas condições financeiras. Mesmo assim, procurei e li muito, sendo o programa oferecido pela UNIVÁS o que estava mais atrelado à minha visão de educação como produtora de conhecimentos que reverberam na sociedade, corroborando para transformá-la.

A minha opção pela UNIVÁS estava intimamente ligada ao fato de ter concluído minha primeira graduação nesta instituição, onde fui acolhida no momento mais triste da minha vida, quando perdi minha mãe. Ali fui aceita, ouvida e acolhida de uma maneira ímpar, sendo impossível encontrar palavras que possam descrever o que vivi neste período, o que reiterava meu conhecimento sobre o compromisso dela com a formação de pessoas capazes de exercerem plenamente a cidadania, pautadas na ética, nos valores inclusivos e promotores da vida.

A questão que ainda se interpunha entre mim e o *Stricto Sensu* era: como entrar num Mestrado, poder pagá-lo e frequentá-lo, já que precisaria continuar trabalhando? Mesmo diante destas dificuldades acreditava que um dia isso seria realidade. O Mestrado seria a porta para que eu pudesse colaborar na formação de novos/as professores/as, principalmente da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que são uma das bases essenciais para a formação das crianças. Quando o programa de formação continuada “Trilhas de Futuro”, promovido pelo governo do estado de Minas Gerais, surgiu, vi ali a oportunidade para realizar meu sonho. Tentei na primeira edição, mas não consegui. Essa reprovação me deu forças e foco para tentar uma segunda vez e obter sucesso.

Desde o início, tive como meta de pesquisa a formação docente. Acredito que isso se deva à minha vasta experiência no chão da sala de aula, em instituições diversas e imersa em diferentes contextos sociais, culturais e econômicos, vivenciando idas e vindas de diversos profissionais docentes. Já na minha primeira reunião de orientação, a Prof. Dr.^a Valéria Oliveira de Vasconcelos solicitou a escrita de um memorial de formação. Nesse processo, em

que emergiram sentimentos diversos, pude fazer releituras da minha trajetória como aluna e ver que muitas das experiências vividas em minha infância dentro das instituições escolares se repetiam atualmente, sob a ótica de novos discursos pedagógicos, novos paradigmas de categorização dos comportamentos ditos normais e dos desviantes deles.

Também foram fundamentais as experiências vividas dentro da sala de aula, onde, muitas vezes, vivenciei momentos em que diante de situações diversas também enxerguei superficialmente algumas crianças, não de forma intencional, mas da forma com que eu fui ensinada durante a minha formação inicial, no magistério, e que reproduzia como se fosse o correto e esperado de uma professora.

O tempo, as reflexões, angústias, medos e insegurança levaram-me aos poucos a perceber a necessidade de não repetir os mesmos erros que tão profundamente ficaram gravados em minha mente. Esses fatores foram primordiais para que eu não me mantivesse estática em minha zona de conforto, instigando-me a buscar novos conhecimentos através de formações que foram me moldando para atuar com mais amorosidade, ética, acolhimento, conhecimento e capacidade de fazer de minha prática docente um exemplo de que é possível fazer diferente e a diferença na vida de cada criança. Com esta incessante busca, moldei-me como professora e inspirei muitas colegas a mudarem, inclusive compartilhando com elas meus conhecimentos e formas de agir cujos resultados eram imensamente satisfatórios para todos os envolvidos no processo.

Outro fator relevante para a escolha do tema está intimamente relacionado ao período pós-pandêmico, que deflagrou uma crescente onda de patologização na educação, convocando-me mais uma vez a buscar conhecimentos e respostas para rever e refazer minha prática docente e colaborar para que este não seja o único caminho para responder às questões da não aprendizagem e de comportamento atípico, oferecendo a todos os envolvidos na educação um trabalho que possibilite novos recomeços e jeitos de transformar essa realidade. Foi a partir desses apontamentos que o tema desta dissertação foi escolhido e desenvolvido, tendo como norte a formação docente e a escola como espaço de formação, não como espaço de relações de poder, que reproduz os interesses sociais e econômicos vigentes, que oprime e subalterniza classes populares; que defende uma educação bancária e que atende a um modelo hegemônico aliado às políticas neoliberais. Aposta-se numa formação docente pautada na dialogicidade, na ética, na transformação e na construção de projetos emancipadores numa relação prático teórica que dê visibilidade e vez a todos os indivíduos. Paulo Freire (1989) defende que todo ato educativo traz em si um ato político e, como tal, deve ser um ato de resistência e defesa da educação como prática de liberdade.

INTRODUÇÃO

A patologização da infância é um tema de extrema importância, uma vez que esse processo pode ter impactos negativos significativos no desenvolvimento das crianças. Maria Aparecida Moysés e Cecília Collares (2021) salientam que ao patologizar manifestações comuns do desenvolvimento infantil, como a agitação ou a timidez, corre-se o risco de criar padrões normativos que não levam em consideração as particularidades de cada criança. Sobre isso, Erving Goffman (2004) diz: “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas, criando expectativas normativas e, quando um indivíduo se desvia dela, cria-se o estigma, como característica que o inferioriza”.

Segundo Luíza Pessin (2020), quando traz à tona em seu trabalho como os ditos infantis estão atravessados pelo discurso da medicalização, ao rotular determinados comportamentos como sintomas de transtornos mentais, déficits de atenção e outros corre-se o risco de limitar a compreensão da diversidade e singularidade das experiências próprias desta etapa, além de contribuir para a estigmatização e exclusão social. A referida autora salienta ainda que a patologização excessiva pode resultar em intervenções desnecessárias, como o uso indiscriminado de medicamentos psicotrópicos, prejudicando o desenvolvimento saudável das crianças. A patologização tende a simplificar questões complexas relacionadas ao desenvolvimento infantil, atribuindo a problemas de aprendizagem e comportamentais causas exclusivamente biológicas e desconsiderando fatores sociais, emocionais e culturais que também podem influenciar o processo educativo, como defende Marilene Souza (2020).

A patologização pode desconsiderar fatores contextuais e sociais que influenciam o comportamento infantil, privilegiando uma abordagem biologicista e individualizante, afirmam Moysés e Collares (2021). O sistema educacional contemporâneo tem sido palco de um fenômeno cada vez mais proeminente e preocupante: a patologização de dificuldades escolares. A tendência de transformar questões sociais, pedagógicas e contextuais em problemas de ordem biológica e individual tem se intensificado nas últimas décadas refletindo em uma complexa articulação entre discursos médicos, lógicas de mercado e fragilidades do próprio sistema escolar. Este processo, que se manifesta na proliferação de diagnósticos de transtornos de aprendizagem e comportamento, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), impõe um olhar reducionista sobre a diversidade humana e mascara as múltiplas causas do insucesso escolar.

O escopo deste estudo abarca uma análise minuciosa da produção literária especializada mais recente, com foco nos últimos cinco anos, para investigar as nuances da patologização no contexto da Educação Infantil. A revisão bibliográfica, portanto, serviu como fundamento para a revelação de contrapontos presentes nessa discussão. A intenção é não apenas criticar o fenômeno, mas também pavimentar o caminho para a proposição de estratégias pedagógicas que incorporem uma perspectiva humanizada, crítica e transformadora, buscando ressignificar as práticas educativas. Longe de negar a existência de condições que demandam atenção médica, esta pesquisa se insere na tradição da crítica sociológica sobre a patologização. Partimos do pressuposto de que a patologização individualiza o fracasso escolar, desconsidera as complexas interações entre aluno, família, escola e sociedade, e desresponsabiliza o sistema de ensino por suas próprias falhas.

Para tanto, este trabalho parte das contribuições teóricas sobre a temática patologização, mais precisamente na Educação Infantil, elencando alguns pressupostos presentes no discurso patologizante como a individualização dos problemas, a normatização dos comportamentos e a visão de desenvolvimento linear. Por fim, investiga os fatores que favoreceram a intensificação do processo, tais como a pressão por resultados, a influência da indústria farmacêutica e o contexto de desigualdades sociais. Há inúmeros debates acerca do crescente aumento no número de laudos, que convocam a todo instante pesquisadores/as a se debruçarem sobre esta temática.

Um fator relevante para esse aumento é o avanço do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM), produzido pela Associação Americana de Psicologia (APA), que, num período de 61 anos, passou de 106 categorias diagnósticas para as 300 categorias atuais. Estes fatos reverberam em laudos e mais laudos relativos a transtornos diversos e, claro, acabam assumindo contornos próprios referentes a cada momento histórico-social em que foram e são produzidos, tornando-se algo alarmante nos últimos cinco anos, principalmente no período pós-pandemia, marcado, segundo Jacqueline Chaves et al (2023), por dificuldades apresentadas pelas crianças em controlar as emoções, relacionarem-se com colegas e adultos da escola, assim como dificuldades de aprendizagem e uma ansiedade generalizada.

Tal fato pode ser corroborado com as análises da autora Fabíola de Carli (2018), que retrata em seu trabalho o crescimento da venda de psicofármacos indicados para crianças e adolescentes. Dados estes retirados por ela de uma pesquisa realizada pelo Instituto de Medicina Social da UERJ pela psicóloga Denise Barros em 2014. A pesquisa destaca que houve um aumento de 775% na venda destes medicamentos entre 2012 e 2014. Analisando

diversos artigos do Brasil e dados da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) objetivando encontrar dados sobre o número de crianças menores de 6 anos de idade que fazem uso de psicofármacos no país e o aumento dessas vendas nos últimos cinco anos. Os resultados em relação à faixa etária abarcam longos períodos, sendo o primeiro compreendido entre 6 e 19 anos, não havendo contribuições significativas para as faixas etárias de 0 a 5 anos. E tais dados estão sempre atrelados à dinâmica de transtornos mentais. Apesar da pouca clareza nas informações encontradas, é perceptível um aumento significativo desses medicamentos no país.

As desigualdades também são fatores de forte influência nesses processos e, no contexto educacional no período pandêmico e pós pandêmico, impactaram significativamente nos processos de patologização. David Hornblas (2023, p. 34) utilizando dados da UNICEF (2021), relata que, em outubro de 2020, 3,8% das crianças e adolescentes não frequentavam mais a escola no Brasil, nem de forma remota nem presencial. 11, 2% dos estudantes que diziam estar frequentando a escola não haviam recebido nenhuma atividade escolar. Assim, estima-se que mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado em 2020. Estes dados comprovam que os estudantes que já sofriam com a cultura do fracasso escolar não puderam manter-se aprendendo, já que as escolas estavam fechadas.

Em relação às regiões brasileiras, destaca-se a região Norte, onde o número de estudantes que não puderam frequentar atividades escolares na pandemia foi o dobro da média nacional, assim como as populações negras e indígenas também tiveram menos acesso do que a branca. Diante destes dados, o UNICEF anuncia para os próximos anos o agravamento dos desafios para a educação pública, daí ser imprescindível o enfrentamento destas dificuldades como forma de garantir a saúde mental de nossas crianças.

As professoras¹, enquanto agentes fundamentais no percurso educativo, podem reproduzir discursos e práticas que reforçam esses processos ao adotarem uma perspectiva reducionista sobre o desenvolvimento infantil, afirma Leila Tesch (2021). Ainda segundo a autora, tais fatos estão intimamente atrelados à falta de formação adequada sobre questões da saúde mental e do desenvolvimento socioemocional das crianças e podem contribuir para a adoção de práticas pautadas na patologização e, conseqüentemente, na medicalização infantil. É neste contexto que emerge a importância de se buscar uma formação docente que rompa com a perpetuação da patologização da infância, subsidiando práticas educativas transformadoras e comprometidas com a promoção de uma infância plural e respeitosa das

¹ A escolha pelo uso do termo genérico “professora” quando se dirige às pessoas responsáveis pela Educação Infantil deve-se ao fato da expoente presença deste gênero nesta etapa da Educação Básica.

diferenças, que reconheça as crianças como protagonistas de suas histórias (Lima et.al, 2024, p. 06).

Frente aos desafios apresentados pela patologização da infância, é imperativo buscar alternativas que promovam ações pedagógicas mais inclusivas e respeitosas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, incentivando as atividades que estimulem o desenvolvimento socioemocional das crianças, bem como a valorização da diversidade de expressões e vivências infantis, de maneira a contribuir para uma abordagem mais holística e humanizada do processo educativo, segundo Ivina de Paiva Paula (2018).

Paula (2018) argumenta ainda que a promoção do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento mostra-se um caminho capaz de ampliar as possibilidades de intervenção, assim como pensar numa formação docente mais crítica e reflexiva diante dos desafios impostos pela patologização da infância. Neste sentido, Julia Chagas (2018) defende que as professoras devem ser capazes de questionar as narrativas dominantes sobre o desenvolvimento infantil, buscando abordagens mais éticas e responsáveis em sua prática pedagógica.

A reflexão constante por parte das professoras sobre suas próprias crenças e valores é essencial para evitar a reprodução de discursos prejudiciais à saúde mental das crianças (Chagas, 2019). Tais ações são possíveis por meio de uma formação inicial sólida e comprometida com a promoção da vida humana, além de formações continuadas que não se findam, mas que se fundem e se constroem nas relações dentro da escola, com alunos/as, seus pares, famílias e comunidade. Vale ainda ressaltar que dentro das instituições de Educação Infantil muitas professoras buscam resistir à patologização da infância, mas enfrentam diversos desafios, incluindo a falta de apoio institucional e a pressão para se conformar às normas estabelecidas, à excessiva cobrança por resultados e cumprimento do currículo, dentre muitas outras formas de assédio. A resistência a práticas hegemônicas exige coragem e comprometimento por parte delas, que muitas vezes se veem isoladas em suas lutas por uma educação mais inclusiva e humanizada.

O reconhecimento dessas dificuldades é de grande relevância para fortalecer redes de apoio entre os/as profissionais da educação. A promoção de um debate amplo e plural sobre o tema da patologização da infância é o caminho a ser trilhado para se construir práticas mais éticas e responsáveis em relação a essa etapa do desenvolvimento humano. A escuta atenta às vozes das crianças é fundamental para garantir que suas necessidades e desejos sejam considerados nas políticas públicas voltadas para a infância (Chagas, 2019). Thaís Lopes (2020) é enfática ao dizer que:

Esperamos que as lutas e as conquistas alcançadas sejam mantidas, que as crianças sejam respeitadas como sujeitos de direito, com suas especificidades e necessidades educacionais, que potencializariam seu desenvolvimento e aprendizagem. A infância, como etapa crucial da vida humana, precisa de atenção, compromisso e responsabilidade do poder público para superarmos as desigualdades sociais e educacionais (Lopes, 2020, p.19).

Assim, essa pesquisa está organizada em quatro capítulos, com introdução e subtítulos relacionados ao título de cada um deles, que estão brevemente resumidos nos parágrafos abaixo.

O capítulo I, intitulado “Memórias, experiências, vivências e aprendizagens”, foi construído a partir de narrativa (auto) biográfica, de onde emergiram inquietações, que evidenciaram questões que, mesmo no decorrer dos anos, não desapareceram da educação, apenas ganharam novos contornos e novas estratégias para se lidar com elas, valorizando os aspectos biológicos como fatores desencadeantes das dificuldades comportamentais e de aprendizagem, desconsiderando outros, como históricos, sociais, econômicos, étnicos, religiosos dentre muitos outros que impactam a vida das crianças.

Partindo das reflexões anteriores, nasceu o questionamento que deu origem ao capítulo II, “Criança feliz...Adulto incomodado”. Nele buscamos esclarecer sobre infância como um período geracional, formada por um grupo que tem em comum indivíduos nos seus primeiros anos de vida e infâncias como produção e experiência das crianças nos mais diferentes meios. Cada criança e sua infância são únicos, portanto, na escola coexistem as infâncias; na singularidade pulsa diversidade e é pela falta dessa compreensão que vemos crescer os discursos patologizantes na Educação Infantil.

Também é interesse neste capítulo esclarecer sobre a elaboração do DSM e suas reestruturações no decorrer de 61 anos e como ganharam maior destaque no período pós-pandêmico. Há um interesse em promover reflexões sobre tais fenômenos por meio deste trabalho de forma que este chegue ao público-alvo pretendido, as professoras, levando-as a compreenderem como tais discursos adentraram os espaços educativos, ganhando força e destituindo muitas crianças de seu direito de ser criança.

Nas suas diferenças e diversidades, as crianças apresentam-se por meio de um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar. Em outras palavras, um corpo produtor de história e cultura (Oliveira, 2022, p. 37). O discurso docente quando não pautado em conhecimento sólido e competente, produz rótulos, estes estimulam a patologização, a busca por diagnósticos, laudos e, conseqüentemente, para a medicamentação, uso de psicofármacos como disciplinador químico ao invés de práticas

pedagógicas diversificadas, prazerosas, que atendam às diversidades e individualidades.

Dando continuidade, no capítulo III, “Ela me viu. E agora?”, discorremos sobre as políticas públicas no cenário neoliberal, em que o ser criança está associado à produtividade, competitividade, meritocracia, uma “adultização”, em que as que não se enquadram passam a ser rotuladas e estigmatizadas. Nesse contexto, o que foge à norma pré-estabelecida pela sociedade, torna-se desviante dela e carente de cuidados. Há uma tendência entre as professoras de encaminhar crianças a especialistas, num processo de biologização da vida, levando para o campo da saúde questões de cunho pedagógico, como comportamentos e dificuldades de aprendizagem. Ronchifilho (2018 apud Oliveira 2022) salienta que

é importante a problematização sobre como essas concepções vêm produzindo e ampliando o número de diagnósticos, utilizando como base classificações e medicalização de comportamentos considerados fora da norma, segundo um saber médico hegemônico que desconsidera os contextos nos quais os sujeitos estão inseridos[...] (Ronchifilho, 2018 apud Oliveira, 2022, p. 49-50).

Finalizando, o capítulo IV, “Me movo como educadora porque me movo como gente”, buscamos analisar e mostrar que o discurso docente é capaz de mitigar as práticas patologizantes, que culminam na medicamentação infantil e tolhem as experiências e vivências de nossas crianças. Desta forma, buscamos por meio de análise de dados e outros estudos, mostrar que a formação inicial, continuada e contínua são essenciais para que práticas despatologizantes adentrem os espaços educativos, local onde o fazer pedagógico deve se pautar pela ética, pela cientificidade, pela amorosidade, pela formação integral de cada criança, oferecendo-lhes condições de igualdade e equidade.

METODOLOGIA

O presente estudo busca desenvolver uma compreensão sobre como a formação de professoras pode influenciar na mudança de cenário de crescente patologização das infâncias. Serão abordados elementos que contribuem ou mitigam a tendência a estas práticas presentes em publicações científicas no período entre 2018 e 2023.

O **objetivo geral** deste trabalho é o de levantar na literatura especializada nos últimos 05 anos como vem se dando a patologização na Educação Infantil e buscar revelar contrapontos a partir de estratégias pedagógicas mais humanizadas, críticas e transformadoras.

A investigação se ancora na hipótese de que uma formação docente robusta, que enfatize um olhar amplo em relação às crianças e suas mais diversas vivências e experiências, será benéfica para uma compreensão crítica dos mais diversificados e singulares padrões de comportamentos e de aprendizagens infantis e poderá atuar como um contraponto significativo à tendência de patologizar as crianças.

O objeto de análise desta dissertação abrange a formação docente, as políticas educacionais vigentes e os procedimentos adotados pelas professoras da Educação Infantil no cotidiano escolar.

Promover uma análise crítica sobre a patologização da infância durante a formação de professoras, tanto a inicial quanto a continuada, torna-se uma ação assertiva capaz de desconstruir estereótipos e preconceitos que possam influenciar suas práticas pedagógicas. A tendência de rotular crianças com base em diagnósticos psiquiátricos pode gerar estigmas e limitar as possibilidades de desenvolvimento desses indivíduos, reforçando uma visão patologizante da infância, defende Cristiane Perol Silva (2018).

Foram utilizadas como abordagens teórico-metodológicas para a construção e a elaboração desta dissertação a narrativa (auto) biográfica e uma revisão sistemática de literatura. A narrativa (auto) biográfica busca valorizar as vivências e experiências do autor, num movimento reflexivo durante a realização da pesquisa acadêmica. Neste sentido, Janaína Souza e Luiz A. Senna (2023) defendem que

é um método cujo olhar se estende para o sujeito em sua totalidade; ele amplia a visão científica do termo “conhecimento”, demonstrando que a construção do conhecimento pode partir de experiências significativas do sujeito com o próprio mundo que o cerca (Souza; Senna, 2023, p. 05).

A pesquisa qualitativa, enquanto parte da revisão sistemática, mostrou ser a opção adequada para fomentar o diálogo com o que já foi produzido sobre o tema patologização infantil e a formação docente. Antonio C. Gil (2008, p. 50) diz que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado por diversos autores, constituído principalmente de artigos científicos, teses e dissertações.

Para Eva Lakatos e Marina Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica compreende oito fases distintas: escolha do tema; elaboração do plano de trabalho; identificação; localização; compilação; fichamento; análise e interpretação; redação. Nessa perspectiva, o primeiro passo seria a escolha do assunto que se deseja desenvolver, delimitar a pesquisa, identificando sujeito e objeto e como a realização do estudo se efetivará. O segundo passo consiste na elaboração do projeto de pesquisa, onde estará delineada toda a estrutura do trabalho científico. Nas etapas de identificação, localização e compilação, acontece o levantamento bibliográfico, feito nos catálogos, bibliotecas e editoras. O passo seguinte consiste no registro criterioso dos dados em planilhas ou fichas catalográficas. Dando sequência, é feita uma análise minuciosa do material, no qual a autora realizará juízo de valor sobre o material adquirido. Nesta etapa, acontece a análise mais profunda, crítica e interpretativa dos materiais, objetivando a construção de um novo entendimento sobre o tema da pesquisa, ao que chamamos de revisão bibliográfica. Ainda tomando Lakatos e Marconi (2003):

A interpretação exige a comprovação ou refutação das hipóteses. Ambas só podem ocorrer com base nos dados coletados. Deve-se levar em consideração que os dados por si só nada dizem, é preciso que o cientista os interprete, isto é, seja capaz de expor seu verdadeiro significado e compreender as ilações mais amplas que podem conter (Lakatos; Marconi, 2003, p. 49).

A finalização da pesquisa bibliográfica é a redação que, para Gil (2008), deve apresentar simplicidade na linguagem, clareza, precisão e objetividade.

Desta forma é fácil compreender que a revisão bibliográfica é parte de toda pesquisa, como nos assinala Elias Garcia (2016) ao explicar que,

[...] confundida muitas vezes com a pesquisa bibliográfica, é uma parte muito importante de toda e qualquer pesquisa, pois é a fundamentação teórica, o estado da arte do assunto que está sendo pesquisado. Toda pesquisa, qualquer que seja seu delineamento ou classificação em termos metodológicos, deverá ter a revisão Bibliográfica (Garcia, 2016, p. 292).

Na revisão bibliográfica busca-se uma visão geral sobre o tema, por meio de um método amplo e descritivo, a busca é menos direcionada e abrangente, a análise é mais descritiva e o resultado é um resumo do estado da arte.

Já em relação a uma revisão sistemática da literatura, como no caso desta pesquisa, o objetivo é responder a uma pergunta específica e para isso recorre-se a um método mais rigoroso e estruturado, cujos critérios de inclusão e exclusão são bem definidos. A busca é sistemática e bem detalhada em bases de dados, seguida de uma análise crítica dos estudos e avaliação deles, culminando numa síntese sobre a pergunta da pesquisa. Taís Galvão e Maurício Pereira (2014) recomendam oito etapas para a elaboração de revisões sistemáticas de literatura: (i) elaboração da pergunta de pesquisa; (ii) busca na literatura; (iii) seleção dos artigos; (iv) extração dos dados; (v) avaliação da qualidade metodológica; (vi) síntese dos dados (meta-análise); (vii) avaliação da qualidade das evidências; e (viii) redação e publicação dos resultados.

A explicação sobre pesquisa bibliográfica, revisão bibliográfica e revisão sistemática feita e ancorada em autores renomados tem como meta explicitar aos leitores a metodologia realizada para a efetivação desta pesquisa, que pode assim ser considerada, porque, como explica Garcia (2016)

Normalmente os pesquisadores apresentam uma revisão bibliográfica do assunto, porém não apresentam nenhuma contribuição, nenhum resultado da pesquisa, e encerram sem saber para que serviu todo o trabalho. É importante que seja elaborada uma boa revisão bibliográfica, um levantamento do estado da arte daquele conteúdo. Esse levantamento bibliográfico sem que seja feita uma contribuição, uma nova proposta, quer seja contra ou a favor do que foi levantado na revisão não pode, por si só, ser considerado uma pesquisa, quanto mais bibliográfica, pois, [...] toda pesquisa busca uma contribuição ou uma resposta ao problema proposto (Garcia, 2016, p. 293).

Isto posto, a realização de uma revisão sistemática da literatura existente sobre patologização infantil, bem como a formação docente e sua influência ou não nesse processo, possibilitou a construção de um quadro teórico da pesquisa e a identificação de lacunas no conhecimento atual. Este processo não apenas fundamentou teoricamente o estudo, mas também identificou algumas lacunas de conhecimento que esta pesquisa pretende contribuir para preencher, mesmo que parcialmente, já que há poucos materiais voltados exclusivamente para a formação docente e sobre como ela impacta positivamente ou negativamente para o avanço da patologização e, consequentemente, da medicalização das infâncias.

Inicialmente foram definidos descritores combinando palavras-chave com um operador *booleano* (+) e realizada uma pesquisa nas bases de dados acadêmicos: no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), visando coletar materiais que pudessem corroborar com a produção desta dissertação, valorizando as que mais se

aproximavam do tema de pesquisa. Esta seleção foi guiada pelos objetivos da pesquisa e registrada no quadro abaixo:

Quadro 1: Pesquisa em Bases de Dados - CAPES (periódicos)

DESCRIÇÃO DA ETAPA	BASE DE DADOS	DESCRIPTORES	PRODUÇÕES – TOTAL	PRODUÇÕES REDUNDANTES	PRODUÇÕES ESCOLHIDAS
Levantamento de teses e dissertações, seguida de leitura de títulos, palavras-chave e resumo para seleção das produções sobre a temática.	CAPES (periódicos)	Patologização + infância	22	01	04
		Patologização + medicalização	55	16	06
		Patologização + educação	53	17	01

Fonte: Pesquisa feita pela autora, entre 2024 e 2025, nos portais CAPES (periódicos) e BDTD.

Quadro 2: Pesquisa em Bases de Dados – BDTD

DESCRIÇÃO DA ETAPA	BASE DE DADOS	DESCRIPTORES	PRODUÇÕES – TOTAL	PRODUÇÕES REDUNDANTES	PRODUÇÕES ESCOLHIDAS
Levantamento de teses e dissertações, seguida de leitura de títulos, palavras-chave e resumo para seleção das produções sobre a temática.	BDTD	Patologização + infância	10	01	04
		Patologização + medicalização	03	0	02
		Patologização + educação	02	01	01

Fonte: Pesquisa feita pela autora, entre 2024 e 2025, nos portais CAPES (periódicos) e BDTD

Nos quadros 1 e 2 estão discriminados de forma sintetizada os trabalhos que foram encontrados nas plataformas CAPES e BDTD, segundo os descritores escolhidos. As produções redundantes foram aquelas que se repetiram ao longo da pesquisa. Após ler os

títulos, conhecer melhor os autores de cada trabalho e atentar-se a uma leitura criteriosa dos resumos, foram refinados aqueles que mais se aproximavam do objetivo da pesquisa em curso, sendo um dos critérios mais eloquentes na escolha as produções voltadas para a temática Educação, daí ter-se um enxugamento expressivo nos trabalhos escolhidos.

Dando sequência na elaboração da pesquisa, a autora estabeleceu critérios claros de inclusão e exclusão para selecionar literatura relevante e de qualidade, utilizou itens como período de publicação, preferencialmente trabalhos publicados nos últimos cinco anos, período este significativo para verificar os avanços sobre o tema em questão; relevância temática direta, qualidade metodológica, dentre outros. Os trabalhos não relacionados diretamente ao tema, de baixa qualidade científica ou redundantes, foram excluídos, enquanto os documentos selecionados passaram por uma leitura minuciosa, visando extrair informações relevantes ao objetivo da pesquisa, numa sistematização de literatura que favoreceu a escrita do trabalho. Todas as informações coletadas foram sintetizadas e organizadas tematicamente em dois quadros teóricos, cada um relacionando os artigos escolhidos nas respectivas bases de dados e que ofereceram suporte ao desenvolvimento deste trabalho.

Quadro 3: Pesquisas selecionadas para Revisão de Literatura (CAPES)

Autor(es)/ Ano	Título	Palavras-chaves	Link para acesso
Barbosa, Mariana de B.; et al. (2020)	Infância e patologização: contornos sobre a questão da não aprendizagem.	Criança. Aprendizagem. Patologização.	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572020000100346&tling=pt
Beltrame, Rudinei L. et al. (2018)	Diálogos sobre medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura.	Medicalização. Educação. Aprendizagem.	https://doi.org/10.4025/psicolestud.v24i0.42566
Carneiro, Cristiane (2020)	Entre o remédio e o corpo inquieto: de qual infantil falamos?	Medicalização. Educação. Infância. Corpo. Psicanálise.	https://doi.org/10.5007/2175-7984.2021.e75312
Chaves, Jacqueline C.; Anjos, Rafaela A. dos. (2023)	Medicalização e educação: um estudo sobre a formação de pedagogas e pedagogos.	Sociedade do cansaço. Saúde mental. Patologização. Formação de professores.	https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/13796
Elliot, Deni.; et al. (2022)	Resistências, infâncias e comprimidos: medicalização-patologização das crianças no âmbito escolar.	Medicalização. Patologização. Educação. Infância. Cartografia.	https://doi.org/10.54948/desidades.v0i33.43228
Fanizzi, Caroline.; Lajonquière, Leandro de (2020)	O discurso medicalizante e a educação: o sujeito no impasse	Ilusão (psico)pedagógica. Discurso medicalizante. Laudos.	https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/165806

		Psicanálise na educação.	
Reis, Carlos Eduardo S.; Carvalho, Lana V. (2022)	Sofrimento infantil contemporâneo: concepções de estudantes de Psicologia.	Infância. Contemporaneidade. Sofrimento.	https://www.e-publicacoes.uerj.br/polemica/article/view/68269
Ribeiro, Alexandre. S.; Gonçalves, Gesianni A.; Et Al. (2020)	Psicopatologia na contemporaneidade: análise comparativa entre o DSM-IV e o DSM-V.	DSM. Medicalização. Psicodiagnóstico. Psicopatologia. Sofrimento psíquico.	https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32i1/5674
Santana, Claudia C. G.; Gonçalves, Lucas Rocha. (2019)	Educação, Patologização e Medicalização: é possível quebrar essa corrente?	Medicalização. Educação. Desmedicalização.	https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/291620
Silva, Laís F.; Tonus, Karla P. (2023)	Patologização e medicalização da educação: concepções de professores e gestores do ensino fundamental I e II de escolas de um município Paulista.	Formação de professores. Fracasso Escolar. Medicalização.	https://revista.lapprudes.net/RM/article/view/505
Teodoro, Jaqueline Da S.; Cruz, Luciana A. N. Da. (2020)	Medicalização da infância: estudo bibliográfico de publicações na área educacional entre 2002 e 2017.	Estudo bibliométrico. Medicalização. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. TDAH. Metilfenidato.	https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/52867

Fonte: Conteúdos dos trabalhos selecionados na base de dados CAPES organizados pela autora.

Quadro 4: Pesquisas selecionadas para Revisão de Literatura (BDTD)

Autor(es)/ Ano	Título	Palavras-chaves	Link para acesso
Carli, Fabíola G. De. (2018)	A medicalização e a patologização da infância: epistemologia subjacente e repercussões na escola.	Psicologia educacional. Medicamentos. Crianças. Saúde e higiene. Psicanálise e educação.	http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/1494
Duarte, Beatriz P. S. (2020)	Crianças que não aprendem na escola: problematizando processos de medicalização e patologização das infâncias.	Medicalização. Patologização. Educação.	http://repositorio.ufes.br/handle/10/14920
Faria, Sâmela S. F. (2020)	Formação em Pedagogia e a		http://app.uff.br/riuff/handle/1/27647

	naturalização de problemas de escolarização: o discurso médico atravessando as práticas escolares.		
Gomes, Selma R. (2019)	Escolarização Patologizada: Configurações de uma Prática Educacional.	Patologização. Medicalização. Dificuldade no processo de aprendizagem. Deficiência intelectual.	http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4176
Hornblas, David S. (2023)	A medicalização do fracasso escolar: narrativas de profissionais médicos, da educação e pais.	Medicalização. Fracasso escolar. patologização. Educação.	https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/69145
Oliveira, Adriana Cristina G. (2022)	Medicalização e patologização da/na primeira infância: conversas sobre práticas pedagógicas não medicalizantes.	Medicalização. Patologização. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.	http://repositorio.ufes.br/handle/10/16246
Pessin, Luiza. (2020)	A crítica à medicalização infantil: um recorte a partir de produções acadêmicas que privilegiam as narrativas infantis.	Medicalização. Infância. Patologização e Psicofármacos. Pesquisa com crianças.	http://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/14462

Fonte: Conteúdos retirados dos trabalhos selecionados na base de dados BDTD pela autora.

Nos quadros 3 e 4 é possível observar que a maioria das produções está intimamente relacionada à área da Saúde, principalmente no campo da Psicanálise, Psiquiatria e Psicologia. Pouco se encontra em relação à Educação, principalmente no que tange à formação docente e como esta pode acentuar ou atenuar os processos de medicalização e patologização dos comportamentos e da aprendizagem no contexto da Educação Infantil. Os trabalhos encontrados na base de dados CAPES são 11 artigos, sendo 05 deles artigos de periódicos. Na base de dados BDTD foram 05 dissertações e 02 teses.

Vale destacar que não é interesse desta dissertação abordar e/ou questionar abordagens médicas ou das áreas da psicologia, que visam garantir a saúde, a qualidade de vida e os direitos das crianças que possuem patologias reais, como transtornos, deficiências, altas habilidades/superdotação e necessitam de tratamento adequado para seu desenvolvimento. Também não é do nosso interesse negar os desafios enfrentados pelas professoras tanto da Educação Infantil quanto de outras etapas da Educação Básica e que se interpõem no processo

de ensinar-e-aprender (Brandão, 2020), como salas numerosas, desvalorização profissional, excesso de burocracia, falta de espaço e de materiais adequados, dentre muitos outros fatores.

Nossa abordagem volta-se para a questão pedagógica e a prática de patologizar comportamentos que são julgados inadequados e que fogem ao padrão pré-estabelecido e tido como normal, desconsiderando as diversidades e a individualidade infantil, caracterizada por ritmos e tempos próprios.

Todos os autores pesquisados e contemplados nesta pesquisa foram de suma importância para que este trabalho fosse construído, ressaltando que buscar um embasamento teórico sólido e rico sempre foi a métrica escolhida para discutir um tema tão amplo e importante, principalmente para a área da educação, que traz em seu bojo o poder de transformar essa realidade, assumindo de fato o seu papel educativo.

As autoras Maria Aparecida Moysés e Cecília A. L. Collares foram fundamentais em toda a pesquisa devido às inúmeras produções acadêmicas abordando o tema (des) patologização, tanto pela ótica médica quanto pela da psicologia e da educação. Paulo Freire também foi extremamente importante, pois suas obras estão voltadas para a promoção da vida, das diferenças, do diálogo, dos afetos, da formação docente e das relações estabelecidas em prol de uma educação transformadora e promotora da vida em todas as suas dimensões e formas de ser e estar no mundo. Ambos, nos ofereceram um aporte teórico atemporal e de grande valia.

A utilização de temas geradores norteou a análise de dados, já que possibilitou uma reflexão crítica e dialógica dos materiais pesquisados, de forma a sustentar os princípios freirianos de uma prática libertadora, democrática e humanista. Freire (2011) é enfático quando diz que o ser precisa saber-se no mundo, além de estar nele. A reflexão sobre si no mundo reflete em sua ação sobre ele.

Neste sentido, para Freire (1987, p. 56-57) os temas existem nos homens e nas mulheres, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. [...] Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenham os homens e os "temas geradores". [...] É através dos seres humanos que se expressa a temática significativa e, ao expressar-se, num certo momento, pode já não ser, exatamente, o que antes era, desde que haja mudado sua percepção dos dados objetivos aos quais os temas se acham referidos.

Partindo dos princípios da Educação Popular, que reconhece os saberes populares e a realidade das pessoas como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, a autora fez um levantamento bibliográfico sobre a temática da “patologização na educação infantil”, oferecendo um aporte teórico sólido que aos poucos foi sendo desenvolvido pela

autora, partindo de temas geradores significativos no decorrer de sua formação pessoal e profissional.

Os temas geradores estão interligados às práticas patologizantes presentes dentro de algumas instituições infantis frequentadas e/ou conhecidas pela autora e são eles “Memórias: vivências, experiências e aprendizagens”, “Criança feliz ... Adulto incomodado?”, “Ela me viu. E agora?”, “Me movo como educadora porque me movo como gente”. Vale ressaltar ainda que todos os temas geradores nasceram a partir da narrativa (auto) biográfica, exposta no capítulo 1. Os demais capítulos convocam o leitor a um movimento incessante de ir e vir para melhor compreender de onde emergiram os subsequentes e como cada um deles está ligado a cada subtítulo do primeiro capítulo.

Com base na síntese realizada dos materiais selecionados para compor este trabalho, foram definidos os capítulos que compõem essa dissertação, articulando os achados com o objetivo e hipóteses desta pesquisa, fornecendo o embasamento teórico necessário para a investigação, destacando as contribuições teóricas e práticas existentes, delineando as lacunas que o estudo se propõe a explorar. Ao longo deste processo foi mantida uma postura crítica em relação aos materiais revisados, atentando para a qualidade da pesquisa, vieses possíveis e a relevância para o contexto específico desta investigação. Esta abordagem garante que a revisão bibliográfica contribua significativamente para o desenvolvimento da pesquisa e forneça uma compreensão profunda das diretrizes formais que influenciam a formação docente, oferecendo *insights* valiosos sobre como estas podem contribuir para acabar com ou mitigar os processos de patologização na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Ao compreender e enfrentar esse fenômeno de maneira crítica e reflexiva, podemos abrir caminho para uma nova visão da infância, baseada na valorização da diversidade, na promoção da saúde mental e no respeito aos direitos e dignidade de cada criança.

A opção pelo uso da narrativa (auto) biográfica como ferramenta teórico-metodológica nesta pesquisa teve como objetivo possibilitar conhecer o lugar de fala das professoras, que, por meio de suas vivências, experiências e saberes, produzem conhecimento a todo instante, por meio de uma prática autorreflexiva, fundamentada em estudos bibliográficos que conferem à produção acadêmica uma relação indissociável entre a práxis e a teoria.

1 MEMÓRIAS: VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS

Este capítulo foi construído a partir das minhas vivências pessoais e experiências adquiridas ao longo desses meus 52 anos, num exercício reflexivo sobre o tema que eu desejava abordar nesta dissertação. Meu intuito era desenvolver um trabalho em que, desvelando o meu eu, pudesse tocar vidas e mudar rotas tanto pessoais quanto profissionais, tocar a alma do outro (minhas colegas de profissão), promovendo mudanças de rotas que possam impactar positivamente na vida de cada criança que chegue até nós.

Machado de Assis (2015) sabiamente afirmou “quando a memória da gente é boa, pululam as aproximações históricas ou poéticas, literárias ou políticas. Não é preciso mais que andar, ver e ouvir”. O que são memórias? São lembranças, recordações, ação de revisitar o passado, dirão alguns. Vejo-as não como um momento de saudosismo, mas como um devir que nos proporciona autoconhecimento a partir de nossas vivências e experiências, que vão se constituindo em aprendizagens e novos modos de ser e estar no mundo. Elas nos possibilitam melhorarmos enquanto seres humanos e profissionais, daí ser fundamental para a formação docente momentos que favoreçam tal prática, afinal, Antônio Nóvoa (2001, p. 02) já nos advertia que a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada).

A utilização da narrativa (auto) biográfica como metodologia demonstra que o conhecimento se constrói a partir das experiências significativas e marcantes do sujeito com o meio em que está inserido. As narrativas sozinhas não produzem conhecimento, elas abrem portas para transformar vivências em conhecimentos, pois são utilizadas como método de investigação e compreensão da prática docente, buscando se sustentar por meio de um referencial teórico sólido e que lhe confira o *status* de uma pesquisa acadêmica.

Lima (*et al.*) (2015, p. 11) afirma que é da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas. Revisitar nossas memórias e refletir sobre elas capacita-nos a nos formar como educadores, não apenas pela via acadêmica, mas também pelo processo da experiência e autoformação, que nos permitem ressignificar nossa prática pedagógica.

Optou-se por iniciar esse trabalho partindo das memórias da autora enquanto aluna, desde a pré-escola até os dias atuais, pois, como bem nos aponta Freire (1999),

Não há transição que não implique em ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria em um ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro se baseia no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos (Freire, 1999, p. 33).

A formação é algo pessoal do sujeito e está emaranhada pelas nossas vivências, experiências e memórias e também por nosso contínuo processo de ir nos construindo, num movimento constante. Partindo dessas memórias foram se delineando os capítulos desta dissertação e as respostas possíveis aos processos de desmedicalização e despatologização dos comportamentos e dificuldades de aprendizagem por intermédio de formação docente comprometida com a promoção da vida e da diversidade. Cada subitem está relacionado com os capítulos seguintes e foi o gatilho para que a pesquisa fosse ganhando forma e se estruturando.

Janaína Souza e Luiz Senna (2023) reafirmam que a formação é um processo de transformação pessoal a partir de suas vivências vinculadas às dimensões teóricas oferecidas pelos centros de formação, permitindo-lhes construir outros saberes entrecruzados por experiências, referências pessoais e teóricas, metodologias e conceitos.

1.1 O que nos toca o coração, toca-nos a razão

*Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!
(Meus oito anos – Casimiro de Abreu)*

Tantas saudades fizeram e fazem despertar em meu âmago estes versos! Saudades das brincadeiras livres nas ruas enquanto a família proseava. Saudade da liberdade de ser criança, comer com a mão, colher fruta no pé, fazer balanço, nadar no rio, pescar de peneira, brincar nos morros de escorrega em folhas de papelão, andar descalço... Saudades do joelho ralado, das reuniões no alpendre da casa da bisavó, dos quitutes compartilhados, do forminho e fogãozinho de tijolos que meu pai fez para mim, onde eu cozinhava de verdade, assava bolos que minha mãe me ensinava a fazer e que eram assados em forminhas feitas de latinhas de refrigerantes. Da arte de costurar roupinhas, com agulha e linha para minhas mini bonequinhas, cujas casinhas eram montadas em caixas de camisa, enfim, saudade das experiências vividas e das aprendizagens adquiridas. Não tinha medo de tesoura, de agulha,

de fogo, de faca ou de espinho, pois aprendíamos nas vivências cotidianas o limite entre o que se podia e o que não se devia fazer. Tudo era vivência, experiência, aprendizados e conhecimentos que adquiríamos em família.

De repente, tudo foi retirado de mim, num movimento abrupto, marcado pelas falas “agora você vai aprender de verdade”; como se eu não tivesse aprendido tanto até os meus seis anos; “acabou a brincadeira”; “quero ver você correr e brincar o tempo todo”; “lá se você não obedecer, fica de castigo”; enfim, preparei-me para ir a um lugar de sofrimento, de privação: a escola. E o pior, em partes, não estava enganada.

Quando lá cheguei, em 1980, com 6 anos, no primeiro dia fui recebida por uma moça linda, carismática, acolhedora, a qual me apresentaram como minha professora. Fui levada para a fila no pátio, orientada a ficar atrás de outro coleguinha, com as duas mãos em seu ombro. E, assim, fiquei até que todos chegassem. Que dor nos braços, nas pernas, no corpo, mas, firme, aguentei, porque vi que todos faziam o mesmo e os que por um desvio abaixavam o braço na hora eram repreendidos pelos adultos que olhavam tudo.

Ninguém me perguntou se eu queria estar naquele lugar, naquela posição, mas o ambiente já determinava o que devia ser feito e pronto! Após o sinal, a diretora falou sobre ordem e disciplina, que teria de ser chamada de “vovó” e que carregava um cinto no pescoço para corrigir aqueles que não obedeciam. Quase fiz xixi na roupa de tanto medo! Em seguida pediram que todos se posicionassem e colocaram para tocar o Hino Nacional Brasileiro, seguido do Hino de Minas Gerais, para que todos cantassem e os novatos aprendessem. Eu, vinda de uma família em que meu pai e tios tocavam viola e violão e sempre se reuniam em rodas de cantorias de modas de viola, nunca tinha ouvido aquelas melodias, que para mim nada significavam.

Em seguida, devido ao momento histórico que estávamos vivendo, a Ditadura Militar (1964 a 1985), os maiores, juntamente com as professoras, cantaram a música “*Este é um país que vai pra frente! O, o, o, o, o! De uma gente amiga e tão contente! O, o, o, o, o! Este é um país que vai pra frente, de um povo unido, de grande valor. Um país que canta, trabalha e se agiganta, é o país do nosso amor!*” Essa rotina era diária, e aí daquele que chegasse atrasado, tentando burlar esse momento ou que desviasse a atenção: ficava em pé, na frente de todos, cantando sozinho ou de castigo olhando a parede.

Minha sala era linda! Repleta de mesas pequenas com quatro cadeiras, todas verdes, decoradas com os personagens Mônica e Cebolinha, que na época eu nem sabia quem eram. A professora escolheu onde cada um sentaria e em seguida mostrou onde guardar as pastas. Cantou falando nossos nomes, deu-nos uma flor para no final contarmos quantos éramos, em

seguida contou uma história e pediu que desenhassemos a flor que tínhamos recebido.

Ali comecei a perceber algumas diferenças que antes não me saltavam aos olhos inocentes – éramos todas crianças, mas havia os que tinham caixas enormes de lápis de cor, enquanto outros tinham caixas de 12 lápis e outros tinham apenas caixas de 12 lápis pequenos; eu tinha cadernos com capas com desenhos fofinhos, outros lisos e outros ainda com o rosto do prefeito da época; tinha colegas que tinham até canetinhas e lancheiras! Na execução da atividade proposta vi a professora calma ficar brava, porque uns desenhavam feio, outros pintaram a flor de outra cor e ela queria de miolo amarelo e pétalas vermelhas, outros fizeram pequenas demais, alguns não sabiam fazer, e eu fiz para mim e para outro coleguinha da mesa... Fui cheirar a parede como castigo!

Ouvi um sino e a professora disse que era a hora do recreio, pediu que ficássemos em pé e recitou uma oração que deveríamos repetir. Depois descemos para o pátio, eu quis correr quando vi aquele espaço, mas logo fui colocada de volta na fila pelo braço, em um aperto que por si só já dizia “não repita mais isso”. Me encaminharam para a fila da sopa. Peguei o prato e fui para a fileira de mesas da frente. Vi que alguns que não tinham pratos eram levados para mesas que ficavam atrás, mais distantes umas das outras. Só mais tarde entendi que ali separavam os que levavam lanche dos que não levavam, nas entrelinhas “os pobres e os ricos”. Quando novamente o sino tocou a professora nos colocou em fila, fez outra oração, nós repetimos e ela cantou uma música enquanto seguíamos para a sala.

Depois tivemos a hora do descanso, cada um tinha um tapetinho, pegava a almofada da cadeirinha e, deitadinhos, ouvimos uma história que a professora colocou na vitrola, com a voz do Sílvio Santos. Ao final, ficamos ali deitados até ela mandar que nos levantássemos, enrolássemos e guardássemos os tapetinhos e colocássemos as almofadas no lugar. Em seguida, a professora deu uma folhinha para colorirmos, mas antes colocou um modelo no quadro. A aula chegou ao final e, enfileirados, repetimos a oração da professora e saímos cantando até o portão. Saí voando, parecia um pássaro que, vendo a portinhola da gaiola aberta, não hesitou em fugir e apreciar a liberdade. E, como a cidade era pequena, a maioria ia embora sozinha.

Esses relatos são uma prévia do que vivi no primeiro dia de aula no “Prézinho”, na escola, e que não mudaram muito no decorrer do ano e nem nos demais anos. Aprendi muito com essa professora, amei-a demais também, afinal ela foi minha professora até o quarto ano, mas sempre soube o quanto era exigente, brava e ríspida, mas ao mesmo tempo amorosa e acolhedora. Ela era uma artista, sabia pintar muito bem, ensinava de forma lúdica, cantava, contava histórias, ensaiava peças e musicais, fazia apresentações magníficas, mas tudo

marcado por uma rigidez e disciplina, que faziam dela não uma professora autoritária, mas com autoridade e, sobretudo, responsabilidade ética para com a sua profissão. Era comum quem desobedecesse às regras ser castigado, perdendo as idas ao parque, ao recreio e, além disso, os pais eram chamados na escola. E, aos poucos, os rótulos iam sendo construídos.

Sei que, apesar de ser inteligente e participativa, carreguei comigo rótulos de agitada, indisciplinada, que só queria brincar, respondona, ardida, briguenta, inteligente, mas muito dispersa, dentre tantos outros. E, quanto mais rótulos eu ganhava, mais rebelde eu ficava e mais eu percebia que eu era discriminada em sala de aula, pois os melhores eram os filhos de professores, os de famílias importantes da cidade, mesmo que apresentassem dificuldades em algumas áreas, eles eram sempre os melhores e nunca eram expostos, colocados em evidência por aquilo em que não eram “tão bons”.

Segundo a professora, eu vivia no mundo da Lua, e em partes ela estava certa. Eu ficava pensando no que meus primos estavam fazendo enquanto eu estava ali, sentada; divagava, quando olhava pela janela e via uma criança brincando ou andando de bicicleta e me perdia imaginando que eu bem que podia estar lá fora. O pedido para ir ao banheiro era a estratégia usada para dar uma voltinha e encontrar outra criança e, quando conseguia autorização, era uma vitória. Bastava encontrar alguma criança, começava a correria ou, mesmo sozinha, ficava perdida olhando os maiores jogando bola, eu enrolava no pátio.... Logo, era repreendida e levada pela inspetora escolar para a sala, sendo humilhada e, quando lá chegava, novo discurso da professora chamando-me de desatenta, lerda e que não vivia nesse mundo, mas na Lua.

Assim, passei a fazer parte do grupão dos rotulados, daqueles que não eram exemplos a seguir, mas, como fui educada por uma mulher forte, que sempre dialogava comigo e com meu irmão, além de nos ouvir atentamente, aprendi a defender-me e aos meus colegas, o que fazia de mim uma garota insuportável para os padrões da época. Era uma garota que sabia argumentar, defender meus pontos de vista, questionar atitudes e atos que me incomodavam, enfim, era uma líder nata, vista como um problema para a instituição e já com fama entre as professoras. Tal fama era pelos rótulos que já tinham sido colocados sobre mim, mesmo sem a presença de um especialista, e a criança passa a portá-los nos diversos tempos e espaços escolares, conforme afirmam Caroline Fanizzi e Leandro Lajonquière (2020). Ainda segundo esses autores

Tais rótulos, mesmo com o passar dos anos e com mudanças de turmas e professoras, são carregados pelas crianças e enraizam de forma cada vez mais profunda em sua própria identidade: os rótulos adquirem um caráter de *herança*

escolar (Fanizzi & Lajonquière, 2020, p. 112).

1.2 De volta às memórias ...

Retomo aqui, após a análise teórica, uma parte de minha (auto) biografia que me incomoda, após os estudos feitos sobre o tema escolhido para essa dissertação. Hoje, quem seria a pequena Renata de 1980? Quais medicamentos seriam apropriados para conter minha agitação, ansiedade e vontade de brincar livremente no pátio da escola? Qual terapia seria ideal para ajudar na melhora da atenção e da aprendizagem matemática? O que constaria em meu laudo? Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA), Transtorno Opositor Desafiador (TOD), Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Qual ou quais medicamentos seriam prescritos para mim? Ritalina? Risperidona? Acert@? Canabidiol?² Ah, e caso eu não tivesse condições financeiras, seria colocada à margem dentro da sala de aula ou faria um tratamento com um clínico geral do Posto de Saúde da cidade, com Fluoxetina, Lexotan, Clonazepam³, enfim, o que teria disponível na farmácia popular?

Sei que os rótulos que ganhei na Educação Infantil me acompanharam por toda minha trajetória escolar e só não foram estigmatizantes e paralisantes porque tive uma mãe que acreditava em mim, no meu potencial, e manteve-se ao meu lado, me dando apoio e incentivo, não limitando meu desenvolvimento, mas criando espaços de ampliação e de criação.

Antes de concluir o Magistério já exercia a profissão e minha experiência como aluna foi primordial para que eu me formasse diariamente como professora, buscando nas experiências vividas ensinamentos que deveriam ser mantidos e quais deveriam ser descartados. Compreendi que problemas de aprendizagem e comportamentais podiam ser gerenciados por mim mesma, a partir de minha prática pedagógica, de intervenções e do conhecimento de cada um de meus alunos, de suas histórias de vida, e isso só seria possível a partir da minha relação com a família, no estreitamento dos laços de confiança, respeito e amizade.

Em 1993, pouco ou quase nada se sabia sobre medicalização, patologização, DSM, mas muito aprendemos no antigo magistério sobre a prática pedagógica, o uso de metodologias diversificadas para atender à diversidade de alunos presentes no contexto de uma sala de aula, o domínio de uma didática capaz de envolver e atingir a todos, a importância de deixar as crianças brincarem, de vivenciarem experiências diversas e a partir

² Medicamentos utilizados em larga escala para tratar os transtornos infantis, as dificuldades de aprendizagem e comportamentais.

³ Ansiolíticos e calmantes.

delas construírem novos conhecimentos.

Atuei por muitos anos na Educação Infantil e aprendi com minha própria vivência que, ao adentrar no espaço da sala de aula, eu deveria enxergar cada um na sua individualidade, na sua singularidade e, ao mesmo tempo, na diversidade ali existente, de forma a criar espaços e tempos para que todos pudessem se desenvolver. Era meu papel enquanto formadora de outros seres humanos acolher suas vivências, suas histórias, suas experiências e, juntos, numa relação de amizade e confiança, construir novas aprendizagens e novos conhecimentos, valorizando o potencial que cada criança trazia, ajudando-as a desenvolverem novos.

Em cada experiência vivenciada na Educação Infantil descobri que o amor, a paciência, a dedicação e a determinação de ajudar no desenvolvimento e na formação de outro ser humano é algo de grande responsabilidade e não permite erros, pois lidamos com a vida que pulsa e que precisa de nós para se desenvolver plenamente.

1.3 Memórias pessoais e prática docente: ações indissociáveis

Adriana Oliveira (2022), sobre os processos de patologização e medicalização da educação e da vida, afirma que estes vêm crescendo no campo da primeira infância, fazendo com que as diferenças se transformem em doenças. Partindo desta afirmação, não poderia deixar de fechar esse capítulo sem uma narrativa (auto) biográfica que muito impactou minha vida e que não poderia deixar de contemplar. Vivenciei como mãe o quanto o discurso docente patologizante afeta a vida de uma criança, de toda a família e de como este rotula e impacta a vida da criança.

Com três anos meu filho iniciou a creche, mas, como ele nasceu em agosto, no ano em que ele entrou, na verdade, ele tinha 02 anos e 06 meses. Como professora, acreditava que a convivência com outras crianças e o espaço educativo seriam fundamentais para meu filho. Ele sempre foi muito estimulado em casa, pois sempre tivemos tempo reservado para brincarmos com ele, lermos histórias, passearmos, jogarmos bola, soltarmos pipa, pintarmos com tinta, usarmos massinha de modelar, fazermos recortes e colagens, conversarmos e, além disso, ele sempre participou ativamente da nossa vida familiar, sempre foi ouvido e orientado no caminho certo.

Desde pequeno ele sempre teve acesso a giz de cera, pincéis, lápis coloridos, tesourinha, cola, enfim, tudo o que existe na casa de uma professora. Lembro quando ele, com apenas um aninho, ganhou da tia um jogo de giz colorido para a hora do banho. Além dos livrinhos de banho que estimulavam a apreensão das cores, números, letras, formas, animais,

sons, dentre outros. A hora do banho era pura diversão! Assim, quando foi para a creche, começaram as primeiras reclamações: não queria dormir como as outras crianças faziam, era agitado, conversava muito e não gostava de ficar assistindo TV. Diante do exposto, expliquei à professora e às monitoras que ele não tinha hábito de dormir durante o dia, desde quando nasceu; preferia atividades como bola, jogos, pipa, parque a assistir TV, era falante e questionava, porque sempre encontrou em casa espaço de diálogo e de escuta. Depois de alguns meses, diante da observação de que ir para a creche tornara-se um sofrimento para ele, que sempre reclamava que não gostava de ter que dormir, nem de ficar assistindo TV e que queria brincar “lá fora” e não podia, optei por tirá-lo e contratei uma babá.

No ano seguinte insisti em outra creche e, diante das mesmas questões, estimei-o a seguir. Nesta segunda instituição compreenderam que seria inviável tentar fazer com que ele dormisse e uma professora e uma monitora, amigas minhas, começaram na hora do soninho das demais crianças a levá-lo para o parquinho, sala de brinquedos infláveis, enfim, tentavam distraí-lo. Assim, o ano passou e L.F.⁴ foi matriculado na pré-escola, no pré de 4 anos, e aí sim ele passou a vivenciar experiências tão negativas que até hoje ele relembra e comenta do quanto isso o faz sofrer.

Quando chegou na pré-escola, meu filho já sabia ler e escrever, pois em casa tinha contato com jogos, livros e práticas estimulantes de leitura e escrita, afinal, sempre trabalhei com alfabetização e, querendo ou não, ele estava em contato direto com essas práticas. Lembro que com 03 aninhos deixei um celular em casa para que eu pudesse falar com a babá e com ele. Logo ele pediu para “ligar” para o vovô. Então, usando lápis colorido, pedi para ele desenhar o vovô, do jeitinho dele, no sulfite. Na frente, coloquei o número do telefone do avô e dei o celular para ele. Fui ensinando-o a olhar e apertar o número igual e no final o verde. Quando o avô o atendeu ficou muito feliz e começou a contar tudo! Logo em seguida foi pedindo para fazer o telefone do papai, da mamãe e da vovó. Todos os desenhos com os respectivos números foram colados na parede, na altura de seu campo de visão. Quando queria falar conosco pedia para a babá dar o celular e ele ligava. Dessa forma, a apreensão dos números aconteceu naturalmente.

Na pré-escola, tudo começou bem, mas logo ele começou a demonstrar uma agilidade muito grande na realização das atividades propostas, assim como um perfeccionismo que julgavam não condizer com sua idade. Terminava tudo rapidamente e queria brincar, correr,

⁴ Opção da autora pelo uso apenas das iniciais.

sair da sala para ir ao parque ou ao campinho. Começaram então as reclamações de que ele era muito agitado, muito perfeccionista, falava e questionava quando não concordava com alguma atitude e, para completar, eu era professora dessa mesma escola. Como eu já tinha trabalhado por muitos anos na Educação Infantil, emprestei meus materiais para a professora e, toda vez que ela usava um material que havia sido feito por mim, ele questionava: “foi minha mãe quem fez”, o que a irritava.

No recreio, deixavam-no de “castigo” porque correu na fila ou porque não se sentou para comer; na Educação Física, porque queria jogar futebol e correr, não pular corda ou fazer alguma atividade psicomotora; na Informática, saía das telas de colorir e ia para jogos ou digitação; no inglês, não parava. As reclamações eram tantas que o sofrimento vivenciado por ele agora estava me afetando. Diante de tantas reclamações que traziam implícitos discursos patologizantes, onde a escola, de forma sutil, pedia para que eu procurasse “ajuda”, decidi procurar uma psicóloga para atendê-lo e uma psicopedagoga, mesmo o pediatra afirmando que era desnecessário.

Adriana Oliveira (2022) explica que

os encaminhamentos partem muitas vezes da escola, a partir da inquietação dos profissionais no que se refere ao comportamento das crianças quando: “não querem ficar na roda”, “correm pela sala”, “fantasiam demais”, “recusam-se a fazer o que é proposto” e “não querem brincar com outro colega” (Oliveira, 2022, p. 10).

Não houve nenhum olhar atento à diversidade humana ali presente, à história e ao contexto da criança. Um olhar que contemplasse as especificidades humanas, mais humanizado e comprometido com o seu desenvolvimento.

Depois de pouco mais de 10 sessões, a psicóloga me chamou e ao pai para nos dar um feedback. Fomos, e eu, como mãe, já preparada para o pior. A psicóloga estava nos chamando para dar alta para meu filho e nos dizer que ele apresentava um desenvolvimento cognitivo e psicomotor acima da média em 80%. Na hora, não entendi muito, devido ao nervosismo, e ela explicou-me que as professoras deveriam desenvolver atividades mais estimulantes para ele, além de compreenderem que se não o ocupassem a tendência à indisciplina era fato. Também salientou que ele era muito atento, relatava tudo o que via e ouvia com precisão e riqueza de detalhes. Tinha uma memória auditiva invejável. Semanas depois, a psicopedagoga também deu alta a ele e confirmou que ele era muito ativo, inteligente, esperto e com uma facilidade grande de aprendizagem, sugeriu o mesmo que a psicóloga e ainda deixou claro que o perfeccionismo era algo inato nele, além de que demonstrava ter uma empatia e altruísmo muito grandes, daí sugeriu que a professora estimulasse nele a colaboração para com os

colegas.

Com ambos os relatórios em mãos, procuramos a direção da escola e explicamos tudo, inclusive para a professora. Foi a maior perda de tempo! Parece que depois disso as coisas pioraram, tudo o que ele fazia ganhava uma proporção gigante, meu filho passou a ser o centro dos comentários entre professores e funcionários, que o rotularam de indisciplinado, mimado, hiperativo, desatencioso, complicado, enfim, rótulos e mais rótulos, inclusive, os próprios coleguinhas passaram a chegar até mim e dizerem “L.F. não obedeceu ao tio da informática”; “L.F. correu na fila”; “Ele rasgou a folhinha porque errou e queria uma nova”.

Carina Rondini et al. (2020) explica que a ausência de estratégias educacionais condizentes com as necessidades que as crianças possuem pode levá-las ao tédio e fazer com que busquem meios de encontrar satisfação no ambiente escolar, muitos dos quais são considerados inapropriados. Assim, o sofrimento passou a tomar conta de toda a família, e eu, como professora, não entendia o que o meu filho tinha de diferente de qualquer criança. Ele queria brincar, correr, experimentar, vivenciar situações novas, construir novos conhecimentos, falar, interagir, socializar. Não ficar sentado pintando folhinha, esperando a hora da caixa de brinquedo, o momento do filme, a hora do descanso.

Posso afirmar que esse exercício de contar essa parte da minha experiência ainda me causa dor, ansiedade e uma vontade enorme de chorar. Sinto uma dor imensa por permitir que fizessem isso ao meu filho, inclusive por muitas vezes ter brigado com ele. O mesmo só se agravou no ano seguinte, mas nenhum professor foi capaz de agir conforme as orientações sugeridas. Diante desse imperativo, percebi que as escolas sempre voltaram seus olhares para a questão das dificuldades, da não aprendizagem, dos comportamentos que julgavam desviantes, com o intuito de normatizar, domesticar, disciplinar e fazer com que todos sigam regimento o pré-estabelecido. Qualquer criança que se desviasse do que julgavam correto era rotulada, estigmatizada, colocada como criança problema. Crianças que demonstrassem um ritmo de aprendizagem além da média também eram rotuladas e colocadas de lado. Havia um padrão, e quem não se enquadrasse era colocado à margem do processo, encaminhado para que a supervisora ou diretora ajudassem, chamando os pais para buscarem ajuda médica.

Essas observações eram feitas por mim no ambiente escolar onde estudei e, quando comecei a atuar, era algo que sempre me incomodava e me levava a reflexões e questionamentos. Daí eu ser considerada uma pessoa muito questionadora, que achava que sabia tudo, que achava que podia fazer milagres. Milagre não fiz, mas em toda a minha carreira sempre procurei acolher todas as crianças, ajudá-las a se desenvolverem e nunca permiti que o rótulo chegasse antes dela até mim. Posso afirmar que sempre procurei

estimular o melhor que cada criança trazia e fazer com que ela sentisse que era capaz e buscasse aprender sempre mais. Muitas vezes, em reuniões pedagógicas, quando ouvia professoras dizendo que não queriam tal aluno porque era levado, outro porque não aprendia ou porque era agitado, logo levantava a questão: “e se fosse o (a) seu (sua) filho (a) e você soubesse disso?”. Essa postura sempre me fez perder colegas, mas nunca me importei, porque o que eu sempre acreditei falava muito mais alto. Minha experiência enquanto aluna me moldou enquanto professora - não queria copiar modelos negativos, queria ser como aquelas professoras que deixaram marcas positivas em minha trajetória.

Nos anos seguintes não foi diferente. Os rótulos só ganhavam força e meu filho sempre contando tudo o que faziam em sala para ele, as coisas que os professores diziam e, inclusive, que estes pediam para os colegas ignorarem ele. Tentei de todas as formas intervir, mostrar que as crianças não são iguais e que a riqueza da sala de aula está na diversidade, na troca de experiências, na convivência. Certo dia, meu filho chegou em casa com a camiseta do uniforme com vários furos na barriga. Perguntei o que era, ele disse que nada. Apertei mais um pouco e, numa crise de choro, me disse que não aguentava mais, que na sala tudo era ele, que a professora colocava ele num canto cercado de mesas e não deixava ele nem se levantar, que falava para os colegas não brincarem com ele, para eles sempre reclamarem para mim dele, que ele era chato, que quando ele fazia uma pergunta a professora fingia não ouvir e que isso ela também fazia com o seu coleguinha que não sabia ler e escrever.

Ele me disse que não aguentava mais, que no cantinho onde ficava havia cutucado a parede há dias de tanto nervoso e que depois fez o mesmo na camiseta. Depois disso, acalmei-o e, após ele dormir, chorei muito. Esperei meu esposo chegar do trabalho e contei tudo. No dia seguinte, fui mais cedo para a escola para verificar se havia algo na parede conforme ele havia dito. Lá estava o buraco. Esperei a aula começar, dei um tempo, e fui até a sala de surpresa, dizendo que precisava pegar algo na mochila dele. Lá vi meu filho no cantinho, conforme ele havia contado. Seus olhos estavam arregalados e havia medo neles.

Fomos até a Secretaria de Educação e fizemos a reclamação. Na presença dela, meu filho narrou tudo com a mesma riqueza de detalhes. No dia seguinte, em reunião, novamente ele narrou igualmente o fato à diretora. Ele voltou à sala e a professora foi chamada. Quando foram narrando a ela os fatos, percebi que seu rosto mudava, inclusive quando disseram que ele havia relatado o fato a mim e a elas, sem mudar nenhuma vírgula. Ela tentou se justificar, disse que era mentira dele. Então, sugeri que a escola encaminhasse meu filho à psicóloga do município, pois se ele estava mentindo e apresentando comportamentos tão anormais nós precisaríamos de ajuda. Vi que nesse momento ela mudou. Assim, meu filho foi encaminhado

para a psicóloga e, depois de duas sessões, ela veio observar ele no recreio e em sala de aula. Conversou com os coleguinhas durante o recreio e na sala com a professora.

No dia seguinte, quando cheguei à escola, a diretora me chamou dizendo que a professora abandonaria a sala e que agora os pais ou responsáveis iriam reclamar, já que era por causa do meu filho. Como eu estava como professora eventual, na mesma hora eu disse “eu assumo a sala” e tenho certeza de que ninguém reclamará, pois todos conhecem meu trabalho. Saí da sala e fiquei sabendo que a psicóloga estivera na escola de manhã. Liguei para ela e logo me disse que estava descendo para falar comigo e com o pai. Chamei meu esposo e quando ela chegou entregou-nos um relatório onde afirmava que o aluno era muito inteligente, que tudo o que ele havia narrado ela pode comprovar conversando com os colegas e que, inclusive, percebeu em suas observações em sala certa hostilidade da professora em relação ao meu filho e ao colega que ele já havia citado. Nessa hora, compreendi que a professora preferira sair do que ser confrontada e questionada. A partir daí, assumi a sala de meu filho até o quarto ano, quando pedi exoneração e fui trabalhar em outra rede de ensino.

Posso afirmar que os rótulos colocados sobre o meu filho ganharam o espaço externo ao ambiente escolar e, até hoje, há quem diga: “nossa, ele é tão bom e inteligente, educado, mas diziam que ele era trabalhoso na infância”. Antes eu tentava explicar, mas hoje deixei isso de lado, afinal, a pessoa que ele é fala por si só. Sei que ainda doem nele essas lembranças, inclusive, ele não consegue nem ficar nos mesmos lugares em que essas professoras estão, mas sei que o amor, apoio e compreensão recebidos de mim e do pai fizeram com que superasse tudo.

Esta experiência enquanto mãe tocou ainda mais forte em mim e me fez lutar e defender uma educação que contemple as diversidades e singularidades humanas, que toque a alma do outro e que permita que todas as crianças aprendam e se desenvolvam no seu tempo, no seu ritmo, do seu jeito, sem sofrimento, rótulos e estigmas.

Desvelar o meu eu possibilitou-me refletir sobre minha história pessoal e o quanto ela impactou e ainda impacta minha prática profissional. Sou uma professora que acredita na Educação e na valorização humana, nas suas mais diversas expressões. Me constituí educadora através das minhas experiências pessoais e profissionais e, a cada dia, vou sendo moldada para melhor exercer minha função de professora e poder fazer a diferença na vida de cada criança e/ou adolescente, quero nessa minha trajetória humana e profissional deixar marcas positivas na vida de todos(as) que passarem por mim.

A narrativa (auto) biográfica deveria ser parte essencial em toda formação docente, pois tenho certeza de que ninguém passará por ela sem ser tocado e capacitado a fazer algo

novo, diferente, sem repetir os mesmos erros. Jean Clandinin e Michael Connelly (2011), sobre tal prática, enfatizam que: “As pessoas vivem histórias e ao contar essas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros” (Clandinin & Connelly, 2011, p. 27).

Paulo Freire (2006) já nos alertava que nos movemos enquanto educadores porque nos movemos como gente. Daí a importância dessa prática da narrativa (auto) biográfica na vida de todas as professoras e professores, pois ela permite-nos reflexões profundas sobre quem fui, quem sou e quem quero ser.

Revisitar minhas memórias fez suscitar em mim inúmeros questionamentos, desejos por novos conhecimentos e por novas práticas e um novo jeito de ser professora e de corroborar para que mais e mais profissionais da educação possam fazer tal exercício e descobrir-se enquanto agentes fundamentais e essenciais para a garantia de que nossas crianças, pelo menos dentro das instituições infantis, possam brincar livremente, se expressarem, socializarem, se desenvolverem e, principalmente serem crianças, já que muitas vezes a sociedade, marcada por questões sociais, econômicas e culturais, rouba-lhes a infância.

Todas as crianças que conseguem ser felizes, até mesmo frente às adversidades que a vida lhes impõe, parecem incomodar os adultos, que buscam nelas desvios que justifiquem sua vivacidade, seu desejo de ser criança e viver plenamente essa etapa do desenvolvimento humano de um jeito único, contrariando as normas que lhes são impostas por uma sociedade engessada e reprodutora do poder dominante.

2 CRIANÇA FELIZ... ADULTO INCOMODADO?

Muitas vezes nos deparamos com situações em que as crianças são a todo instante tolhidas em sua espontaneidade e jeito único e plural de vivenciar sua infância. Não é raro observarmos adultos buscando controlar o comportamento infantil, assim como toda a sociedade e seus mais diversos dispositivos disciplinadores voltam-se para listar comportamentos que julgam ser adequados e que devem ser seguidos. Da mesma forma, estipulam tempos para a aprendizagem.

Em ambas as situações, as crianças que se desviam do que julgam fazer parte da normalidade acabam por ser categorizadas como crianças-problemas, seja no comportamental ou na aprendizagem. Estas crianças que ousam romper com essa lógica idealizadora parecem incomodar os adultos que estão ao seu redor, levando-os a buscarem explicações de ordem biológica que justifiquem tais desvios. A autora, neste capítulo, após introduzir o tema patologização e como ela tem se delineado nos últimos 5 anos, faz uma breve explicação sobre a infância e as infâncias e como a Sociologia da Infância corrobora para a formação de professoras que enxerguem cada criança e ouçam o que elas têm a dizer sobre seu mundo. Dando prosseguimento, ela discorre sobre os rótulos impostos às crianças e como o discurso patologizante adentrou os espaços educativos. Faz isso, através de aportes teóricos sólidos que conferem ao presente trabalho qualidade científica.

2.1 Contemporaneidade e patologização

Imagine 20 ou 25 crianças, de 03 a 05 anos de idade, sentadas dentro de uma sala de aula, realizando atividades e mais atividades de coordenação motora, de conhecimento das letras e números e, de repente ... uma bola rola no pátio, um colega resolve cantarolar ou pegar seu carrinho na mochila, outro anda pela sala, um corre, outro grita, um foge e corre atrás da bola, entre os menores um não quer dormir, outro recusa-se a ficar sentado e por aí vai. Qualquer destas ações, comuns a esta fase do desenvolvimento, atualmente parecem se destacar dentro das escolas de Educação Infantil como comportamentos inadequados, que sugerem dificuldades de aprendizagem, desobediência e dificuldades de seguir regras, dentre outros rótulos.

Diante do exposto, inicia-se o processo de diagnosticar tais fenômenos e de procurar “ajuda” junto aos/as profissionais da escola, num primeiro momento, busca-se culpabilizar a família. Determina-se, então, que tais crianças possuem “problemas”, que precisam ser

encaminhadas para profissionais da área médica, e inicia-se a busca por algo que julgam estar errado com essas crianças. É preciso acalmá-las, silenciá-las, moldá-las, docilizá-las. Escola e família se unem para tolher a criança, que acreditam estar incomodando.

A contemporaneidade tem sido marcada por este fenômeno preocupante no campo da educação: a crescente tendência à patologização da infância. Isto, para David Hornblas (2023, p. 37), está

intimamente ligado a contemporaneidade, onde vive-se tempos muito velozes, líquidos, cobranças de resultados instantâneos como alfabetização precoce (às vezes, bilíngue), respostas cognitivas sempre anteriores ao tempo médio, tendo em vista as urgentes necessidades de interação social, através das ferramentas midiáticas de alta performance. Afinal, crianças e jovens medicados, quando devidamente ocupados, não aborrecem ninguém, seja em casa ou na escola.

Este fato se manifesta por meio da rápida rotulação de comportamentos e características infantis como doenças, dificuldades, transtornos, síndromes, seguida da prescrição indiscriminada de medicamentos psicotrópicos para seu tratamento. Carli (2020) diz que esse fenômeno está se disseminando de forma alarmante, podendo tal fato ser possível de detectar por meio da análise dos dados referentes à venda de psicofármacos indicados para crianças e adolescentes na atualidade. Tal prática, além de suscitar questionamentos éticos e morais, coloca em xeque o próprio conceito de infância e o papel da escola na formação integral dos indivíduos.

O problema da patologização e medicalização da infância é multifacetado e complexo, exigindo uma análise abrangente que considere suas origens históricas, suas implicações sociais e seus reflexos na prática educativa contemporânea. Para tanto, é essencial recorrer a uma fundamentação teórica que não aborde apenas os aspectos clínicos e psicológicos envolvidos, mas também as dinâmicas de poder e controle presentes nas instituições escolares.

A presente pesquisa foi desenvolvida acreditando que a formação docente representa um elemento-chave na busca por abordagens pedagógicas que possam atenuar o problema da patologização e medicalização das infâncias, principalmente na Educação Infantil. E, para tanto, é fundamental que as professoras sejam capacitadas não apenas para identificar e lidar com as dificuldades e diferenças dos estudantes, mas também para questionar os discursos dominantes que patologizam a infância, promovendo práticas educativas mais sensíveis, reflexivas, amorosas e acolhedoras. Ao reconhecer e problematizar esse fenômeno, espera-se contribuir para a construção de uma escola mais justa, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral de todas as crianças.

2.2 Infância e infâncias: Sociologia da Infância

No âmbito da sociologia da educação sempre surgiram debates em torno do termo que deu nome a este subtítulo, daí a opção pela definição dada por Paula Fonseca e Ângela Bersch (2024, p. 03), que classificam os termos desta forma: “infância” como categoria geracional; e ‘infâncias’ para destacar e evidenciar as pluralidades de ‘crianças’ que vivem em diferentes realidades e em distintos contextos”.

Como categoria geracional, a infância é um período ou etapa do desenvolvimento humano pela qual todos passamos e que, num processo ocorrido ao longo do tempo, foi sendo percebida como uma fase importante para a formação plena do indivíduo. É possível desvelar as diversas concepções existentes de infância, sempre atreladas a cada período histórico. Não se trata aqui de discorrer sobre como essa fase da vida ocorreu e foi concebida ao longo do tempo, haja vista que muitos estudiosos de diversas áreas já o fizeram. O que nos interessa nesta pesquisa é compreender como esse período está sendo concebido na contemporaneidade, num constante processo de criação, significação e ressignificação, com destaque para o período pós-pandêmico que vivenciamos.

A infância, segundo Carli (2018) é compreendida como o período da vida no qual o psiquismo e a subjetividade estão em vias de se constituir e, nesse ínterim, absolutamente singular e histórico, a qualidade do meio e das trocas intersubjetivas da criança com os adultos assume um caráter decisivo.

As primeiras trocas, vivências, experiências e conhecimentos costumam acontecer no seio familiar, no qual a infância é tomada como uma etapa de cuidados, de amor, de criação de vínculos, hábitos, valores e costumes que permeiam o cotidiano em que as crianças estão inseridas. Torna-se mister ressaltar que essa etapa nem sempre ocorre da mesma forma e com os mesmos valores para todas as crianças, pois muitas encontram-se em situações de vulnerabilidade, discriminação, preconceitos, abandonos, violências, abusos, trabalho infantil, dentre tantos outros aspectos que lhes negam, muitas vezes, vivenciar plenamente essa etapa. Cabe aqui a compreensão de “família” enquanto categoria social, que se apresenta sob inúmeras formas de ser, como nos apresenta Rosa Duarte (2021).

Isabella Boaventura Gonçalves (2022) versa sobre a diferença entre a concepção de infância como invenção e infância como construção.

A infância como invenção se refere a uma infância idealizada, única, homogênea e

isolada dos contextos sociais, históricos e culturais. É essa infância perfeita, que é uma ideia vendida em função de interesses políticos, sociais, culturais e econômicos de um tempo e meio social. Já a infância como construção sócio-histórica, permite a compreensão de que a noção de infância é concebida através de influências históricas e sociais, e, sendo assim, a infância existe, mas existe na pluralidade e heterogeneidade de suas manifestações (Gonçalves, 2022, p. 40-41).

Sendo assim, as infâncias são plurais, multiculturais, construídas e vividas de diferentes formas e nos mais diversos contextos. Andréia Santos (2021) defende que

Não há uma única infância, ainda que por uma questão conceitual ela possa ser escrita no singular quando remete à estrutura permanente que se refere aos primeiros anos da vida, em que seus membros se renovam constantemente ao atingirem determinada idade. Infâncias, no plural, diz respeito à experiência da criança na infância, o que é individual e próprio de cada criança, o que proporciona uma diversidade de infâncias vividas, acatando-se as individualidades de cada criança e seu modo de viver e produzir cultura, o que confirma as crianças como atores sociais, portanto cidadãos com protagonismo ativo (Santos, 2021, p. 24-25).

Claudia Santana e Lucas Gonçalves (2019) salvaguardam que a infância é uma condição social e histórica constituída por experiências concretas de existência de cada criança. Daí ser propício referir-se às crianças e suas diferentes infâncias, pois estas contemplam o conjunto de vivências que ocorrem em espaços geográficos, contextos culturais e circunstâncias históricas produzidas socialmente. Desta forma, será possível entender os comportamentos e as lógicas infantis como expressões de suas vivências.

É no espaço da Educação Infantil, de 0 a 5 anos, que as infâncias pulsam, numa diversidade que exige das professoras um olhar atento e comprometido com o desenvolvimento infantil de cada uma delas, respeitando suas singularidades, seu tempo e suas vivências, permitindo vivenciar experiências que favoreçam a aquisição de novos conhecimentos a partir da interação delas com seus pares e com o meio. Para Franco (2002 *apud* Gonçalves 2022), no Brasil, o conceito de infância sempre esteve associado a aspectos relacionados à exclusão social, educacional e econômica, além de privativa em relação ao acesso à cultura, e torna-se relevante, nos tempos atuais, investigar quem é a criança em seu contexto socioeconômico. Partindo dessa conceitualização e compreensão das diversidades de infâncias torna-se importante aprofundar as reflexões sobre diferentes infâncias e como elas coexistem dentro das instituições de Educação Infantil.

No encaminhar dos estudos sobre a criança deparamo-nos com a Sociologia da Infância, definida por Manuel Sarmiento (2013, p. 20) como “uma disciplina científica, filiada à sociologia, que objetiva conhecer a infância como categoria social e as crianças enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes de cultura”. Sabemos que as contradições e os conflitos sociais atravessam de forma impactante as infâncias, daí ser necessário pensar numa

pedagogia decolonial, que rompa com o ideário pedagógico colonizador, marcado por subalternização, silenciamento e disciplinamento. A escola nasce neste contexto da modernidade, objetivando ensinar as crianças a ocuparem o tempo de forma simultânea, padronizada e disciplinada. Nela a criança está subordinada ao adulto, portanto, é objeto e não sujeito, já que está submetida aos valores, crenças e costumes desse grupo que os produzem e transmitem, no processo de adultocentrismo. Sobre tal visão Sarmiento diz que

Durante demasiado tempo a fixação de imagens sociais das crianças contribuiu para que se regulassem os mundos de vida das crianças, se fixassem pontos de referência para interpretação dos mundos de vida das crianças, se padronizassem as relações entre crianças e adultos, se definissem programas institucionais e os procedimentos, prescrições e interdições face à acção das crianças (Sarmiento, 2007, p. 44).

Ana Lúcia Faria et. al (2015, p. 15) enfatiza que nesse processo a criança [...] está sujeita aos mecanismos e dispositivos que produzem o seu lugar de ser e estar socialmente. Nessa perspectiva de infância e pedagogia as crianças não eram acolhidas com suas diferenças e singularidades.

Já a infância e a pedagogia, pela ótica decolonial, compreende o que Faria e Daniela Finco (2015, p. 03) denominam de “[...] pedagogia da diferença, da escuta, das relações, diríamos, uma pedagogia macunaímica. Isto significa escutar todas as crianças, sejam elas indígenas, negras, ribeirinhas, pobres, ricas, marginalizadas, quilombolas, brancas, da cidade, do campo, migrantes, menino, menina, enfim, dos mais diversos contextos culturais e, dessa forma, legitimar suas culturas, trazendo as mais diferentes formas de existir e ser para o centro do processo educativo”. Bruna Ribeiro (2022, p. 47) sugere “[...] escutar o outro significa abrir espaço para buscarmos ler o mundo com outros olhos”, ou seja, com os nossos ouvidos.

A complexidade dos mundos de vida das crianças mostra-nos que elas são atrizes e autoras da sua história singular de vida, num movimento constante de socialização entre elas próprias, com os adultos e com o meio em que vivem e é nesse processo que a diversidade das possibilidades de existência emerge, convidando professoras à busca por um caminho diferente. É nesse ideal que a Sociologia da Infância, segundo Sarmiento (2007) desponta como uma ciência que resgata a voz das crianças, sem desconstruir as imagens estabelecidas, mas atenta o suficiente para impedir a cristalização de novas imagens redutoras.

2.3 Quando passado e presente dialogam e evidenciam aquilo que precisa ser transformado

Durante os estudos realizados para a produção deste trabalho foi possível vislumbrar

que a forma de conceber as crianças e suas infâncias sofreu alterações com o decorrer do tempo, mas ainda é possível vislumbrar situações nos dias atuais em que crianças ainda são negligenciadas, colocadas em situações de risco, violentadas e abandonadas por parte dos adultos que delas deveriam cuidar, tanto quanto por parte de algumas instituições que preferem se silenciar a se comprometerem e a defenderem-nas.

Algumas instituições escolares apresentam-se como reprodutoras das normas sociais e disciplinadoras que regem a sociedade e às professoras cabe o dever de ensiná-las às crianças, vigiando-as para que não se desviem delas. Nestes casos, a escola é vista como espaço de disciplinamento, vigilância e punição. As crianças que não se adequam às normas, não cumprem com as regras disciplinares são consideradas desviantes e necessitam serem identificadas o mais precocemente possível, de forma a se enquadrar nelas. As crianças que não correspondem ao esperado, não se enquadram nas normas, passam a ser rotuladas, marcadas, culpabilizadas.

Moysés e Collares (2021, p. 73), sobre o rótulo imposto às crianças que não se enquadram em rígidos padrões e normas estabelecidas pela escola, são categóricas ao afirmarem

Crianças inicialmente normais, reféns de incapacidades que lhes atribuem, confinados em doenças ou transtornos que não têm. Estigmatizados, discriminados, incapazes, doentes e ainda confinados. Confinados, disciplinados, controlados. Controlados a céu aberto, por uma instituição invisível, virtual, etérea, porém muito concreta em suas mentes e corações. Institucionalizados! (Moysés & Collares, 2021, p. 73).

Hoje, além de rotuladas, muito comumente são estigmatizadas como alunas com problemas e, logo, a professora contata a família para, junto à supervisora, relatar os comportamentos que julga inadequados ou as dificuldades de aprendizagem apresentadas, apropriando-se de um discurso legitimado pelas formações docentes, oriundas da mercantilização da educação, dentro do contexto neoliberal, capacitando-as a identificar transtornos e, conseqüentemente, fazer o encaminhamento da criança a profissionais da saúde, já que julga-se que algo nela está em desacordo com as normas escolares e incomodando o processo educativo.

Sobre tais afirmações, Hornblas (2023) é enfático ao dizer que professoras da educação dos anos iniciais aprendem em sua formação que as dificuldades escolares existem e são, geralmente, de natureza biológica. Sendo assim, os chamados “problemas de aprendizagem” normalmente são encaminhados para profissionais de saúde, buscando transformar questões escolares em questões biológicas para explicar tais dificuldades -

fracasso e comportamentos inadequados. Esse movimento desresponsabiliza a escola da sua função pedagógica, atribuindo a terceiros a responsabilidade sobre a não-aprendizagem ou comportamentos inadequados dentro da escola, reproduzindo o discurso de que a culpa se encontra sempre no outro.

Hornblas (2023), ainda sobre as afirmações, diz que

o uso de diagnósticos tem sido usado não somente para classificar alunos na categoria “dificuldades de aprendizagem”, como também para justificar, em muitos casos, a não efetividade de trabalhos/práticas didático-pedagógicos realizados em sala de aula (Hornblas, 2023, p. 158).

Ainda nessa perspectiva, o referido autor afirma que isso acontece em virtude do próprio mercado, que se inundou de universidades acessíveis do ponto de vista econômico (sempre com a chancela do Estado), que oferecem uma grade curricular generalista e básica, que produz profissionais que ainda insistem em reproduzir práticas didático-pedagógicas do século passado, que refletem as estruturas de micropoderes que atuam sobre a escola. Jaqueline Kalmus (2023), sobre o fenômeno da medicalização da educação, reforça que este está intimamente relacionado ao viés individualizante, uma das características do neoliberalismo, assim como a expansão do mercado educacional, da indústria (aqui cabe ressaltar os interesses das indústrias farmacêuticas), dos sistemas de saúde, dentre outros.

Seguindo esse *modus operandi*, a escola aguarda o retorno do/a especialista, que traz o diagnóstico e, conseqüentemente, a medicalização, retirando, assim, da escola sua responsabilidade para com aquela criança. Fanizzi e Lajonquière (2020), sobre os rótulos, dizem que estes são carregados pelas crianças ano após ano e que vão enraizando-se nelas, como uma herança escolar, tornando-se parte de sua identidade, adoecendo-as, agindo sobre sua autoestima, sobre a forma como se veem e, conseqüentemente, das suas vivências, experiências, aprendizagem e socialização.

Desta forma, muitas vezes, comportamentos inerentes ao cotidiano das instituições de Educação Infantil, como correr, pular, cantar, movimentar-se constantemente, brincar, criar, dentre muitos outros, passam a ser encarados, encaminhados e tratados como doenças, transtornos ou síndromes. Destarte, Fanizzi e Lajonquière (2020) relatam que a maioria dos casos de procura por psiquiatras ou neurologistas são recomendações que surgem, muitas vezes, por parte de professoras que já ouviram falar de determinados transtornos ou distúrbios e, diante de uma agitação psicomotora excessiva ou de dificuldades de concentração, sugerem encaminhamentos médicos. Pela ótica neoliberal, a escola enquanto instituição atende aos interesses políticos e econômicos vigentes, passando de espaço de formação integral dos

indivíduos para espaço de formação para atender ao mercado e, conseqüentemente, deve cumprir metas e responder de forma satisfatória aos diversos mecanismos de avaliação a que são submetidas.

Mariana Barbosa e César Leite (2020) corroboram esse pensamento ao afirmarem que

a instituição escolar foi se desenvolvendo como um meio eficiente de criação de hábitos, organização, moralização e disciplinamento e isso serviu diretamente aos interesses do capital que procurava trabalhadores submissos, asseados e aplicados ao trabalho. Nesse sentido a escola não é democrática, pois opera com padrões claros de normas, regras e condutas e quem de certo modo resiste a isso ou atua de outra maneira, passa a ser considerado desviante da norma ou diferente (Barbosa & Leite, 2020, p. 06).

Nesse contexto, nossas crianças são caladas, silenciadas, proibidas de se manifestarem e expressarem-se livremente; não são ouvidas. Há uma busca constante por uma disciplina rígida, que está atrelada ao desempenho cobrado pelo sistema educacional, tanto em relação às crianças quanto às professoras, que são oprimidas por resultados o tempo todo. Vale aqui ressaltar, mesmo não sendo o objetivo de nossa pesquisa, o adoecimento das professoras, principalmente as da Educação Básica.

Cristiane da Silva Costa (2020), sobre esse assunto, nos diz que

Nas últimas décadas, essas mudanças marcadas fortemente pela precarização, compreenderam, entre outras alterações, a crescente perda de direitos, as formas instáveis de contratação, o aumento da demanda de trabalho, a emergência da flexibilização, as terceirizações, a fragilidade das relações de trabalho e o baixo ou inexistente investimento em formação continuada para esses trabalhadores. Atualmente, o que vemos é uma atividade laboral que extrapola o ambiente de trabalho, que não se encerra na sala de aula, que se faz presente a todo o momento, subtraindo ainda mais as poucas horas de descanso e lazer, sobrecarregando o professorado e acarretando possíveis danos à sua saúde (não só do ponto de vista ocupacional, mas na relação vida-trabalho) (Costa, 2020, p. 184).

Nesta cadeia, de extrema cobrança por resultados rápidos, culpabilizar a criança acaba tornando-se uma alternativa, diante da diversidade de comportamentos e de ritmos de aprendizagem presentes numa sala de aula.

2.4 O *modus operandi* da patologização infantil no cotidiano escolar

Forçar crianças a carregar o fardo de suas ambições, é pior que trabalho infantil? E se a criança não puder carregar o fardo? Quando eles (adultos) irão entender? Cedo ou tarde as crianças irão aprender. Cada um em seu ritmo. (Filme: Como estrelas na Terra, 2007).

As crescentes queixas escolares sobre os comportamentos infantis julgados desviantes

e as “dificuldades de aprendizagem” estimulam a busca das professoras por ajuda no campo da medicina, desviando o foco do que é pedagógico, do que é de sua responsabilidade, do seu conhecimento e da sua área de atuação para a área biológica, ou seja, nascem no interior do espaço pedagógico da Educação Infantil discursos patologizantes que reverberam nas famílias.

Ana Carolina Christofari e Cláudia R. Freitas (2023), sobre a indicação de “necessidade de diagnóstico médico” por parte da escola, deixa clara uma fragilidade do campo pedagógico em analisar e resolver desafios do cotidiano escolar a partir do seu campo de saber. E as famílias, devido ao pouco tempo que permanecem com as/os filhos e às demandas da contemporaneidade, acabam por aceitar sem questionar, na maioria das vezes, concordando e seguindo à risca a orientação para que busquem ajuda de um neurologista, psiquiatra infantil ou até mesmo de um pediatra ou psicólogo.

Quando a própria instituição já conta com a presença de psicólogos/as e psicopedagogos/as, automaticamente já é feito o encaminhamento da criança, somente comunicando aos familiares as observações e demonstrando que já tomaram providências pensando no “bem-estar” daquela criança, ao que os familiares acabam agradecendo.

Silva e Batista (2020 *apud* Christofari e Freitas 2023) enfatizam a importância da problematização da dinâmica das queixas escolares, visto não serem as crianças que se queixam de seus problemas, mas os familiares e as professoras que compreendem certos comportamentos como inadequados e desviantes, enquanto sinais de desordens biológicas.

E o que é uma criança feliz?

Olhos abertos, como corro,
como corro para o outro lado.
Então flutuo como um pássaro...
Eu só quero ter
mil asas para voar
para explorar os vastos céus.
Tantas voltas a dar,
tantos caminhos a seguir
e descobrir meu mundo.
Esses poucos dias de infância
jamais voltarão.
Então, viva-os, meu amigo
senão vão embora.
Viva-os!
(Trecho de uma música do filme “Como estrelas na Terra, 2007.)

Este fragmento da música, aliado ao que defendem Andréia Santos et al. (2021), convida-nos a refletir que não há uma única infância, mas sim, infâncias. Estas dizem respeito à experiência única de cada criança na infância, o que é individual e próprio da criança, que

proporciona uma diversidade de infâncias vividas, acatando-se as individualidades de cada uma e seu modo de viver e produzir cultura, o que confirma as crianças como atores sociais e, portanto, cidadãs com protagonismo ativo. Daí a necessidade de a escola e as professoras oportunizarem espaços para as narrativas infantis, em que elas possam se expressar das mais diferentes maneiras e possam ser compreendidas, amparadas, escutadas e valorizadas em sua diversidade.

Sobre as que ousam burlar as normas e os padrões e são rotuladas como indisciplinadas, agitadas, dispersas, com dificuldades de aprendizagem, lentas, enfim, problemas. Neste sentido, Santana e Gonçalves (2019, p. 844-845) convocam-nos à interpretação do comportamento das crianças na escola de forma a conduzir-nos ao conhecimento dos processos que geraram suas manifestações e não a uma escala descritiva dessas manifestações como características definidoras de padrões de normalidade ou de desvio dela, como em geral acontece.

Diante deste cenário, os sugestivos encaminhamentos dessas crianças para profissionais das áreas médicas, como psiquiatras e neurologistas, cresceram, assim como o processo de medicalização delas, como se tal prática fosse capaz de resolver todos os problemas que afligem os seres humanos.

Carli (2018, p. 02) salienta que

no chão da escola, esses fenômenos são tão frequentes que há que fazer um grande esforço para não tomar de forma indiscriminada essa tão naturalizada e disseminada ideia de chamar o médico para resolver o problema da criança que não aprende ou que não disciplina seu corpo para mantê-lo quieto na classe.

Fanizzi e Lajonquière (2020) confirmam que a recomendação para a procura por psiquiatras ou neurologistas parte, muitas vezes, de professoras que já ouviram falar de determinados transtornos ou distúrbios e, diante de uma agitação psicomotora excessiva ou de dificuldades de concentração, sugerem encaminhamentos. Seria como transferir para outrem o papel que lhe cabe, daquele que estudou para ajudar no desenvolvimento pleno das pessoas, compreendendo que no interior das escolas há uma vasta diversidade humana, que exige dela um olhar individualizado para cada uma e o desenvolvimento de um trabalho que contemple as singularidades e pluralidades ali presentes.

Rudinei Beltrame et.al (2019, p. 3) afirmam que problemas escolares, que poderiam ser resolvidos através de práticas pedagógicas não medicalizantes - como escuta atenta das crianças, diálogo intersetorial, acolhimento e escuta das famílias e inserção da psicologia no âmbito das escolas - passam a ser caracterizados como transtornos neurológicos, que precisam

de intervenção médica e medicamentosa.

Esta ação legitima a ideia de que no processo de medicalização todo o problema está focado no sujeito, retirando dos contextos social e político, assim como do pedagógico, qualquer responsabilização acerca do que chamam de sofrimento infantil.

Collares e Moysés (1996) relatam que a medicalização dos conflitos sociais recorre ao reducionismo biológico, culpabilizando o próprio indivíduo pelos seus problemas e, conseqüentemente, desresponsabilizando o sistema sociopolítico. Esta visão corrobora com a lógica neoliberal, que valoriza a meritocracia, a competitividade, a produtividade, enfim, um modelo ideal de sujeito, como defende Beatriz Duarte (2020):

Com o movimento do Neoliberalismo, a educação se molda para atender aos aspectos da globalização, pois essa vertente acredita na adequação do ensino à competitividade do mercado, à produtividade etc. A hegemonia neoliberal impõe a padronização, definindo o modelo ideal de sujeito para atender a esses interesses, objetivando enquadrar a esse modelo os diferentes modos de ser, pensar e se comportar. A educação passa a ser utilizada como um mecanismo da norma, que auxilia no processo de padronização dos sujeitos. [...] Nesse processo de medicalização da infância, a criança é submetida a um mecanismo de controle social que promove e sustenta a lógica patologizante. Ao dar explicações biológicas para problemas sociais, a criança é rotulada com problemas patológicos, cujas soluções são apenas médicas. Nesses casos, as desigualdades são ignoradas e todos os aspectos que fogem à norma são considerados problemas biológicos e individuais e, dessa forma, transformados em doença (Duarte, 2020, p. 28).

Christofari e Freitas (2023, p. 24), em sua pesquisa de revisão de literatura, concluem que

Os textos analisados denunciam o processo de justificar individualmente o fracasso escolar, desconsiderando a influência de múltiplos fatores sociais, culturais, psicológicos, políticos e econômicos na produção desse fenômeno, chamado medicalização.

Carlos E. Reis e Lana Carvalho (2021) corroboram com a visão de que as crianças estão crescendo numa sociedade que é adoecida, mas o discurso que impera é que o problema está “dentro” delas. Portanto, fica evidente que há um movimento de culpabilizar o outro.

Rondini et al. (2020) apontam que na literatura contemporânea a medicalização da diferença, como resposta biologizante da condição humana, é influenciável por fatores sociais, econômicos, históricos e culturais.

A crescente busca por diagnósticos referentes a questões do âmbito educacional que emergiram nos últimos cinco anos, principalmente no período pós-pandemia, é vista pelas autoras Christofari e Freitas (2023, p. 03) como indicativo de uma fragilidade do campo pedagógico em analisar e resolver os desafios do cotidiano escolar a partir de seu campo de saber.

Mais uma vez na história as crianças estão sendo tratadas como adultos em miniaturas, contradizendo o que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) afirma:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Elas utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar (Brasil, 1998).

Mesmo diante dessa afirmação, as educadoras insistem em uma disciplina atrelada a um exercício de ajuste dos sujeitos, de forma a atenderem a um padrão pré-estabelecido socialmente de adequarem-se às normas, aos padrões que insistem em categorizar crianças de forma binária: normal ou anormal.

Segundo Deni Elliot (2020), os dispositivos de normatização dos comportamentos regidos pelo ordenamento social estão presentes nas ações de muitas professoras, como falta de paciência, rigidez, marcações sexistas e disciplinamento do corpo, além de discurso de inferiorização do outro, que não se adequa às normas pré-estabelecidas.

As crianças cujos comportamentos não se adequam aos padrões normatizados socialmente acabam por serem rotuladas, estigmatizadas, caracterizadas como fora da linha da normalidade, portanto, carentes de tratamento para aquilo que parece não ser normal. O diagnóstico é um meio de rotular a criança por meio de uma patologia, retirando dela sua identidade como pessoa humana, suas características, qualidades, jeitos de ser e estar no mundo. É ele que nomeia uma patologia com base dos parâmetros internacionais, como a Classificação Internacional de Doenças 10 (CID) e o DSM-5 (Christofari & Freitas, 2023).

Carli (2018), sobre o processo de transformar questões dos comportamentos infantis considerados desadaptados e distantes do esperado em sintomas de quadros de enfermidades psíquicas, afirma que isso vem resultando num processo de medicalização, em que a alteração química é tomada como único caminho ou como primeira escolha terapêutica. Já Jaqueline Teodoro e Luciana Cruz (2020, p. 167) relatam

que atualmente a medicalização atinge um significado mais expressivo e preocupante, já que o uso de medicamentos para tratar crianças com diagnósticos feitos por meio de relatos de sintomas como “desatenção”, “inquietação”, e “dificuldades de aprendizado”, aumentou significativamente, nas três últimas décadas do século XXI.

Collares e Moysés (1994), de forma muito profunda, salientam que o discurso medicalizante em nossa sociedade decorre do que seria um processo de medicalização da vida, transformando assuntos não-médicos, de origem eminentemente social e político, em

questões médicas, buscando encontrar na medicina as causas e soluções de problemas dessa natureza. Nesse devir, a medicina define como doenças questões do âmbito escolar e, assim, propõe resolvê-las, ampliando a medicalização.

Santana e Gonçalves (2019) defendem que a medicalização universaliza a infância, negando a diversidade cultural e a complexidade das crianças em seus diferentes modos de viver suas infâncias. A patologização leva ao processo de medicamentação, que seria o uso de medicamentos visando disciplinar quimicamente condutas e comportamentos julgados como desviantes do que a sociedade considera normal.

O processo de patologização das crianças, no âmbito da educação, no período pós pandêmico, viu crescer em níveis alarmantes os laudos infantis, que transformaram questões de cunho social e político em questões comportamentais e de aprendizagem. A médica Maria Aparecida Affonso Moysés, professora do Departamento de Pediatria da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Campinas (Unicamp), numa entrevista à Agência Senado (2023), afirmou que

Há um processo grande medicalização e 'patologização' da vida de crianças e adolescentes que apenas estão fora de parâmetros sociais artificiais. Vivemos uma epidemia não de transtornos mentais, mas de diagnósticos de transtornos mentais. Um ideário que não aceita diferenças, questionamentos, singularidade. Um ideário que nos quer padronizados, normalizados, não questionadores, submissos, respeitadores do *status quo*. Um ideário que pretende o genocídio do futuro (Agência Senado, 2023).

Nas escolas há uma supervalorização desse instrumento, que pode ser analisado sob três formas: 1- como um manual que poderá nortear sua ação; 2- como um documento que o desresponsabiliza do seu fazer pedagógico; 3- como instrumento que demonstra que a falha não se encontra na professora, na escola, na gestão, enfim, centrada no outro.

Fanizzi e Lajonquière (2020) salientam que, apesar das grandes expectativas construídas sobre este instrumento, o que se revela no contexto escolar é que um laudo ou diagnóstico por si só se mostram insuficientes para manter ou recolocar essas crianças em circulação na lógica educacional. Moysés e Collares (1994) ressaltam que quando os encaminhamentos aos especialistas se reduzem a tentativas de “encontrar diagnósticos” que expliquem, justifiquem o não-aprender. Sendo assim, todo o sistema educacional parece se desresponsabilizar da sua função, isso quando deixam os/as alunos/as de lado, negando-lhes o direito de se desenvolverem, de aprenderem, de serem reconhecidos/as e valorizados/as nas suas diferenças.

2.5 Como o discurso medicalizante adentrou os espaços educativos?

Lá fora há um mundo cruel e competitivo e neste mundo louco, todos querem criar vencedores. Todos querem um filho/aluno gênio. Doutores, engenheiros, MBA... menos que isso não serve. 95,5 ... 95,6 ... 95,7%. Menos que isso é sacrilégio! Nessa corrida desenfreada alimentam cavalos de competição, não crianças. Pelo amor de Deus, pense: Cada criança tem suas próprias capacidades, seus desejos, seus sonhos (Filme: Como estrelas na Terra, 2007).

Para responder à pergunta inicial é importante compreender como a política educacional, atrelada ao neoliberalismo econômico e social desde 1980, ganha espaço, se fortalece no Brasil e impacta no processo de patologização e medicalização infantil. A doutrina econômica neoliberal visa diminuir a atuação do Estado no campo social, educacional e até político, defendendo a terceirização de vários setores que o compõem. Neste contexto, emergem as Políticas Públicas voltadas à Educação, que estimulam a concorrência, a alta performance individual atrelada ao conceito de meritocracia, currículos e práticas pedagógicas homogeneizadas, medições por meio de avaliações padronizadas, que visam ao ranqueamento das instituições e ao atendimento de indicadores externos. Sandra Caponi e Patrícia Daré (2020, p. 312) afirmam que o efeito colateral dessa lógica neoliberal é que as crianças “serão constantemente responsabilizadas por esses resultados, visto que a fonte de toda a eficácia está no indivíduo”.

Nesta lógica, que visa formar sujeitos competitivos, individualistas e de sucesso, vemos o ideal da educação pública como garantia de emancipação humana ser colocado de lado em prol de uma educação que segrega, que aumenta as disparidades sociais e inviabiliza o direito de todos a uma educação igualitária e com equidade.

Vale destacar que o ideal de educação pública como garantia de igualdade, de acesso, de permanência e de equidade, nunca foi alcançado. Isso é claramente perceptível quando analisamos o cotidiano das crianças oriundas de classes sociais diferentes - as de classe média/alta sofrem o que Carlos Reis e Lana Carvalho (2021, p. 26) chamam de “fenômeno da hiperocupação”. Ou seja, estas famílias investem alto na formação delas, ocupando-as com inúmeros cursos e tarefas, introjetando nelas a ideia de alta performance, de competição e de sucesso. Por outro lado, as crianças das classes mais pobres participam também desse jogo da vida, mas não em pé de igualdade, afinal, precisam lutar suas próprias batalhas, lidar com questões da vida cotidiana, impostas a elas pelas condições econômicas, sociais e culturais, que as impedem de continuar na competição.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 são documentos balizadores do sistema educacional brasileiro, em cujas linhas está

contemplado que todos/as têm direito à educação. A isso chamamos de princípio de igualdade, mas que não é garantia de equidade, afinal, nem todos/as terão sucesso dentro desta instituição chamada escola, que reproduz no seu cotidiano a ótica racional, individualista, competitiva e meritocrática que rege a política neoliberal vigente no Brasil.

Moysés e Collares sustentam que

vivemos uma sociedade permeada por problemas coletivos, de ordem social, política e econômica. Problemas que geram desigualdades, especialmente de inserção social, etnia e gênero. Desigualdades geradas pelos modelos de desenvolvimento das sociedades, desigualdades que mantêm e legitimam tais modelos (Moysés e Collares, 2021, p. 66).

Essa perspectiva neoliberal reproduz a ideologia da classe dominante, oferecendo um conhecimento raso e um currículo fraco, marcado pelo que Paulo Freire (2006) chama de educação bancária, cujo objetivo é ser instrumento mantenedor do *status quo* e da opressão, já que não possibilita aos indivíduos compreenderem a realidade de maneira crítica e agirem nela para realizar mudanças.

Essa educação, tão criticada por Freire, reforça as desigualdades sociais e econômicas existentes, já que não respeita as individualidades e pluralidades presentes numa sala de aula. Neste sentido, Reis e Carvalho (2022) corroboram com essa visão abordada sobre a lógica capitalista neoliberal ao afirmarem que a fé do sujeito contemporâneo é depositada apenas na sua individualidade e na capacidade de se adaptar às adversidades, pois o outro é visto como adversário.

Há, atualmente, uma extrema cobrança por resultados, que visa atender as exigências de organismos internacionais e nacionais, como bancos, empresas, mercados, indústrias, fundações, dentre outros. O aumento para 9 anos do Ensino Fundamental objetivou inserir estas crianças com apenas seis anos no primeiro ano, onde espera-se que elas já estejam engajadas no processo de alfabetização, lendo sílabas simples e conhecendo números e operando com eles. Isso acabou por afetar muito na Educação Infantil, que se vê cada vez mais acuada, com currículos engessados, que não abrem espaços para as trocas e experiências, que inserem cada vez mais cedo as crianças dentro das escolas, expondo essas profissionais a pressões, exposições públicas e a competições, que incidem sobre suas vidas, adoecendo-as, gerando frustrações e impactos em sua carreira profissional⁵.

⁵ O Sistema Público Etapa nos materiais enviados às prefeituras parceiras, deixa evidente nos cadernos do primeiro ano, a concepção de que a criança aos seis anos já esteja alfabetizada e em processo de letramento. Ao analisar os cadernos da Educação Infantil, é notória as atividades engessadas, de ensino de letras e números,

Aos resultados estão atrelados os recursos enviados às instituições educativas, assim como premiações pelos melhores resultados, inclusive nos salários das professoras, num processo de premiação ou punição. Tais ações reverberam na Educação Infantil, que deixa de cumprir com sua função para ensinar letras e números cada vez mais cedo, impondo a elas uma rotina de atividades prontas e voltadas para a alfabetização e letramento, negando-lhes as experiências das trocas, do brincar, da convivência, do lúdico, da criatividade e de tantas outras que são fundamentais nesta etapa da Educação. Andréia Corrêa (2020) defende que

atualmente há um absoluto desprezo pelas necessidades das crianças, por parte dos adultos e das instituições. Mais uma vez na história elas estão sendo tratadas como adultas. [...] Basta repararmos, com mais atenção, na prática pedagógica dominante que alfabetiza crianças pequenas, impedindo-as de brincar. O brincar só é permitido como *ferramenta de aprendizagem*, em um contexto utilitarista que não acolhe a criatividade infantil, pelo contrário, mata-a de forma cruel e hipócrita (Corrêa, 2020, p. 98).

Maria Cássio (2018) afirma que estas mudanças incidem sobre os fins e objetivos da educação, ressignificando e/ou modificando princípios essenciais contidos na Constituição Federal de 1988 para a formação plena de pessoas para a cidadania e para a democracia. A autora salienta, ainda, que o *slogan* “Todos pela educação”, nesse viés neoliberal, carece de ser acrescido dos termos “para o mercado”, numa forma clara de mostrar como as políticas educacionais atuais estão atreladas aos interesses do terceiro setor, ou seja, daqueles que dominam o capital.

O processo de patologização firma-se no contexto educativo e nos processos de ensinar-e-aprender, além do comportamental, a partir da expansão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), desde seu primeiro volume, datado de 1952, constando de 106 diagnósticos psiquiátricos, e chega ao DSM-V, de 2013, com 300 categorias, quando este, antes restrito ao campo da ciência médica, aos espaços clínicos, passa a incorporar novas áreas do conhecimento como a psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia, terapia ocupacional, dentre outras.

A criação do DSM muito corroborou ao longo das cinco edições como instrumento de fundamentalização dos diagnósticos de transtornos mentais. Sobre isso, Barbosa e Leite (2020) destacam o aumento de categorias a cada edição do Manual. Alexandre Ribeiro et al. (2020), sobre o mesmo assunto, fazem uma análise comparativa entre o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos

extenuantes e longas, além de não deixarem espaço para as demais atividades tão necessárias nesta etapa da formação humana como brincar, socializar, inventar, dentre outras.

Mentais IV e o V), além de mostrar o aumento significativo do uso de psicofármacos e do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no país, relacionando esses fatores à excessiva nomeação dada ao sofrimento psíquico.

Ao longo de 61 anos, desde a edição do DSM-I até o DSM-5, presenciamos um aumento exponencial das categorias, com diagnósticos polêmicos quanto ao seu teor científico, já que tendem a transformar o sofrimento psíquico em patologias genéticas e cerebrais. O DSM demonstra uma forma binária de compreender o desenvolvimento humano, em saudável ou patológico, desconsiderando a diversidade humana e, conseqüentemente, o desenvolvimento.

Arelado a isso, temos nos últimos anos, com os avanços tecnológicos, uma expansão do DSM, tornando-o acessível em diversas plataformas digitais, com testes e de *checklists* que garantem uma autoavaliação e, conseqüentemente, uma patologização. Tais fatos corroboram para que o discurso médico esteja enraizado nas práticas pedagógicas, que excluem as vivências de cada um, bem como os contextos socioeconômicos e políticos.

Há um caminho a ser percorrido até o diagnóstico, que segue a seguinte dinâmica, de acordo com Christofari e Freitas (2023)

algo na criança que não está de acordo com as normas escolares estabelecidas chama atenção dos professores, produz-se a queixa sobre o que incomoda na escola e isso se materializa em algum tipo de encaminhamento (Christofari & Freitas, 2023, p. 11-12).

Desta forma, profissionais da educação retiram de si a responsabilidade pedagógica referente à aprendizagem e comportamentos, delegando-a às crianças, referindo-se a eles como “problemas da criança” e, portanto, passíveis de ajuda médica, por meio de psicofármacos.

Seguindo o critério patologizante, vemos crescer os diagnósticos, os laudos e, conseqüentemente, a medicalização dos comportamentos considerados transgressivos ou desviantes da norma. Maria Paula Souza e Carrijo Pereira (2023) apontam que

nos vemos diante de uma infância atravessada por uma pandemia de diagnósticos provocadas tanto pela mudança de critérios de classificação do DSM-V e no CID-11, que passou a vigorar no início do ano de 2022, quanto pela difusão de instrumentos de diagnose realizados pela internet e redes sociais (Souza & Pereira, 2023, p. 08).

Neste contexto de expansão dos diagnósticos despontam os laudos, que são os instrumentos concretos da patologização, pois são o meio pelo qual educadoras e famílias retiram de si mesmas as responsabilidades sobre a formação integral dessa criança.

Corrêa (2020) afirma que

o que está em discussão é o predomínio de uma lógica patologizante, imposta às crianças de classes sociais diversas, na qual o doente é tão somente a própria criança, com pouca ou nenhuma responsabilização do adulto/educador. Não se incluem, para efeitos de um diagnóstico preciso, outros atores e grupos nos quais esta criança/adolescente está inserida (Côrrea; 2020, p. 20).

A partir do diagnóstico, ou seja, da patologização das infâncias, vem a etapa da prescrição de psicofármacos, ou seja, da medicação, como se estes fossem uma solução mágica para resolver “todos os problemas”. São administrados e aceitos de forma natural, como meios de cura para o que escola, família e sociedade julgam como patológico e que, muitas vezes, são expressões singulares das crianças, formas de expor suas angústias e dores, suas alegrias e atos criativos, seus desejos de vivenciar plenamente esta importante fase do desenvolvimento humano, em sua construção singular, histórica, subjetiva e plural.

Moysés e Collares (2021, p. 75) sobre a medicamentação são enfáticas ao afirmarem que

crianças e adolescentes são alvos prioritários dos processos biologizantes; escolas, espaços privilegiados para a farmacocracia, espaços onde é cada vez mais difícil encontrar crianças ainda sem rótulos de transtornos, ainda não em uso de substâncias psicoativas, o que pode ser percebido por quem esteja disponível para enxergar esse fato.

Com a proliferação dos diagnósticos e do uso de medicamentos pelas crianças, principalmente na Educação Infantil, cresce no contexto escolar a demanda por propostas terapêuticas e abre-se o leque para que outras profissões possam emergir neste cenário, como os/as psicólogos/as, psicopedagogos/as, neuropsicopedagogos/as, terapeutas ocupacionais, professores/as do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre tantos/as outros/as profissionais.

Vemos a partir desta breve reflexão que tanto os/as médicos/as e a indústria farmacêutica quanto os sistemas de saúde e clínicas encontram nesse cenário desumano um meio de se fortalecerem e de obterem lucros, sem se preocuparem com o bem-estar físico, emocional e psicológico das crianças. Mesmo havendo no Brasil políticas públicas que são contrárias às práticas medicalizantes, como a Resolução nº177/2005 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que discorre no artigo primeiro que

Art. 1º Esta resolução dispõe sobre o direito da criança e do adolescente de não serem submetidos à excessiva medicalização, em especial no que concerne às questões de aprendizagem, comportamento e disciplina.

Parágrafo único: Para fins desta Resolução, define-se excessiva medicalização como

a redução inadequada de questões de aprendizagem, comportamento e disciplina a patologias, em conformidade com o direito da criança e do adolescente à saúde, ou que configure negligência, discriminação ou opressão (Resolução, 2005).

Outras acabam por estimulá-las, como a Lei nº14.254, que dispõe sobre a responsabilidade do Estado em acompanhar integralmente os/as educandos/as com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem (Brasil, 2021):

Art.1º: o poder público deve desenvolver e manter o programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem;
Parágrafo único: o acompanhamento integral previsto no caput deste artigo compreende identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para o diagnóstico, bem como apoio terapêutico especializado na rede de saúde (Brasil, 2021).

Esta lei determina ainda a capacitação de professoras da educação básica para identificar precocemente os sinais dos transtornos de aprendizagem e do TDAH. Além disso, os sistemas de ensino devem garantir aos/as professores/as amplo acesso à informação quanto aos encaminhamentos a serem feitos e formação continuada.

Temos claramente exposto que tal lei, segundo Hornblas (2023), no lugar de evitar que as questões escolares se transformem em questões de saúde, diz o contrário ao reforçar o favorecimento de grupos específicos, como médicos/as e Indústria Farmacêutica.

Beltrame et al. (2018), em sua pesquisa de revisão de produção científica, identificam nos materiais pontos como a diversidade de compreensões sobre o que é patologização, além de práticas educativas produtoras de sofrimentos e individualização da queixa escolar, aumento dos diagnósticos de TDAH e de terapias medicamentosas, além de abordar qual o papel da indústria farmacêutica neste cenário e práticas pedagógicas não medicalizantes, como escuta atenta das crianças, diálogo intersetorial, acolhimento e escuta das famílias e inserção da psicologia no âmbito das escolas.

Neste ir e vir das políticas públicas, o que nos parece certo é investir na formação docente em todos os níveis, com ênfase para aquelas que acontecem entre pares, de forma contínua, no espaço onde a Educação acontece de fato - a escola.

Kalmus (2023, p. 180) já nos conchama a refletir que

se a lógica medicalizante não for rompida, se as relações sociais que produzem o fenômeno da medicalização não sofrerem abalos, a tendência é de que as mudanças operadas se apresentem mais como novas roupagens para velhas práticas do que para uma transformação radical dos processos que implicam na medicalização.

Às professoras da Educação Infantil cabe acolher cada criança na sua individualidade,

com respeito às diferenças, amorosidade, com um olhar mais humanizado e ético, que rompa com os ideários de infância que perpassam cada professora, favorecendo a construção de práticas pedagógicas que atendam às diversidades presentes em sala de aula, numa relação de produção de afetos, pautada pelo diálogo e, principalmente, pela escuta atenta a cada uma delas.

Andreia Santos *et al.* (2021, p. 27) apregoam que

as narrativas infantis asseguram a experiência como fundante da produção de afetos, são recheadas de sentido, carregando em si a subjetividade da criança, sua construção social e, portanto, devem também ter espaço prioritário na sociedade, afinal, muito se fala sobre crianças, mas pouco com as crianças.

Práticas pedagógicas não patologizantes se constroem inicialmente a partir de espaços e tempos pensados pedagogicamente e organizados de maneira a possibilitarem experiências diversas para todas as crianças, encorajando-as a explorarem seu ambiente e a expressarem a si mesmas através de todas as linguagens naturais e criativas possíveis, que Luis H. Miotto (2025, p. 05) assim define:

A criança pesquisa e se expressa falando, desenhando, pintando, riscando, moldando, colando materiais, construindo, empilhando coisas, dançando, jogando, cantando, inventando histórias, manipulando plasticamente algum material e de outras infinitas maneiras e, ainda, cada nova criança criará a sua nova linguagem de pesquisa e expressão, cada qual com sua nova linguagem e estilo.

Não podemos deixar de salientar a importância de práticas em que a corporeidade ocupe um lugar central, garantindo como bem preconizado no documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) os direitos corporais, incluindo a liberdade de movimento, de expressão e de ser, sem as amarras da normatividade ou preconceitos históricos. As crianças por meio da multissensorialidade exploram e conhecem o mundo e de acordo com Loris Malaguzzi (2016, p. 83)

todas as pessoas – e quero dizer estudiosos, pesquisadores e professores, que em qualquer lugar se propuseram a estudar as crianças seriamente- terminaram por descobrir não tanto os limites e a deficiência das crianças, mas em vez disso, suas qualidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias aliadas a uma necessidade inexaurível por expressão e realização.

Práticas não patologizantes são aquelas que não focam nas dificuldades e nos desvios, mas nas potencialidades que cada uma delas na sua singularidade e diversidade é capaz de atingir. O estímulo, a valorização do saber do outro, o estar com o outro, são também práticas não patologizantes, pois colocam a professora numa relação de colaboradora e parceira da criança. Finalizando esse capítulo e, após as reflexões feitas até o momento, retomamos o título inicial sob o viés que tanto almejamos para as crianças da Educação Infantil: “Criança

feliz... Adulto realizado!”, Freire (2006, p. 23) já preconizava que

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante transformador, criador, realizador de sonhos capaz de ter raiva porque capaz de amar.

É pujante a necessidade de uma reflexão crítica sobre o papel que as professoras desempenham na mitigação desses processos cruéis que desvalorizam as diferenças e não contemplam a diversidade presente dentro das salas de aula. O convite está feito para todos/as aqueles/as que desejarem se engajar num movimento contrário a tais práticas, começando pela capacidade de enxergar as infâncias vividas por cada criança, durante sua infância.

3 ELA ME VIU. E AGORA?

A elaboração deste capítulo brotou da experiência da autora como aluna, docente e mãe que viu, ao longo do tempo, os discursos patologizantes se repetirem e ferirem cada vez mais as crianças que são vítimas deles. O arcabouço teórico utilizado dialoga com as políticas públicas educacionais, construídas no contexto do neoliberalismo e enfatiza o quanto a formação docente inicial, continuada e contínua, de qualidade pode impactar nesse quadro de crescente patologização dos comportamentos e dificuldades de aprendizagem.

3.1 Ficção: ecos da realidade

Eles não são escravos do tempo
são livres.
Têm reunião com as borboletas
e debates com as árvores.
Passam seu tempo brincando com o vento
e contando histórias às gotas de chuva,
enquanto pintam um novo mundo
na tela do céu.

(Trecho de uma música do filme “Como estrelas na Terra”; 2007)

Este trecho da tradução de uma música do filme “Como estrelas na Terra” (2007) busca chamar a atenção de quem assiste para o quanto é importante enxergar a criança e dar espaço para que ela se expresse e seja ouvida, em todos os contextos por onde se move, com ênfase para o familiar e o educacional. Na falha de um, espera-se que o outro atue, mas na prática sabemos que isso não acontece.

O filme mostra o pequeno Ishaan, um menino de oito anos, que vivencia uma relação

intensa com a natureza, a imaginação e o seu jeito singular de ser criança e estar no mundo. Mas, ao adentrar no espaço educacional, encontra um lugar hostil, em que só é notado pelos/as professores/as nos momentos de críticas e de exposição perante os/as colegas, o que gera rótulos e estigmas que se traduzem num total silenciamento do pequeno e na fuga para um comportamento hostil e de isolamento.

Não é nosso interesse aqui narrar o filme, mas analisar o papel que uma professora pode assumir na vida de uma criança. Neste sentido, Cristiane Carneiro (2020) chama a atenção para a função ímpar destas profissionais nas ações educativas e salienta a importância de uma reflexão crítica sobre o lugar que ocupam na manutenção, no incentivo ou na resistência à lógica medicalizante. No filme, os/as professores/as de Ishaan, numa reunião com seus familiares e na presença do garoto, discorrem sobre os comportamentos julgados inadequados, tratando-os como desinteresse, falta de aptidão para o aprendizado da leitura e da escrita, assim como para a matemática, saídas constantes para ir ao banheiro e beber água, realização de brincadeiras bobas que dispersam os/as colegas, grafia horrível e, não satisfeitos, ainda o comparam ao irmão, considerado um excelente aluno.

Finalizando, a diretora reafirma aos familiares que o garoto já é repetente na terceira série e que, diante dos fatos ali expostos, é impossível ajudá-lo, afirmando que talvez ele tenha problema e, numa fala impactante, afirma que: “algumas crianças têm menos sorte e para essas existem escolas especiais”, numa clara sugestão para que procurassem outra instituição. Mesmo tristes e chocados, os familiares acolhem as críticas feitas ao filho e decidem enviá-lo para um colégio interno, afinal, ele não está atendendo ao que a sociedade e o mundo contemporâneo esperam dele.

Esse episódio, brevemente exposto, retoma o título deste capítulo: “Ela me viu. E agora?”, pois mostra o que acontece frequentemente dentro das escolas, onde um número significativo de professoras vê as crianças, mas não consegue enxergar além dos seus comportamentos e dificuldades, que muito nos dizem de suas insatisfações, de seu cotidiano, de suas dores e temores.

Nesse viés, há uma tendência em biologizar a vida que, para Barbosa e Leite (2020), significa olhar para o ser humano somente pelo viés da vida em sua constituição orgânica ou genética, ignorando, de certa forma, a vida na constituição da subjetividade dos indivíduos e em sua dimensão sócio-histórica. Tal postura deveria ser incômoda para toda/o profissional da educação, e também para qualquer pessoa que passou pela infância, pela maternidade/paternidade (ou não) mas que não querem para os/as filhos/as dos/as outros/as o que não desejaria para os/as seus/suas.

Moysés e Collares (2021, p. 68), sobre o ato de rotular, classificar e diagnosticar, postulam que ele se deve talvez ao fato de que ver uma pessoa que não se enquadra nas normas escancare que se pode ser diferente, isto é, que os padrões não são naturais, não foram e não serão sempre os mesmos. Corroborando com essa reflexão, Christofari e Freitas (2023, p.17) defendem que as crianças que desafiam o cotidiano escolar indicam a necessidade de a educação rever suas bases epistemológicas e, no interior de seus saberes, produzir debates e (re) invenções que qualificam o processo pedagógico.

É preciso ouvir as crianças, identificar suas curiosidades, vontades, vivências e experiências, entrar em seu mundo e fazer do espaço escolar um local de promoção da vida humana, em todas as suas dimensões, sejam elas a social, a política, a cultural, a cívica, a econômica e a humana.

É estarrecedor, numa reunião pedagógica, ouvir professoras da Educação Infantil rotulando crianças e diagnosticando comportamentos que, na maioria das vezes, é perceptível serem próprios de cada etapa do desenvolvimento infantil, de suas vivências cotidianas ou reflexo das disparidades sociais, econômicas e culturais nas quais elas estão inseridas. Neste sentido, Pfeiffer (2011, apud Carli, 2018) relata-nos um estudo realizado no Hospital das Clínicas da Universidade Federal do Paraná, em um programa de acolhimento e atendimento a crianças e adolescentes vítimas de agressão. Nesse estudo, perceberam que 70% das vítimas atendidas, com mais de 3 anos de idade, já chegavam lá tomando medicação psicoativa com vários tipos de associações.

Se é quieto e tímido pode ter Transtorno do Espectro Autista (TEA); se fala muito ou não dorme como as demais crianças é hiperativo, tem TDAH; se contesta ou se recusa a fazer algo, tem TOD (Transtorno Opositor Desafiador); se quer brincar, não foca nas atividades e não aprende possui deficiência intelectual, é disléxico, possui dislalia, entre outras. Nas palavras da pesquisadora

Todas as vítimas avaliadas apresentavam sinais e sintomas de ansiedade, angústias ou de doenças psicossomáticas, consequentes à violência psíquica primária ou secundária às outras apresentações da violência. Muitos destes sintomas se referiam a dificuldades de relacionamento familiar, social e consigo mesmo, levando à agressividade ou apatia, problemas ou fracasso no aprendizado, comportamento hiperativo, disfunções orgânicas e atitudes de autoagressão, chegando a tentativas de suicídio, mesmo em crianças de 9 a 10 anos de idade. A grande maioria das crianças e adolescentes avaliados estava recebendo ou já havia recebido por mais de metade de suas vidas, medicação psicoativa para seus sintomas de sofrimento ou manifestações orgânicas da violência, caracterizando uma nova forma de amarras ou castigos, a violência química (Carli, 2018, p. 30 *apud* Pfeiffer, 2011, p. 223).

Este estudo denuncia a realidade de patologizar questões sociais como se fossem de

ordem biológica, genética. Essas crianças, que se veem expropriadas dos seus direitos, principalmente o de serem acolhidas e ouvidas, acabam por serem caladas por meio dos psicofármacos, o que demonstra a vulnerabilidade e dependência delas em relação a um adulto. Assim, ao silenciar a criança, maltrata-se mais ainda a infância sofrida, como afirma Carli (2018, p. 30 e 37).

Côrrea (2020, p. 99) revela que o discurso normatizador por trás destas práticas patologizantes desvela a normatização das relações na sociedade, pautada por interesses econômicos que orientam políticas públicas impostas arbitrariamente aos educadores, gerando também expectativas em relação ao desempenho e ao comportamento, tanto dos alunos quanto das professoras, sendo estes últimos pressionados por resultados, pelas premiações ou sanções que a escola pode receber, assim como elas mesmas enquanto profissionais.

3. 2 Políticas públicas educacionais e neoliberalismo

As políticas públicas educacionais, no contexto neoliberal, impõem sobre as Instituições escolares uma realidade que visa moldar os sujeitos para atenderem ao que a classe dominante espera deles. E quem não consegue jogar esse “jogo” acaba por ser banido dele, seja pela invisibilidade econômica e social seja pelos rótulos que lhe são impostos. Por isso, Reis e Carvalho (2021) defendem que a modelação de crianças para encarar o mundo adulto é facilmente observada no cotidiano e elas, muitas vezes, têm seus momentos de resistência e insurgência contra essa força que as molda, daí não ser raro vê-las se negando a frequentar a escola, a tomar banho, escovar os dentes, dizer que não querem, que não sabem, questionando por que devem fazer o que os adultos fazem, dentre outras formas de resistências.

O filme “Como estrelas na Terra” deixa isso bem nítido quando o pequeno Ishaan diz à mãe que não quer estudar e, mesmo quando a mãe, brava, tenta, ele faz caretas e graças, reforçando o que a mãe já ouviu da escola, que o filho tem algum problema. Tal relato, corrobora com o que Côrrea (2020) chama de lógica patologizante, imposta às crianças de classes sociais diversas, na qual o doente é tão somente a própria criança, com pouca ou nenhuma responsabilização do adulto/educador. Assim também refletem Christofari e Freitas (2023) sobre as queixas escolares no sentido de que comportamentos desviantes e a compreensão de que o/a aluno/a não aprende e tem dificuldade de aprendizagem são tomados como comprometimento biológico ou conduta familiar geradora de um transtorno.

Lais Silva e Karla Tonus (2020), sobre como a sociedade lida com aquelas pessoas

consideradas fora das regras, que as questionam ou refutam, ou que demandam novos modos de pensar e agir, salientam que há uma recorrência em culpabilizar o indivíduo, procurando e encontrando nele as causas que expliquem seus comportamentos, tidos como doenças a serem tratadas com remédios. Sendo assim, podemos inferir que no processo de medicalização todo o problema está focado no sujeito, retirando dos contextos social e político, assim como do pedagógico, qualquer responsabilização acerca do que chamam de sofrimento infantil.

Nas famílias mais abastadas, dentro da lógica capitalista neoliberal, busca-se a todo instante “investir no futuro” das crianças e, desde a mais tenra idade, é possível identificar o fenômeno da infância multi-atarefada, em que os pais estimulam a competitividade através das comparações feitas entre seus próprios filhos e os de outras famílias, gerando nas crianças uma ansiedade e tristeza, além de uma autocobrança, medo e culpa, caso não atendam às expectativas.

O professor de Ishann, Ram Shankar Nikumbh, no filme citado, é enfático e audacioso ao defender a criança perante seus familiares, dizendo que neste mundo cruel e competitivo todos querem criar vencedores. Todos querem como filho um gênio, menos que isso não serve. Nessa corrida desenfreada alimentam cavalos de competição, não crianças.

Salienta Carli (2018) que

muitas crianças hoje têm sido despojadas precocemente desse tempo de moratória, chamado infância e que o fim da infância é um problema da sociedade complexa em que vivemos e que impacta o desenvolvimento infantil. [...] De um lado há uma franja enorme de crianças ficando à margem da história, em situação de pobreza, sem acesso a escolaridade, subalimentadas, violentadas, acometidas de doenças resultantes da própria miséria, que trabalham, assumem responsabilidades para com irmãos pouco mais novos que elas, com limite no acesso aos níveis simbólicos e culturais de nossa civilização. No outro extremo, há aquelas com vasto acesso aos bens simbólicos e culturais, cujos pais, na ânsia de que seus filhos possam pertencer a cadeia produtiva e não serem relegados à margem da história, fazem-nos cumprir roteiros de cursos e matérias com o objetivo de torná-las competitivas, sobrecarregando-os com afazeres e restringindo em excesso o tempo de brincar, de fantasiar e criar livremente, principais vias de simbolização na infância (Carli, 2020, p. 07).

Ambos os casos negam às crianças o direito de serem crianças, impondo-lhes uma “adultização”, uma modelação para encarar o mundo adulto e, nesse processo, muitas vezes, elas têm seus momentos de resistência e insurgência contra essas forças e a escola, enquanto instituição que reflete os valores dominantes, em que modelos e padrões são apreendidos, funciona como espaço de normatização de comportamentos e atitudes. No filme, o inspetor da escola para onde Ishaan é levado compara as crianças a cavalos que necessitam ser domados

para se adequarem às normas pré-estabelecidas socialmente. É na escola onde muitos/as professores/as, carregados pelo alto volume de informações disponíveis atualmente, através das mídias sociais, se veem no direito (ou forçados/as) a diagnosticar, encaminhar, rotular e estigmatizar crianças. Estigma que, segundo Moysés e Collares (2021, p. 79) é

inscrito a ferro e fogo no corpo e na mente de crianças inicialmente normais, reféns de incapacidades que lhes atribuem, confinados em doenças ou transtornos que não têm. Estigmatizados, discriminados, incapazes, doentes e ainda confinados. Confinados, disciplinados, controlados. Controlados a céu aberto, por uma instituição invisível, virtual, etérea, porém muito concreta em suas mentes e corações. Institucionalizados.

Dentro das escolas o discurso patologizante é comum entre as professoras, especialistas, gestoras, que se veem diagnosticando os comportamentos das crianças como transtornos, distúrbios, déficits, dentre outras nomenclaturas, baseando-se no “achismo”, nos “*posts*” de profissionais das áreas da saúde, que buscam por meio de discursos individualizantes sobre o sofrimento infantil, traçar diagnósticos baseados em escalas criadas por eles de comportamentos apresentados, alimentando muitas vezes, sem perceberem e com a intenção até de contribuírem para que aquela criança aprenda, a lógica capitalista por trás de um diagnóstico, retroalimentando a indústria farmacêutica, as especialidades médicas, as grandes empresas ligadas a planos de saúde, redes hospitalares e clínicas.

O espaço pedagógico está, aos poucos, se transformando em espaço clínico, em que professores/as, apoiados/as por gestores/as e especialistas, atuam como triadores/as, de acordo com Moysés e Collares (2021, p. 76), fazendo relatórios e mais relatórios comportamentais, salientando comportamentos desviantes e, com o apoio da família, encontrando uma forma de patologizar as crianças que fogem ao padrão estabelecido como norma.

Sobre isso, Barbosa e Leite (2020, p. 7) corroboram quando afirmam que

este tipo de educação não tem preparado as pessoas para saberem lidar com as diferenças, com a vida e seus problemas. Ela incute nas crianças uma ideia de “divisão” onde a diferença é vista como inferioridade e não como outra maneira de ser dentre várias outras possíveis.

Na Educação Infantil, não é raro o encaminhamento por parte da escola de crianças aos/as profissionais da medicina infantil e psicologia, sob o discurso de que a criança é muito agitada, precisa ser cuidada logo para acompanhar os colegas, para deixar de ser triste e solitária, nervosa e indisciplinada. Não são capazes de compreender o sofrimento infantil e sua relação com fatores extraescolares.

Os familiares, ao ouvirem tais discursos, se culpam pela ausência diária, já que

precisam trabalhar e, quando não trabalham, precisam descansar, entendem a mensagem e correm para buscar “ajuda”. Começa a ser implantado o rótulo na criança e esta deixa de existir como um sujeito para tornar-se uma patologia.

Christofari e Freitas (2023, p. 21), sobre a dinâmica das queixas escolares discorrem

que estas seguem certa ordem: queixa escolar, encaminhamento do estudante aos serviços de saúde, retorno dos especialistas, geralmente com diagnóstico, prescrição de fármacos, silenciamento da escola em relação ao debate pedagógico de solução dos desafios cotidianos. Criança medicada, via de regra, é criança esquecida, expropriada de sua infância, invisibilizada na sua potência de ser. Tais queixas não favorecem uma discussão aprofundada do que vem influenciando o processo de ensino e de aprendizagem e produzindo impedimentos para que a criança aprenda o que a escola quer ensinar. Quando o debate e o conhecimento pedagógico não se instalam no lugar de autoria, de produtor e de leitor de sua narração sobre os processos de ensino e aprendizagem, outro se instala. Na atualidade, tem sido o diagnóstico e os fármacos.

3.3 O impacto de uma formação docente de qualidade

É sumariamente importante que a formação docente esteja vinculada a uma formação que permita às professoras desta modalidade de Educação olhar além dos comportamentos apresentados, entendendo os contextos diversos nos quais a criança está inserida e como eles influenciam sua forma de agir/reagir e manifestar sua pluralidade no seu jeito único de ser e estar no mundo.

Pensando nisso e após analisar artigos diversos sobre a formação inicial docente (Ser professor na contemporaneidade: desafios da formação de professores para a docência na educação infantil (Arcelita Koscheck e Juscilene Demarco, 2021), A pré-escola obrigatória no Brasil e os desafios na formação de professores (Jaqueline Paschoal, 2019), Medicalização e educação: um estudo sobre a formação de pedagogas e pedagogos (Jaqueline Chaves e Rafaela Anjos, 2023), A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores (Maria de Fátima Cossio, 2018) dentre outros) foi possível mapear que nesta etapa de formação coexistem duas modalidades: a formação normal, em nível de Magistério, e a formação em Pedagogia, em nível de graduação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9 394/96) traz em seu artigo 87, inciso IV, a extinção da chamada Escola Normal ou de Magistério em nível médio, quando define que “até o fim da Década da Educação (1996-2007) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996). Da mesma forma, o Plano Nacional da Educação (PNE) que contempla os anos de 2014 a 2024, em sua meta 15, assegura que todos os professores e professoras da educação básica possuam

formação superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014, p. 48).

Mesmo com duas normativas que estabelecem o fim do Curso de Magistério, a própria LDB traz em sua redação atualizada, no artigo 62, que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação atualizada pela lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 1996).

Esta dubiedade na formação inicial docente favoreceu o sucateamento das instituições que ainda oferecem o curso em nível médio ao mesmo tempo em que fez crescer em ritmo acelerado as formações em nível superior na modalidade à distância, visando garantir que todos/as os/as professores/as tivessem a formação exigida. Desta forma, muitas instituições públicas e privadas presenciais viram seu público desaparecer, ao passo que cresceram as instituições privadas de formação docente em nível superior na modalidade EAD, como forma de atender à demanda do mercado e seus interesses, facilitando a certificação e o aumento de vagas nos cursos superiores.

Cleomar Locatelli e Júlio E. Diniz-Pereira (2019), sobre a Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, salientam que a mesma reconhece a existência de problemas na formação docente e busca dar maior organicidade ao conjunto dos cursos de licenciaturas, inclusive sobre a necessidade de articular ensino, pesquisa e extensão como garantia da qualidade acadêmica oferecida, assim como traz em seu bojo a preferência de que estes cursos sejam presenciais, apesar de ainda permitir a modalidade a distância.

Desde a redemocratização do país, as diretrizes de formação de professores/as vêm enfatizando a necessidade de uma articulação mais orgânica entre as Instituições de Educação Superior (IES) e as escolas de Educação Básica (Brasil, 2024, p.7).

Clareando essa reflexão sobre as mudanças e alinhamentos para a formação docente, Nóvoa (2020, p. 5) defende um percurso que promova a conexão entre a formação com a profissão, os espaços da formação com os espaços da profissão, os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos com o conhecimento profissional docente.

Um outro fator que preocupa atualmente é a escassez de professores/as, que já é uma realidade no país e que tende a aumentar significativamente. Na página “Notícias, da Ascom

Adufg -Sindicatos (2023)” publicou-se que dados do Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) de 2021 revelam que, dos 305.215 concluintes de licenciatura que responderam ao questionário, 14% afirmam não querer a docência como sua principal função, enquanto 5% descartam completamente a carreira de professor/a. E estudos anteriores já haviam alertado para o risco de déficit de professores/as no futuro, prevendo uma falta de 235 mil docentes até 2040, caso o ritmo atual de formação se mantenha.

Investir numa formação docente robusta e de base muito contribuirá para a mitigação da patologização e, conseqüentemente, no processo de medicalização da infância, mais precisamente na Educação Infantil, priorizando a vida e o desenvolvimento singular de cada criança. Chaves e Anjos (2023), sobre a importância das práticas pedagógicas reflexivas, acreditam que

é necessária uma atenção à formação inicial e continuada de professoras, abordando de maneira mais extensa, crítica e profunda questões como a prática de padronizar e normalizar as subjetividades, de simplesmente individualizar e patologizar dificuldades de aprendizagem, de estigmatizar as diferenças, a fim de fazer frente aos processos de medicalização, patologização e medicação (Chaves & Anjos, 2023, p. 230).

A formação docente defendida pela ótica da Educação Popular, como prática política que contribua para potencializar a ação docente em conexão e diálogo permanentes com distintos cenários e situações (Esteban e Sampaio, 2020), pode e deve ser contemplada por políticas públicas mais atreladas à realidade presente dentro das instituições e por um maior envolvimento de pedagogos/as experientes na formulação e acompanhamento delas, assim como ao não atrelamento delas a partidos e ideais políticos, que refletem os interesses da classe dominante, que oprime e silencia as pessoas. O único ideal deve ser o de serem promotoras de igualdade e equidade, pois sabemos que somente por meio dela será possível minimizar e, aos poucos, acabar com as disparidades sociais presentes em nossa sociedade. Freire (2006) já postulava que a educação não é neutra, é um ato político, uma vez que envolve um projeto diretivo de sociedade. Segundo ele, cabe aos educadores terem consciência de qual educação estão promovendo, a da exclusão ou da inclusão, a que silencia ou permite a tomada de consciência e a busca por mudanças, a que subjuga ou a que favorece às pessoas a possibilidade de uma vida digna e do exercício pleno de sua cidadania.

A perspectiva sociocultural postula que todo fazer humano é um ato histórico, social e cultural, sendo assim, exige uma formação teórico-prática que não se finda, que está em constante construção. De acordo com Karina Piovezan et al. (2018), as críticas à educação tradicional destacam a padronização do ensino e a ênfase em conteúdos teóricos como fatores

que contribuem para a patologização da infância. Ao não considerar as individualidades e necessidades dos/as alunos/as, a abordagem tradicional pode resultar em diagnósticos precipitados e intervenções medicalizantes desnecessárias. A falta de flexibilidade no currículo e a valorização excessiva de resultados padronizados podem levar os/as professores/as a ignorar as particularidades de cada criança, contribuindo para um ambiente escolar que não promove o desenvolvimento integral dos/as estudantes.

Por outro lado, as visões alternativas de educação, como a pedagogia libertadora e a pedagogia crítica, propõem uma abordagem mais humanizada e contextualizada do processo educativo. Essas abordagens buscam valorizar a diversidade e promover a autonomia, reconhecendo que cada criança é única e possui potencialidades próprias. Ao incentivar a reflexão crítica e o diálogo entre alunos e professores, essas visões alternativas podem contribuir para uma educação mais inclusiva e não patologizante (Lima, 2022).

A formação docente desempenha um papel fundamental na desconstrução de práticas que contribuem para a patologização e medicalização da infância. As professoras precisam estar atentas às influências da medicalização na escola, questionando diagnósticos simplistas e buscando alternativas que respeitem a singularidade de cada criança. Através de uma formação continuada, que estimule o pensamento crítico e reflexivo, os/as educadores/as podem desenvolver estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades dos/as alunos/as, evitando assim a perpetuação de práticas prejudiciais (Tesch, 2021).

O reconhecimento das diferenças individuais é essencial para evitar a patologização da infância. A adoção de práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem as habilidades e interesses de cada criança, pode contribuir para um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso. As professoras devem estar preparadas para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula, adaptando suas estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de cada criança. No entanto, as professoras enfrentam diversos desafios na promoção de uma educação não patologizante. Pressões sociais e institucionais muitas vezes reforçam diagnósticos precoces e intervenções medicamentosas desnecessárias, dificultando o trabalho destas profissionais que buscam uma abordagem mais humanizada. Por isso, Paula (2018) defende que é necessário um esforço coletivo para combater essas práticas prejudiciais, envolvendo toda a comunidade escolar na reflexão sobre as consequências da medicalização da infância.

As possibilidades de resistência à medicalização da infância por meio da formação docente são vastas. Estratégias pedagógicas que estimulem o desenvolvimento integral dos/as alunos/as e incentivem uma visão crítica em relação às práticas medicalizantes podem ser

adotadas pelos/as educadores/as.

Os programas de formação docente devem também enfatizar a importância da autorreflexão e da autocrítica. Professores/as que são incentivados/as a refletir sobre suas práticas e a questionar suas próprias crenças e preconceitos estão mais aptos/as a desenvolverem uma abordagem mais ética e responsável. Duarte (2020) é categórica ao dizer que essa autorreflexão contínua é essencial para criar um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, onde todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas.

3.4 Olhar além: enxergar o que é invisível aos olhos

Se deformato o outro com meu olhar, também me deformato, mesmo que não perceba; destruo o humano em nós. No extremo, deforma-se e destrói-se a própria humanidade (Moysés & Collares, 2021, p. 66).

Olhar é um ato mecânico, que independe de nossa vontade. Quando abrimos os olhos de manhã começamos a visualizar tudo o que nos rodeia. Neste ato mecânico de olhar, muitas vezes, deixamos que a beleza que nos rodeia passe despercebida aos nossos olhos. Olhamos, vemos, mas deixamos de enxergar além da imagem simplesmente. Não somos capazes de contemplar as nuances de cores, as formas, o impacto da luz sobre cada coisa que olhamos, tudo passa pelos nossos olhos e deixa de tocar nossa alma, nosso coração e nossa vida. É o convite feito aqui para todas as professoras da Educação Infantil é que busquem não apenas de olhar, mas enxergar o que há por trás de cada criança que adentra o espaço escolar. Antoine de Saint- Exupéry (1989), em sua famosa obra *O Pequeno Príncipe*, publicada em 1943, já nos conclamava a tal ação ao escrever que “O essencial é invisível aos olhos, e só se pode ver com o coração”.

Enxergar depreende uma maneira mais profunda de ver as coisas, as pessoas, a vida. Quando uma professora desenvolve essa capacidade, podemos afirmar que transformações gigantescas serão realizadas na vida de cada criança, na família, na escola, na educação e na sociedade como um todo.

O filme “Como estrelas na Terra” mostra-nos que essa capacidade de enxergar além do óbvio do comportamento e da aprendizagem de conteúdos pode transformar vidas e fazer com que mentes geniais afluam e possam intervir positivamente na sociedade. Não é só de conhecimento sistematizado que uma sociedade necessita para evoluir, transformar-se e garantir o exercício pleno da cidadania a todas as pessoas. É fundamental que a Educação esteja voltada para a formação plena, estimulando a diversidade de saberes e o desenvolvimento, além de valores como cooperação, solidariedade, respeito aos outros,

responsabilidade, liberdade, entre outros. Geraldo Caliman e Gilvan Araújo (2023), sobre a dimensão social da educação, defendem uma

formação docente que capacite os professores e professoras a prepararem crianças, adolescentes e jovens para a vida, com foco na participação social e contínua transformação da realidade em que vivem, construindo uma sociedade melhor (Araújo & Caliman, 2023, p. 01).

As políticas de responsabilização com sanções ou premiações, atreladas às avaliações padronizadas, acabam por restringir o trabalho docente, já que estimulam o ranqueamento entre profissionais e escolas, levando a um estreitamento do currículo, pautado no básico, na cognição, excluindo outras dimensões da formação humana, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e cultural. Corroboram com a afirmação anterior Christofari e Freitas (2023) quando afirmam que:

a medicalização na escola indica uma exigência social de resultados, performances e tem construído um ideal de aluno contido, silenciosos, que se comporte dentro das regras estabelecidas pela instituição escolar, mas que, sobretudo, obtenha bons resultados esperados tanto na aprendizagem como nas questões de comportamento e relacionamento (Christofari & Freitas, 2023, p. 24).

A Educação Infantil, defendida por Heloísa Saito e Marta Oliveira (2018)

deve ser lúdica, alegre, colorida e participativa, que acolha as crianças em sua plenitude e que as permita viver e conhecer o mundo, as pessoas, o saber elaborado pela humanidade ao longo do tempo histórico, enfim, conhecer tudo aquilo que traga aprendizagens e desenvolvimento (Saito & Oliveira, 2018, p.13).

Para que essa Educação Infantil seja realidade, faz-se necessária uma formação docente que rompa com as práticas pedagógicas reprodutivistas, utilitaristas e unificadoras, que moldam, adestram e não permitem que as crianças enquanto sujeitos históricos e sociais vivenciem e construam uma aprendizagem mais humanizada, pautada na criticidade, criatividade, expressividade, reflexão, etc.

Freire (2016) aponta-nos que o/a verdadeiro/a educador/a (professor/a) atua numa linha de educação problematizadora, visando superar a relação opressor-oprimido. Essa educação problematizadora e/ou conscientizadora objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e da liberdade.

Professoras bem preparadas são capazes de transformar suas salas de aula em espaços onde cada criança pode se desenvolver plenamente. Elas têm a responsabilidade de promover um ambiente saudável e acolhedor, que contribua para o bem-estar mental das crianças. Um ambiente positivo, com relações interpessoais saudáveis, atividades lúdicas e espaços seguros, que favoreçam o desenvolvimento emocional e cognitivo.

Para que a prática educativo-crítica se efetive no cotidiano das instituições de Educação Infantil, não basta apenas uma formação inicial sólida e robusta, mas uma formação contínua na interação entre pares, no cerne das instituições educativas, na (re) significação das práticas e no cotidiano do fazer-docente. Assim, a formação contínua colaborativa, segundo Nóvoa (1999), deve valorizar uma reflexão na prática e sobre a prática.

4 ME MOVO COMO EDUCADORA PORQUE ME MOVO COMO GENTE

Por último, convoca-se Paulo Freire e os princípios da Educação Popular para construir esse último capítulo pautado numa reflexão sobre o que é ser professor e como ele se constrói diariamente, através de uma estreita relação entre teoria e prática; comprometimento e responsabilidade, valorização profissional e humana.

4.1 O eu discente manifesto no eu docente: por uma *práxis* que valorize o outro

Impossível pensar e refletir sobre a formação docente, seja ela inicial, continuada ou contínua, sem um aprofundamento nas obras de Paulo Freire, esse renomado educador brasileiro que, conhecendo da nossa realidade, deixou-nos um riquíssimo legado quanto a essa temática e à educação como prática de liberdade. Isso porque a construção de uma professora inicia-se desde suas experiências de vida mais simples, no seio de sua família, sua passagem pela escola, suas vivências em sociedade, sua formação inicial, suas experiências enquanto tal e em sua formação cotidiana, seja ela pessoal ou profissional, num cadenciamento que nos permite tomar consciência da nossa inconclusão, do nosso inacabamento, fatores estes que nos fazem seres responsáveis, éticos e em constante busca por conhecimento. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente (Freire, 2006, p. 24). Nessa perspectiva, entremeada pela eticidade, é impossível pensar numa postura que desrespeite o outro, que o inferiorize, que o desestime, que o rotule, que o coloque à margem da educação, um direito de todos e que cabe a nós, enquanto professoras, garantir que se efetive com qualidade e equidade. Freire (2006) já nos advertia que

qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (Freire, 2006, p. 25).

A profissão docente exige de nós um compromisso ético com nossa formação, de maneira a possibilitar uma constante renovação dos nossos conhecimentos e reflexão cotidiana sobre nosso fazer-docente, que se entrecruza com o nosso aprender-discente, pois é neste constante ato de ensinar-aprender que vamos nos constituindo como professoras e sendo capazes de aprimorar cotidianamente nossa prática.

Freire (2006, p. 43) já nos alertava para tal exercício quando afirmava que é pensando

criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Ainda sobre o assunto completava que

a experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. E vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor.

A autoridade aqui não está atrelada a autoritarismo, à necessidade de se autoafirmar por meio de discursos mandonistas e rígidos, mas numa relação dialógica, em que ela se funda na competência profissional, nas relações de respeito, humildade, generosidade e partilha. Por isso, defendemos a constante formação e a prática docente, pois ambas possibilitam às professoras um ato contínuo de construção, desconstrução e reconstrução, cotidianamente, numa busca incessante por fazer diferente e por ser capaz de tocar a alma do outro e de ajudá-lo em sua formação humana e acadêmica.

A formação de professoras é um tema de extrema relevância, uma vez que vemos, dia após dia, essa profissão se esvaír, seja pela desvalorização, tanto social quanto salarial, seja pelas políticas públicas de gabinete, que, desconectadas da realidade, realizam cópias de modelos internacionais, alguns, inclusive, já admitidos como ineficazes, como por exemplo as políticas educacionais pautadas na responsabilização, meritocracia e privatização, que promovem maiores desigualdades sociais, estreitamento do currículo, competição entre profissionais e escolas, pressão sobre estudantes, destruição do sistema público de ensino e aumento do sucateamento das escolas, que interfere diretamente na ação docente e discente.

4.2 Formação docente: ato ético, político, histórico e pessoal

O primeiro caminho é pensar a formação docente como um ato ético, político, histórico e pessoal. Portanto, todo trabalho desenvolvido pelas professoras da Educação Infantil deve pautar-se numa intencionalidade, com metas claras que favoreçam a formação integral da criança, ampliando seus saberes, experiências e estimulando suas potencialidades. Tais ações devem abranger a criatividade, a expressividade, a socialização e não ser restritas a um espaço de escolarização e preparação para a alfabetização.

Saito e Oliveira (2018) defendem que

o professor ao planejar o trabalho com as crianças precisa considerar que o ato de ensinar é um ato político e pedagógico que necessita de intervenções planejadas, conscientes e críticas, possibilitando dessa maneira o desenvolvimento de diferentes funções psicológicas advindas do contato com o outro mais experiente, primeiramente num nível interpessoal, para depois ocorrer num nível intrapsíquico

(Saito & Oliveira, 2018, p. 11).

Há muitas discussões referindo-se a ser professor/a nos dias atuais, já que tal profissão é fundamental para a formação das crianças no espaço escolar, apesar de ser comum nas escolas de Ensino Fundamental e Médio ouvir discursos que desvalorizam a profissão, menosprezam essa formação em detrimento de outras que dão mais prestígio e retorno financeiro e outros ainda que bradam em alto e bom som que só estão ali porque precisam ou porque não tinham condições de custear uma faculdade “melhor”, na área que desejavam e, por isso, optaram pela área da educação só para ter um curso superior.

Além desses agravantes, temos ainda, dentro da própria área educacional, uma hierarquia em que, dependendo do nível de educação em que se atua, maior prestígio e valorização o profissional terá. Tais apontamentos são confirmados pelos dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) 2021, em que cerca de 19% dos estudantes de licenciatura no Brasil não têm interesse em trabalhar como professores/as. Além disso, uma pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizada em 2018, já apontava o Brasil como o país com o menor percentual de jovens interessados/as em atuar como professores/as.

Diante deste cenário, é possível antever que a falta de professores/as na educação básica afetará todo o ensino no Brasil e, conseqüentemente, o desenvolvimento econômico e social. Tanto é que o risco iminente de um “apagão” das licenciaturas fez acender no Governo Federal (2023/2026) uma preocupação com o destino da educação no país. Assim, visando estimular a busca pelas graduações em licenciaturas, o MEC criou o Programa Pé-de-meia Licenciaturas, que consiste

numa bolsa de incentivo para estudantes com alto desempenho no ENEM, nota superior a 650 pontos, que escolherem cursos que formam professores. O ingresso poder-se-á por meio do SisU, ProUni ou Fies social. O objetivo é incentivar o ingresso, a permanência e a conclusão nas licenciaturas. Os requisitos para manutenção das bolsas são: cursar a quantidade de créditos obrigatórios em cada período, obter resultados satisfatórios em cada semestre e, após a conclusão, ingressar numa rede de ensino pública em até cinco anos. O programa busca atrair estudantes com alto desempenho para as licenciaturas e para a carreira docente, reduzir a evasão nos cursos de licenciatura e incentivar o ingresso de concluintes das licenciaturas nas redes públicas de ensino (MEC, 2025).

Faz-se mister que o Estado promova uma verdadeira cooperação no sentido de buscar caminhos mais eficientes e eficazes para a educação. Primeiro, deve-se apostar numa formação inicial sólida e robusta, não pautada apenas em teorias, mas na prática, num entrelaçamento com a profissão para a qual está se formando. Tanto é que o Parecer CNE/CP Nº: 4/2024 defende que

a formação inicial deve ocorrer a partir de uma relação orgânica entre teoria e prática, a partir do esbatimento da segunda, com base na primeira, que fornece ferramentas essenciais para o planejamento de práticas futuras. Aliado a isso, é preciso ter atenção aos significados e sentidos que temos atribuído à formação docente em cursos de primeira e segunda formação, bem como os programas especiais de formação pedagógica, que carecem de encaminhamentos e regulação mais específicos, pois isso pode contribuir para que o desenvolvimento profissional docente ganhe em qualidade, uma vez que provocaria, também, a melhoria dos processos de formação continuada centrados nas escolas e em seus contextos. [...] Esses acordos podem promover o compartilhamento de recursos, o desenvolvimento conjunto de programas de formação e a cooperação na pesquisa educacional. Isso pode solidificar a implementação de programas de residência e iniciação à docência, nos quais estudantes de licenciatura passam um período significativo de imersão nas escolas, trabalhando junto aos professores experientes. Isso permite a vivência prática da docência e a construção de laços mais estreitos entre a universidade e a escola. Além disso, é preciso que os sistemas de ensino também participem das discussões sobre formação inicial, contribuindo para o planejamento conjunto de currículos, programas e projetos educacionais entre as IES e as escolas. Isso pode garantir o alinhamento das abordagens de formação e fortalecer a relação entre teoria e prática. É evidente que tais ações só se tornam possíveis mediante a criação de espaços regulares de encontro e diálogo entre professores universitários e professores da Educação Básica, que precisam ter sua expertise reconhecida e valorizada. Isso contribui para construir uma relação mais igualitária entre universidade e escola. Essas estratégias auxiliam a cultivar uma parceria sólida e colaborativa entre a universidade e a escola, resultando em uma formação de professores mais alinhada às demandas reais da prática docente e ao contexto educacional. É fundamental que tanto a universidade quanto a escola reconheçam a importância e valorizem a contribuição que cada uma pode oferecer nesse processo de formação. Algumas maneiras como os sistemas de ensino podem contribuir nesse processo envolvem a definição de diretrizes claras para a formação de professores, estabelecendo referenciais a partir dos quais os futuros professores precisam desenvolver. Sendo assim, é preciso que os sistemas de ensino colaborem na definição das exigências curriculares, práticas de estágio, critérios de avaliação e expectativas de desempenho dos(as) licenciandos(as). Ademais, considerando a complexidade da profissão, os professores em formação, quando estão imersos na realidade dos sistemas de ensino podem aprender a considerar a diversidade e a ajustar sua intencionalidade pedagógica aos diferentes contextos. Isso implica entender as necessidades, características e interesses dos alunos, e em adaptar o planejamento e as estratégias de ensino de acordo com as particularidades de cada grupo de alunos. Por sua vez, essa relação também pode alimentar, de modo positivo, a pesquisa educacional, impulsionando tendências e pesquisas. Ao adotar essas estratégias, os formadores de professores podem apoiar os futuros docentes no desenvolvimento de uma profissionalidade calcada em intenções pedagógicas nítidas e fundamentadas, fortalecendo a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos. Para tanto, é preciso definir políticas públicas que institucionalizem essa relação entre universidade, redes de ensino e escolas, dando atenção especial às condições em que são realizados os estágios (Brasil, 2024, p. 13 e 17).

Nóvoa (2017) defende que deve haver uma fertilização mútua entre as universidades e as escolas na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço de formação. A formação contínua é uma extensão da inicial, pautada no aperfeiçoamento profissional, que se renova diariamente e necessita ser acompanhada por professores que dominam os novos conhecimentos e possam intervir de forma a promover a construção de novos saberes, reestruturação de outros e

descontinuidade daqueles que nada agregam ou corroboram para a formação do outro.

O parecer nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) traz que

a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca por aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p. 34).

Nesta breve explanação sobre formação docente devemos atentar à formação de professoras para a Educação Infantil, etapa contemplada nesta dissertação e que merece um destaque especial, afinal, é nela que se estrutura a base de formação de todos os sujeitos. Portanto, a formação inicial e continuada de docentes necessita oportunizar e potencializar a reflexão e a ressignificação de corpo, de corporeidade, de movimento, do ser criança, que permeia todo o cotidiano das escolas de Educação infantil. Diante disso, Saito e Oliveira (2018) advertem-nos que

este espaço deve ser marcado pela ludicidade, expressividade humana e interação, é preciso ter sabores, cores, sons, aromas e desafios mediados pelo professor consciente e comprometido com o ensino e a aprendizagem das crianças. Essa ação docente, segundo as autoras está longe de uma postura didática que se resume a informar e moldar comportamentos infantis, mas especialmente no sentido de criar condições diversificadas e enriquecedoras de conhecimento, a fim de que a criança trilhe seu caminho com autonomia e desenvolva suas potencialidades com criatividade e criticidade (Saito & Oliveira, 2018, p. 12).

É fundamental que a formação docente para atuar na Educação Infantil oportunize às professoras uma prática pedagógica pautada no planejamento de espaços potencializadores de aprendizados, nos quais as crianças brincam, exploram e interagem. De acordo com Oliveira (2022), a aula só se torna prática pedagógica quando se organiza em torno de uma reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está alcançando todas as crianças em uma ação consciente e participativa. O tempo também deve ser outro fator a ser considerado no planejamento da Educação Infantil e deve respeitar o ritmo de cada criança, oportunizando experiências diversificadas de forma a atender à diversidade presente numa sala de aula, criando espaço para o movimento, a vivência corporal e a corporeidade.

Além desses fatores, Fonseca e Bersch (2024, p. 18) ressaltam a necessidade de um olhar atento do professor a esse corpo que se comunica e, principalmente, ao que ele comunica. A formação docente inicial e contínua deve trazer em seu bojo esta concepção de corpo aprendente, que se movimenta, que se comunica e que se faz presente no processo do desenvolvimento dos sujeitos, portanto, não pode e nem deve se limitar a um momento no parque, no pátio, no tanque de areia, na Educação Física ou na aula de dança ou teatro, deve

fazer parte do cotidiano infantil e nunca tolhido, mas sempre estimulado, pois oferece momentos riquíssimos de aprendizagem e de conhecimentos sobre cada criança, para que possamos atuar de forma a corroborar para o seu pleno desenvolvimento, valorizando suas potencialidades e estimulando novas.

É urgente educarmos nossas ações para uma atuação comprometida com o desenvolvimento integral da criança, de modo a mediar situações voltadas aos conceitos humanizadores do ensino, que são: criticidade, criatividade, expressividade, reflexão, etc. O espaço pedagógico deve ser um local que exale proposições possibilitadoras de ensino e aprendizagem a partir de um encaminhamento metodológico que articule cuidado e educação; cuja ação esteja imbuída de intencionalidade, preparação e percepção do universo infantil (Saito & Oliveira, 2018, p. 12-13).

Compreender a infância em suas diferentes nuances é um fator extremamente importante para quem deseja trabalhar nesta etapa da Educação Básica, que exige das professoras uma formação inicial e continuada sólida, aliada a uma formação contínua, em que se valorize as trocas entre pares em seu lócus de trabalho, fator este que privilegia um conhecimento mais dinâmico do espaço em que a escola se insere e, conseqüentemente, do público que atende, valorizando, assim, a diversidade, a pluralidade e a individualidade de cada criança.

O fazer docente deve estar, segundo Freire (2006), imbuído de cientificidade, afetividade, alegria, bom senso, respeito, humildade, comprometimento, competência, diálogo, pesquisa, ética, estética, criticidade, politização, tolerância e luta. Um verdadeiro educador não reproduz modos de pensar e agir, ele cria oportunidades para que cada educando se desenvolva plenamente e seja capaz de transformar sua própria realidade. Ele não cria muros, nem rótulos, não patologiza modos de ser e estar no mundo, ao contrário, ele reconhece as especificidades e singularidades das crianças, acolhe seus diferentes estilos e ritmos de aprendizagens por meio de currículos acessíveis, mudanças organizacionais, estratégias e metodologias de ensino diversificadas.

Torna-se imperativo romper com o discurso biologizante, que adentrou os espaços educativos como justificativa para explicar as causas das dificuldades de aprendizagem ou comportamentais, que direcionam para o biológico e o individual questões de ordem social e política.

Quando uma criança pode ser sonhadora e viver no mundo da fantasia sem risco de ser rotulada com déficit de atenção? [...] Quanto uma criança pode ser agitada e ativa sem risco de ser rotulada como hiperativa? Pode ser agitado? Tempos atrás, as crianças eram espertas, peraltas, desobedientes, sonhadoras, arteiras... Hoje, elas são hiperativas, desatentas e coisas assim. [...] (Moysés, 2019, p. 26).

A patologização dos comportamentos e dificuldades leva à medicalização da infância sob a égide de que quanto mais cedo forem diagnosticados os transtornos e dificuldades da criança melhor ela se desenvolverá. Assim, a educação corrobora para uma nova forma de controle da infância, retirando de si a responsabilidade de realizar intervenções pedagógicas singulares, que atendam à diversidade presente dentro da sala de aula.

4.3 Desafios e possibilidades da docência como prática despatologizante na Educação Infantil

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (Freire, 1999).

Despatologizar é possível e requer das professoras um engajamento e uma atitude de compromisso para com nossas crianças. Políticas públicas diversas, já citadas anteriormente, assim como seminários, congressos, publicações, dentre outras estratégias que abordam tal temática, sozinhos, jamais encontrarão reverberação dentro das instituições educativas. No chão da sala de aula, o que se faz sentir é a formação docente e o fazer pedagógico, atravessados por uma formação sólida e uma prática robusta, que empodere as professoras para uma ação consciente, transformadora e que ecoe entre seus pares não só pelo discurso, mas por meio de práticas despatologizantes. O caminho inicial está no pensar reflexivo docente.

Espera-se que a temática chegue até as escolas, haja vista que muitas professoras a desconhecem ou possuem pouco conhecimento acerca dela, já que ela pode não ter feito parte ou até ter sido contemplada de forma superficial em sua formação básica e continuada. Duarte (2020) reafirma a necessidade de que profissionais da educação pesquisem o tema e que os assuntos medicalização e patologização precisam estar presentes nas discussões dentro da escola para que consigamos pensar criticamente tais processos.

Nesse contexto, a formação contínua desponta como uma via fantástica e possível para que tal temática adentre o território onde a educação se efetiva de fato - a escola; a sala de aula. Formação contínua, aqui defendida, como aquela que acontece no cotidiano de cada escola, num diálogo constante, permeado por reflexões teóricas e práticas, que tragam conhecimentos e mudanças de posturas.

Sobre isso, Carli (2018) reafirma que o ato de refletir criticamente acerca destes temas, associado a discussões problematizando estes fenômenos, é um dos caminhos possíveis para a superação da patologização da infância e ainda reforça que é imprescindível que profissionais

da Educação compreendam as causas e consequências desse fenômeno.

Foi acreditando nisso que a presente dissertação foi pensada e elaborada, buscando partilhar uma visão pedagógica sobre o tema, abordando-o numa linguagem acessível e não menos científica, mas que fosse clara e objetiva o suficiente, para que chegue onde se espera de fato. Sabemos que não será fácil ou rápido romper com práticas pedagógicas tradicionais que atravessam a educação brasileira e que tendem a engessar o currículo e a prática docente, mas é preciso que o primeiro passo, mesmo tímido, seja dado. Como desafio, tomamos o que Saito e Oliveira (2018) apontam

A Educação Infantil evidencia cotidianamente uma ação educativa instrumental e acumulativa de produções infantis que resultam em quantidades exageradas de “atividades manuais” como se isso fosse a única forma de conduzir e mediar as crianças no processo do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento. [...] A mesmice pedagógica é visível nesses ambientes. [...] Estamos mais envolvidos na rotina da produção quantitativa do conhecimento do que na produção qualitativa (Saito & Oliveira, 2018, p. 6 e 7).

Em contrapartida, espera-se que as professoras sejam capazes de desenvolver estratégias diversificadas para sua prática pedagógica, que atendam a essa diversidade, sempre buscando suas potencialidades, nunca destacando suas dificuldades.

Duarte (2020) já advertia que

faz-se necessária uma mudança nesse olhar, que não tenha como objetivo a procura do que falta na criança, mas que aprenda a olhar o que falta na escola que não a atende, no sistema educacional que não a alcança, na sociedade patologizada como um todo, em vez de alimentar este olhar viciado em culpabilizar a criança, rotulando-a com o que, supostamente, falta nela (Duarte, 2020, p. 21).

Neste sentido, vale destacar o que Saito e Oliveira (2018) nos colocam:

por isso, defendemos uma educação infantil lúdica, alegre, colorida e participativa, que acolha as crianças em sua plenitude e que as permita viver e conhecer o mundo, as pessoas, o saber elaborado pela humanidade ao longo do tempo histórico, enfim, conhecer tudo aquilo que traga aprendizagens e conhecimentos (Saito & Oliveira, 2018, p. 13).

Cabe às professoras compreenderem que a diversidade presente nas salas de aula se faz presente pelas idiossincrasias, ou seja, pelas peculiaridades, preferências e singularidades de cada criança. Moysés e Collares (2013) destacam que, historicamente, é a partir de insatisfações e questionamentos que se constituem possibilidades de mudança nas formas de ordenação social e de superação de preconceitos e desigualdades. As referidas autoras convidam-nos a refletir:

Qual futuro estamos construindo, ou talvez, desconstruindo? Transformar em doenças mentais, sonhos, utopias, devaneios, questionamentos, discordâncias; abortá-los com substâncias psicoativas pode resultar em impossibilidades de futuros diferentes (Moysés e Collares, 2013, p. 07).

Daí a importância de as professoras desenvolverem um olhar atento, capaz de enxergar além dos comportamentos e dificuldades de cada criança, assim como a capacidade de desenvolver uma escuta ativa, pautada no diálogo, no acolhimento e na compreensão do outro como um ser único, com experiências próprias e jeitos próprios de ser e estar no mundo. Sobre as diferenças, Moysés e Collares (2021) relatam que elas não constituem problema, ao contrário, são solução, uma das riquezas da humanidade, e devem ser valorizadas, respeitadas e acolhidas.

Andréia Santos *et al.* (2021), sobre a importância da escuta ativa, afirma que

as narrativas infantis asseguram a experiência como fundante da produção de afetos, são recheadas de sentido, carregando em si a subjetividade da criança, sua construção social e, portanto, devem ter espaço prioritário na sociedade, afinal, muito se fala sobre as crianças, mas pouco com as crianças (Santos et al., 2021, p. 27).

Nesse contexto, também se faz mister conhecer o ambiente familiar e social onde a criança vive, pois são eles que fornecerão subsídios para uma prática despatologizante, efetiva e afetiva. Para isso é necessário que as famílias sejam acolhidas e tomadas como parceiras, pois identificar e valorizar as potencialidades de cada criança é um estimulante tanto para elas quanto para seus familiares, além de ser um caminho assertivo contra práticas patologizantes. Esteban e Sampaio (2020, p. 612) corroboram com essa afirmação quando dizem que

a construção de uma educação pública e democrática para todos/as depende também de uma formação como prática política, que contribua para potencializar a ação docente em conexão e diálogo permanentes com distintos contextos, com potência para articular processos alternativos às formas de organização e práticas de educação hegemônicas, conformadas pelas políticas neoliberais. [...] Pensada, no sentido freiriano, como uma educação tecida pelo compromisso com a libertação a partir do diálogo com os sujeitos, pode ser tomada como possibilidade/modo de transformar o próprio sistema educativo, parte de uma ordem social injusta, que também precisa ser transformada.

Manter o diálogo com seus pares (aqui nos referimos às pedagogas, psicólogas, assistentes sociais e outras profissionais que atuam no cotidiano da Educação Infantil) também se mostra eficaz nesse processo, haja vista que visa compreender outros matizes que incidem sobre o comportamento e a dificuldade de aprendizagem.

Vale aqui ressaltar que não é errado o diálogo com outros profissionais, de forma a esclarecer sobre suas queixas, pois essa atitude é válida e fornecerá subsídios importantes para que as professoras possam intervir de forma assertiva com a criança. Errado é tomar a queixa escolar como uma disfunção, atrelando-a a uma patologização e a um rótulo.

Por fim e mais importante é fortalecer nossas professoras com conhecimento teórico e

prático sobre práticas despatologizantes, que de fato ecoem na realidade educacional, nunca nos esquecendo que

Existem pedras preciosas entre nós que mudaram os caminhos do mundo, pois podiam olhá-lo com olhos distintos. Sua forma única de pensar nem todos compreenderam. Sofreram oposição e, ainda assim, foram vencedores e o mundo ficou maravilhado. [...] **Não deixemos perder essas pequenas estrelas na Terra.** (Filme Como estrelas na Terra, 2007, grifos nossos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é o eixo central de minha trajetória, sempre marcada por desafios, superações e diretamente influenciada pelo exemplo familiar e pela busca contínua por conhecimentos. Contudo, desde a infância, percebo os estigmas escolares que tendem a culpabilizar a criança, desconsiderando fatores sociais, históricos e até mesmo individuais que moldam o seu desenvolvimento. Por isso, noto que, ao longo do tempo, tem se intensificado a medicalização infantil.

Assim, ao longo desta pesquisa, foi possível identificar alguns elementos que influenciam nos discursos patologizantes e, conseqüentemente, na patologização de comportamentos e dificuldades de aprendizagem presentes na Educação Infantil.

A pressão por resultados e indicadores de desempenho emerge como um fator central para o aumento da patologização, mesmo na Educação Infantil. Ao focar excessivamente em avaliações padronizadas e métricas quantitativas, as instituições de ensino, professoras e alunos/as são submetidos a uma intensa pressão. Nesse contexto, as dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem são frequentemente interpretadas como problemas individuais dos/as alunos/as, desviando a atenção das falhas sistêmicas e estruturais da própria educação. A busca por números e metas sufoca a diversidade e os ritmos de desenvolvimento, fomentando uma cultura que rotula o que foge ao padrão.

Outro fator determinante é a crescente influência da indústria farmacêutica no cenário educacional e social. Por meio de uma intensa publicidade e divulgação, a medicalização da vida se intensifica, promovendo diagnósticos de transtornos como o TDAH (entre muitos outros), estimulando a busca por soluções rápidas e, muitas vezes, farmacológicas. A evidência dessa influência pode ser percebida no aumento expressivo de diagnósticos em escala global nas últimas décadas, refletindo uma tendência preocupante de rotular e medicar questões complexas de desenvolvimento e comportamento, em vez de abordá-las em sua totalidade.

A patologização também se intensifica com a fragmentação da atuação profissional na escola. A perda da autonomia pedagógica, cedendo espaço para a medicalização, leva a uma transferência da responsabilidade sobre o processo de ensinar-e-aprender para profissionais da área da saúde. Essa transferência resulta na desqualificação da visão educacional e na fragmentação do acompanhamento do/a aluno/a, que passa a ser visto/a por meio de um olhar clínico em detrimento de uma abordagem pedagógica holística e integrada, que considera as múltiplas dimensões do ser humano em desenvolvimento.

A falta de investimento e a insuficiente formação docente também contribuem significativamente para o problema. A ausência de infraestrutura adequada nas escolas e a formação inicial e continuada deficitária deixam os/as professores/as despreparados para lidar com a rica diversidade de ritmos e necessidades dos/as alunos/as. Nesses casos, os diagnósticos médicos surgem como uma saída simplista e aparentemente eficaz para problemas complexos de ordem pedagógica, mascarando a necessidade urgente de políticas públicas mais robustas para a educação e valorização do corpo docente.

Adicionalmente, o contexto social complexo e suas mazelas não podem ser ignorados. Fatores como desigualdade, pobreza, violência e a crise nas estruturas familiares impactam diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. Quando o ambiente escolar não consegue acolher a complexidade desses fatores, a patologização se torna um mecanismo que mascara problemas sociais estruturais com rótulos individuais. Dessa forma, transfere-se para a criança a responsabilidade por problemas que são, na verdade, reflexos de condições sociais desfavoráveis.

Por fim, a constante atualização de manuais de diagnóstico, como o DSM, contribui fortemente para a expansão da patologização. A inclusão de novos transtornos ou a ampliação dos critérios para diagnósticos já existentes resulta em um aumento exponencial de crianças que se enquadram em alguma categoria de "desvio". Esse fenômeno cria um mercado para a medicalização de comportamentos e traços de personalidade que, em outras épocas, seriam considerados parte da variação normal do desenvolvimento humano, perpetuando o ciclo da patologização.

A análise desses pressupostos evidenciou como a lógica patologizante desvia o olhar dos desafios estruturais da educação, impondo sobre o/a aluno/a o fardo da sua própria inadequação. Os fatores analisados mostraram-se interdependentes e essenciais para a intensificação do processo nas últimas décadas. A patologização, neste sentido, serve como um poderoso instrumento de controle e exclusão velada, silenciando o sofrimento e a diversidade em nome de uma suposta normalidade. A naturalização de diagnósticos como o TDAH, por exemplo, não apenas desqualifica o trabalho docente e as estratégias pedagógicas, mas também cristaliza a identidade do/a aluno/a em rótulos que podem ter profundos impactos em sua trajetória de vida.

Neste sentido, a presente dissertação abordou as questões elencadas anteriormente partindo de temas geradores que, na perspectiva pedagógica de Paulo Freire, não são simplesmente conteúdos a serem transmitidos, mas sim questões significativas que emergem da realidade dos alunos, servindo como ponto de partida para um processo de diálogo e

reflexão crítica. O educador defende que a educação deve ir além da memorização, levando os estudantes a "ler o mundo" em que vivem para então, a partir dessa compreensão, estarem aptos a intervir criticamente sobre ele. Dessa forma, ao problematizar os desafios e contradições do seu contexto, o estudante se conscientiza e se torna um sujeito ativo na busca por transformações sociais.

Ancorada nessa *práxis* educativa, a temática desta dissertação foi desenvolvida partindo de situações significativas para a autora que, no primeiro capítulo, utiliza a narrativa (auto) biográfica, resgatando suas vivências, experiências e aprendizagens advindas delas. Ademais, Janaína Souza e Luiz Antonio Senna (2023, p. 3) enfatizam que as ciências da educação se pautam, cada dia mais, em experiências oferecidas por educadores que se formam no chão da escola e se (trans) formam através dela. Esses autores veem na narrativa (auto) biográfica um caminho profícuo para a pesquisa, que possibilita a criação de um espaço autorreferencial por meio da expressão, enunciação e narração da vida do sujeito por ele mesmo. Assim, a partir destas narrativas são trazidos temas geradores que norteiam cada capítulo desta pesquisa.

O tema gerador “Memórias: vivências, experiências e aprendizagens” permitiu apresentar o lugar de fala da autora, sua experiência enquanto aluna, professora e mãe, promovendo um movimento subjetivo e autorreflexivo dessa trajetória. Passado, presente e futuro entrelaçam-se e mobilizam para construir seus próprios sentidos. Sobre isso Nóvoa (2014, p.154) reitera que a abordagem biográfica é uma estratégia que permite ao indivíduo-sujeito tornar-se ator de seu próprio processo de formação por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida.

O segundo tema gerador “Criança feliz ... Adulto incomodado?” partiu da compreensão da infância enquanto categoria geracional e infâncias como experiências plurais, diversas e únicas de cada criança na infância (Fonseca e Bersche, 2024), tomadas como fundamentais para entender que suas manifestações variam de criança para criança. É nesse viés que desponta a Sociologia da Infância enquanto ciência que fala com as crianças e não sobre crianças.

Sarmiento (2007) e Faria *et.al* (2015) corroboram esta linha ao produzirem reflexões sobre a criança enquanto sujeito, produtora de cultura e por ela impactada, ao invés da imagem cristalizada de criança objeto, passiva, um adulto em miniatura. Faria *et. al* (2015), sobre a ação pedagógica neste contexto plural e individual de vivências da infância, afirma que ela deve se pautar numa pedagogia decolonial da diferença, na escuta atenta das

experiências vividas por cada criança, considerando os diferentes atravessamentos presentes em cada uma delas – sociais, políticos, econômicos, institucionais e outros.

Na escola convergem diferentes infâncias e nem toda criança agitada, falante, tímida, questionadora ou mais lenta, dentre outras características, é portadora de transtornos, déficits, hiperatividades ou dificuldades, afirmam Hornblas (2023), Moysés e Collares (2021). Portanto, quando a escola desvia a culpa para o sujeito, ela se desresponsabiliza, o que Kalmus (2023) define como viés biologizante. Nesse processo, os rótulos são impostos e inicia-se o processo de busca de ajuda na medicina, o que Christofari e Freitas (2023) determinam como fragilidade do campo pedagógico em analisar e resolver desafios do cotidiano escolar a partir do seu campo de saber. Já Fanizzi e Lajonquière (2020), Santana e Gonçalves (2019), Beltrame (2019) e Carli (2018) nos dizem que há uma tendência de convocar a medicina para resolver questões que lhe cabem, assim como de transferir para a criança questões passíveis de práticas não patologizantes. Ordenamentos sociais como falta de paciência, rigidez, marcações sexistas e disciplinamento do corpo, para Elliot (2020), são dispositivos de normatização dos comportamentos presentes nas ações de muitas professoras.

As crianças que não se adequam aos padrões sociais normatizados são rotuladas, estigmatizadas, ao que Moysés (2023), em entrevista, chama de patologização da vida. Para ela, vivemos uma epidemia não de transtornos mentais, mas de diagnósticos de transtornos mentais, ou seja, um ideário que não aceita diferenças, questionamentos, singularidades. E tais discursos normatizadores e idealizados adentraram os espaços educativos atrelados à lógica neoliberal, que se faz presente pela competitividade, individualidade, currículos e práticas homogeneizadoras pautadas em resultados (Caponi e Daré, 2020). Corrêa (2020) corrobora ao defender que atualmente há um absoluto desprezo pelas necessidades das crianças por parte dos adultos e instituições, que buscam nos diagnósticos e laudos formas de silenciá-las, retroalimentando a indústria farmacêutica, as clínicas e planos de saúde e outros agentes envolvidos neste processo. Às professoras, aqui nesta dissertação as da Educação Infantil, cabe romper com essas práticas, acolhendo as diferenças e sendo capazes de ouvir e observar cada criança em sua individualidade, respeitando os ritmos e tempos de cada uma.

O tema gerador “Ela me viu. E agora?” permitiu um olhar sobre o processo de formação docente para tecer um elo entre este e o filme “Como estrelas na Terra”. O produto destas reflexões ancora-se na tendência contemporânea de patologizar comportamentos e dificuldades como se fossem apenas de ordem biológica e/ou genética, desconsiderando os demais fatores presentes. A tendência de modelar as crianças para encarar o mundo adulto não permite questionamentos, resistências ou insurgências por parte delas e, quando isso ocorre, a

criança é culpabilizada, marcada, rotulada, diagnosticada e laudada (Reis e Carvalho, 2021; Corrêa (2020); Silva e Tonus (2020), já que a lógica neoliberal não permite “desvios”.

Sendo assim, os espaços pedagógicos estão, aos poucos, se transformando em espaços clínicos, de triagem e de padronização, nos quais as diferenças são transformadas em rótulos e possíveis transtornos ou doenças (Moysés e Collares, 2021). Os encaminhamentos, por parte da escola, para Christofari e Freitas (2023), seguem a lógica de contactar a família para relatar desvios observados ou, automaticamente, enviar relatórios aos especialistas que atuam na escola; busca por profissionais das áreas da saúde; retorno com um diagnóstico e laudo, além de medicamentos para “resolver” os problemas relatados. A criança é silenciada, expropriada de sua infância, invisibilizada em sua potência de ser. Por isso, Chaves e Anjos (2023) defendem que a formação inicial e continuada de professoras precisa abordar de maneira mais extensa, crítica e profunda questões referentes às práticas de padronização e normalização das subjetividades. A autora busca chamar a atenção para as possibilidades existentes para romper com essa lógica patologizante, partindo de uma formação docente reflexiva, problematizadora e que valorize as diversidades e singularidades presentes no interior das salas de aulas.

Finalizando, o tema gerador “Me movo como educadora porque me movo como gente” traz Freire e os princípios da Educação Popular para o debate proposto. A formação é, para Freire (2006), um processo permanente, pautado na ética, na dialogicidade, na amorosidade, na historicidade e no compromisso político capaz de romper com as práticas colonizadoras, individualistas, reprodutivistas e com o ensino bancário. A experiência discente influencia na prática docente e é neste devir que vamos nos refazendo e reconstruindo como pessoas e profissionais. A ação pedagógica na Educação Infantil deve estar imbuída de intencionalidade, ludicidade, experiências diversificadas, diálogo, observação e intervenções constantes, alegria, expressões artísticas e corporais, jogos, cores e muita autenticidade.

As propostas de Freire para a educação ressoam profundamente com uma prática pedagógica voltada para a Educação Infantil, mesmo que sua obra não tenha se concentrado nessa área. O educador defende uma educação emancipadora e conscientizadora, que parte da leitura de mundo da criança, de suas vivências e de seus saberes prévios. A escola, portanto, não deve ser um espaço de mera transmissão de conteúdos, a chamada “educação bancária”, mas sim um ambiente dialógico onde crianças e educadores/as aprendem juntos/as, em um processo de construção mútua do conhecimento. É a partir desse diálogo que a criança se torna protagonista, exercendo sua autonomia intelectual e desenvolvendo a capacidade de refletir criticamente sobre sua realidade, uma condição fundamental para a liberdade.

O pensamento freiriano, pautado na ideia de uma pedagogia amorosa, nos ensina que a afetividade e a escuta sensível são elementos indissociáveis da prática educativa. Educar, nesse sentido, é um ato de amor e de compromisso com a existência do outro, que exige respeito, confiança e reciprocidade. Em um ambiente seguro e acolhedor, as crianças se sentem à vontade para explorar, questionar e se expressar. "O amor é um ato de coragem, não de medo. O amor é compromisso com os seres humanos. Onde existe amor, não há dominação, não há submissão" (Freire, 2006, p. 92). Portanto, a relação educativa deve ser horizontalizada e comprometida com a liberdade, não com a submissão, permitindo que as crianças floresçam em sua inteireza.

A valorização das diferenças e individualidades infantis é uma dimensão crucial da prática pedagógica freiriana. Isso porque, em vez de suprimir ou ignorar as identidades diversas das crianças, a escola deve ser um lugar em que essas diferenças são reconhecidas, respeitadas e celebradas. A educação que se pretende libertadora não busca a homogeneização, mas sim a unidade na diversidade, reconhecendo a singularidade de cada criança e a riqueza que ela traz para o processo de aprendizagem. A escuta sensível é a ferramenta que permite ao/à educador/a compreender as múltiplas formas de comunicação da infância, valorizando suas narrativas e saberes para a construção de um currículo vivo e pertinente à sua realidade.

Essa prática pedagógica, ao se fundamentar no legado de Freire, busca ir além da adaptação e do ajuste de crianças a normas pré-estabelecidas, combatendo a visão adultocêntrica que as considera incompletas ou incapazes. A criança é reconhecida como um sujeito histórico, social e produtor de cultura, que participa ativamente da construção do conhecimento sobre si e o mundo. Dessa forma, a educação se transforma em um processo constante de leitura crítica da realidade, no qual o brincar, a imaginação e a curiosidade se tornam ferramentas essenciais para o aprendizado e a emancipação. A autonomia se constrói na interação, no respeito mútuo e no diálogo, que são os pilares de uma educação que visa a libertação humana.

Os resultados deste estudo reforçam a necessidade urgente de se contrapor à lógica patologizante. A despatologização do espaço escolar passa pela valorização de uma pedagogia atenta à singularidade de cada estudante, que reconheça a diversidade como riqueza e não como déficit. As práticas educativas precisam ser repensadas a partir de uma perspectiva mais humanizada e menos pautada em padrões rígidos e indicadores de desempenho.

Em suma, a luta contra a patologização é uma luta pela educação de qualidade e inclusiva, que questione as desigualdades e promova o pleno desenvolvimento humano. E o

presente trabalho não esgota o tema, mas espera contribuir para o debate crítico sobre a medicalização na escola, servindo como um ponto de partida para que educadores/as, psicólogos/as e a sociedade em geral possam resistir a essa tendência e construir alternativas pedagógicas mais éticas e emancipatórias. Assim, a superação da patologização passa, portanto, pelo resgate da dimensão social, política e cultural da educação, reafirmando o compromisso com a formação integral e crítica dos sujeitos.

Diante desse cenário, a formação docente é um caminho essencial para romper com práticas excludentes e promover uma educação pautada na ética, na transformação social e na valorização das diversidades. A formação docente na Educação Infantil exige uma visão que ultrapasse os limites do olhar mecânico, pois, como destacam Moysés e Collares (2021), a deformação do olhar sobre o outro também resulta em uma deformação de nós mesmos, comprometendo a humanidade.

Nota-se que, ao longo do tempo, o discurso patologizante tem ganhado cada vez mais força nas práticas pedagógicas e está profundamente inserido no contexto educacional neoliberal, que prioriza a competitividade e a alta performance. O resultado é uma educação cada vez mais desumanizada, onde a diversidade é ignorada em prol da padronização e da eficiência, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e o fortalecimento de uma lógica de mercado que privilegia interesses econômicos e de lucro, ao invés de promover uma educação igualitária e inclusiva.

Os processos de patologização da infância podem impactar negativamente o desenvolvimento infantil, reduzindo comportamentos típicos de crianças a diagnósticos e intervenções médicas. Neste sentido, Pessin (2020) afirma que, ao rotular comportamentos comuns como sintomas de transtornos, corre-se o risco de estigmatizar crianças e ignorar fatores sociais e emocionais que influenciam seu desenvolvimento. Por isso, Paula (2018) e Chagas (2019) defendem que uma formação crítica e reflexiva capacita professores a adotarem práticas pedagógicas mais inclusivas, pois educadores podem reforçar ou mitigar tais processos, dependendo de sua preparação para lidar com a diversidade infantil, sem recorrer a abordagens reducionistas.

E, em razão de tais fatores, a pesquisa, ancorada em revisão sistemática da literatura e narrativa (auto) biográfica, busca compreender como a formação docente pode atuar como um contraponto à tendência contemporânea de patologização da infância, enfatizando a necessidade de um olhar amplo sobre o desenvolvimento infantil.

A referida pesquisa demonstrou que há poucas contribuições sobre o tema na área da educação, sendo que a maioria dos trabalhos disponíveis nas plataformas utilizadas está

intimamente ligada à área da saúde, principalmente das *psis*. Diante desse imperativo, a pesquisa tornou-se um aporte importante para se compreender como os discursos patologizantes, antes restritos às áreas médicas, adentraram no espaço educativo e ganharam *status* entre as professoras da Educação Infantil para responder às questões comportamentais e dificuldades de aprendizagem.

Há muito o que se estudar e pesquisar para responder ao aumento dos diagnósticos e laudos, por exemplo, analisando se estes estão relacionados à expansão dos DSM's, ao maior acesso à tecnologia e, conseqüentemente, a *checklists* e demais informações sobre transtornos, distúrbios ou doenças, a questões genéticas ou a questões sociais que estimulam a busca por um diagnóstico e laudo, incentivos à alta performance, dentre outros pressupostos já elencados e que demandam maiores investigações.

As crescentes queixas escolares sobre os comportamentos infantis julgados desviantes e as dificuldades de aprendizagem estimulam a busca das professoras por ajuda no campo da medicina, desviando o foco do que é pedagógico, do que é de sua responsabilidade, do seu conhecimento e da sua área de atuação para a área biológica. Essa preocupação nasce no interior do espaço pedagógico da Educação Infantil com discursos patologizantes que reverberam nas famílias, e estas, devido ao pouco tempo que permanecem com os/as filhos/as, devido às demandas da contemporaneidade, acabam por aceitá-los sem questionar, na maioria das vezes, seguindo à risca a orientação para que busquem ajuda de um neurologista, psiquiatra infantil ou até mesmo de um pediatra ou psicólogo. Adriana Oliveira (2022) sobre este fato corrobora ao dizer que

nessa discussão, evidenciamos igualmente o fato de muitas vezes os acontecimentos no entorno da criança não serem considerados ou mesmo conhecidos pela instituição escolar. Nesse debate, ao chamarmos a atenção para o entorno da criança, tentamos trazer à tona a necessidade de considerar que os comportamentos estão diretamente associados aos contextos político, econômico e social. Desse modo, ao deixarmos de considerar tais contextos, paramos de buscar saídas pedagógicas coletivas em uma transferência para os especialistas da área médica, contribuindo para a constituição de práticas medicalizantes na educação infantil (Oliveira, 2022, p. 39).

Esta ação legítima a visão e o discurso de que o problema está no sujeito, retirando dos contextos social e político, assim como pedagógico, qualquer responsabilização acerca do que chamam de sofrimento infantil. E a formação docente desempenha um papel fundamental na desconstrução de práticas que contribuem para a patologização e medicalização da infância. Contudo, as professoras precisam estar atentas à presença da medicalização na escola, questionando diagnósticos simplistas e buscando alternativas que respeitem a singularidade de

cada criança. Através de uma formação continuada que estimule o pensamento crítico e reflexivo, as educadoras podem desenvolver estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades dos/as alunos/as, evitando assim a perpetuação de práticas prejudiciais (Tesch, 2021).

Para que a Educação Infantil defendida nesta dissertação seja realidade, faz-se necessária uma formação docente que rompa com as práticas pedagógicas reprodutivistas, utilitaristas e unificadoras, que moldam, adestram e não permitem que as crianças enquanto sujeitos históricos e sociais vivenciem e construam uma aprendizagem mais humanizada, pautada na criticidade, criatividade, expressividade e reflexão. Visando atender a essa função da Educação Infantil, é primordial investir na formação de professoras equipadas para lidar com as pressões externas e demandas da sociedade e das famílias, sendo capazes de resistirem a práticas medicalizantes e patologizantes e de tomarem decisões pautadas em conhecimento sólido, na ética e na valorização humana.

Professoras bem formadas e preparadas são capazes de transformar suas salas de aula em espaços onde cada criança possa se desenvolver plenamente. Elas têm a responsabilidade de promover um ambiente saudável e acolhedor que contribua para o bem-estar mental das crianças. Um ambiente positivo, com relações interpessoais saudáveis, atividades lúdicas e espaços seguros, que favoreçam o desenvolvimento emocional e cognitivo delas. Isso porque a formação docente desempenha um papel fundamental na construção de práticas despatologizantes da e na infância. Freire (2006, p. 43) já nos alertava para tal exercício quando afirmava que é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática, portanto, é nesse viés que podemos apostar na reflexão e na formação docente como o caminho para uma educação que valorize a diversidade humana e possibilite o desenvolvimento pleno de cada indivíduo.

Despatologizar é possível e inúmeras atividades são possíveis dentro das salas de aula, como criar espaços de acolhimento para as crianças e famílias através de rodas de conversas e círculos de cultura, oportunidades de transformar experiências cotidianas em possibilidades de aprendizagens, observações e intervenções diárias sejam elas individuais ou coletivas, promover a afetividade, a confiança e romper o individualismo pedagógico por meio do diálogo com professores/as e profissionais nos momentos de formação. Temas como patologização e medicalização devem estar presentes nas discussões dentro da escola e em todos os níveis da formação docente, pois tais processos são essenciais na vida das professoras que realmente estão comprometidas com a Educação e a formação integral e plena de todas as crianças. Enfim, o movimento de se constituir como educadora(s) se dá no de ser

gente, de refletir sobre quem fomos, quem somos e o que queremos ser, assim como quem não queremos ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Casimiro. **As primaveras**. 2ª Ed. São Paulo: Ed. Martim Claret., 2014.

ARAÚJO, Gilvan C. C. de; CALIMAN, Geraldo (Org.). **Formação de professores a partir da dimensão social da educação** (livro eletrônico). Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília; Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, 2023.

ASSIS, Machado de. **Conto**. Vol.3. São Paulo: Editora Nova Aguillar, 2015.

BARBOSA, Mariana de Barros; LEITE, César Donizetti Pereira. Infância e patologização: contornos sobre a questão da não aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2020, v. 24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/bR64Cw5rszyrGckvvHSxFvn/?lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2024.

BELTRAME, Rudinei; GESSER, Marivete & SOUZA, Simone V. de. Diálogos sobre medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura. **Psicologia em Estudo**, v. 24, e42566, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. MEC. **Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/#:~:text=O%20Plano%20Nacional%20de%20Educação%20para%20o%20decênio%202014%2F2024,a%20serem%20cumpridas%20na%20vigência>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. MEC. **Programa Pé-de-Meia Licenciatura**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores/pe-de-meia-licenciaturas>. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1 de junho de 2015**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jun. 2015.

CAPONI, Sandra; DARÉ, Patrícia K. Neoliberalismo e sofrimento psíquico: a psiquiatrização dos padecimentos no âmbito laboral e escolar. Mediações - **Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 302–320, 2020. DOI: 10.5433/2176- 6665.2020v25n2p302. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/39721>. Acesso em: 20 out. 2023.

CARLI, Fabíola G. de. **A patologização e a medicalização da infância**: epistemologia subjacente e repercussões na escola. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2018. Disponível em: <http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/1494>. Acesso: 02 fev. 2024.

CARNEIRO, Cristiana. Entre o remédio e o corpo inquieto: de qual infantil falamos? **Política & Sociedade**. Florianópolis. Vol. 20, nº 47, jan./abr. de 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2021.e75312>. Acesso: 02 mar. 2024.

CHAGAS, Júlia C. **Atuação da psicologia escolar frente à patologização e medicalização da educação**. 2018. XV, 226 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/34577>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CHAVES, Jaqueline C.; ANJOS, Rafaela. A. dos. Medicalização e educação: um estudo sobre a formação de pedagogas e pedagogos. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 30, p. 214-232, 2023. DOI: 10.22481/aprender.i30.13796. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/13796>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Cláudia. R. de. Infância medicalizada: o que a escola tem a dizer? **Revista Educação Especial**, 36(1), e65/1–29, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X71676>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de 108 Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

COLLARES, Cecília. A. L., MOYSÉS, Maria A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico. A patologização da Educação. **Série Ideias**, n. 23, São Paulo: FDE, 1994, p. 25-31. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula01_aticPres_texto3.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

COLLARES, Cecília. A. L., MOYSÉS, Maria A. A. Educação ou saúde? Educação x saúde? Educação e saúde! **Cadernos Cedes**, São Paulo: Cortez/Cedes, n. 15, 1985.

CORRÊA, Andréia R. M. Infância e patologização: crianças sob controle. **Revista Brasileira de Psicodrama**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 97–106, 2020. Disponível em: <https://revbraspsicodrama.org.br/rbp/article/view/131>. Acesso em: 17 jul. 2024.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 66–73, 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.29528 Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29528>. Acesso em: 30 jan. 2025.

COSTA, Cristiane da S. Medicalização e patologização do sofrimento docente. In: CECCIM, Ricardo B; FREITAS, Claudia R. de (Org). **Fármacos, remédios, medicamentos: o que a Educação tem com isso?** p. 183 a 195. Vol. 1. Ed. Porto Alegre: Rede Unida, 2021, p. 65-83.

DUARTE, Beatriz P. S. **Crianças que não aprendem na escola: problematizando processos de medicalização e patologização das infâncias.** Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/14920>. Acesso: 01 jan. 2025.

ESTEBAN, Maria T; SAMPAIO, Marisa N. Educação Popular e Formação Docente: experiências de re-existência. **Rev. Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 20, n. 65, p. 608-629, abr./jun.2020. Disponível em: <http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS05>. Acesso em: 03 dez. 2023.

FANIZZI, Caroline; LAJONQUIÈRE, Leandro de. O discurso medicalizante e a educação: o sujeito no impasse. **Estilos de Clínica**. 2020, v. 25, nº 1. p. 105-122. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/165806>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FARIA, Ana Lúcia G. de; FINCO, Daniela. Apresentação. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 1-16.

FARIA, Ana Lúcia G. de; *et. al* Invitações pós-coloniais. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; BARREIRO, Alex (Orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015. p. 11-24.

FONSECA, Paula M. O. da; BERSCH, Ângela A. S. Crianças, corporeidade e movimento: o pulsar da infância. **Periódicos Horizontes**. USF. Itatiba, SP. Brasil. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1743>. Acesso em: jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 23ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 34.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre: L & P, 1999.

GALVÃO, Taís F.; PEREIRA, Maurício G. **Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração**. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018. Acesso em: 20 abr. 2021.

GARCIA, Elias. Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica: uma discussão

necessária. **Revista Línguas e Letras: Cascavel**, v. 17, n. 35, p. 291-294, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/13193>. Acesso em: 26 jun. 2022.

GIL, Antônio C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Mathias Lambert. 4ª.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2004.

GOMES, Manoel M; et al. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Rev. Educ. Pública**, v. 19, nº 15, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/refexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GOMES, Selma R. **Escolarização Patologizada: Configurações de uma Prática Educacional**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia. 2019. 174 f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4176>. Acesso: 10 out. 2024.

KALMUS, Jaqueline. Medicalização da educação e neoliberalismo: do silenciamento ao grito teimoso. In: VIÉGAS, Lygia de S.; OLIVEIRA, Elaine C. de; NETO MESSEDER, Hélio da S.; (org.). **Existirmos, a que será que se destina?** Medicalização da vida e formas de resistência. Salvador: EDUFBA, 2023, p.171- 185.

KOSCHECK, Arcelita.; DEMARCO, Juscilene. Ser professor na contemporaneidade: desafios da formação de professores para a docência na educação infantil / Being a teacher in contemporary times: challenges of teacher training for teaching in early childhood education. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. 100942–100953, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/38726>. Acesso em: 08 jan. 2025.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003. p.44-73 https://docentes.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view.

LOCATELLI, Cleomar; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Quem são os atuais estudantes das Licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 3, p. 225–243, 18 Nov 2019 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12767>. Acesso em: 30 ago 2023.

LIMA, André L. S. **Educação especial, conhecimento e capacitismo: a persistência da exclusão no Brasil contemporâneo**. 2022. 110 f. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, BR- RS, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/240099>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

LOPES, Deni E, N. et.al. Resistências, infâncias e comprimidos: medicalização e

patologização das crianças no âmbito escolar. **Desidades**, 33. 2022: 231-248. Portal de Periódicos Capes. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/43228>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Vol. 1. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

MIOTO, L. H. As “cem linguagens”: potencializando e escutando as múltiplas expressões das crianças. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. e15286, 2025. DOI: 10.55905/revconv.18n.2-099. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/15286>. Acesso em: 24 jul. 2025.

MOYSÉS, Maria A. A. Despatologizar é possível. In: Conselho Regional de Psicologia. Caderno Temático nº 33. **Patologização e medicalização das vidas**: reconhecimento e enfrentamento, parte I. São Paulo: CRP. 2019.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e teste medicalização da infância. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 11-21, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822013000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: mar. 2024.

MOYSÉS, Maria A. A.; COLLARES, Cecília A.L. Diferenças, desigualdades e direitos: raízes da medicalização/patologização da vida e na escola. In: CECCIM, Ricardo B; FREITAS, Claudia R. de (Org). **Fármacos, remédios, medicamentos**: o que a Educação tem com isso? p. 65 a 83. Vol. 1. Ed. Porto Alegre: Rede Unida, 2021, p. 65-83.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Rev. Nova Escola**. ed. 142, mai. 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, Adriana C. G. **Medicalização e patologização da/na primeira infância**: conversas sobre práticas pedagógicas não medicalizantes. Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. Biblioteca Depositária: Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES, 2022.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A PRÉ-ESCOLA OBRIGATÓRIA NO BRASIL E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 57, p. 82–94, 2019. DOI: 10.12957/teias.2019.35791. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/35791>. Acesso em: 31 ago. 2023.

PAULA, Ívina P. **Diálogos sobre patologização na formação em Psicologia**: uma experiência. Disponível: <https://realp.unb.br/jspui/handle/10482/32770>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PESSIN, Luíza. **A crítica à medicalização infantil**: um recorte a partir de produções acadêmicas nacionais que privilegiam as narrativas infantis. UFRJ. Rio de Janeiro, 2020.

Disponível em: <http://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/14462>. Acesso: 10 mar. 2024.

PIOVEZZAN, Kamila; TABORDA, Thaliny; ALVES, Rafaela *et al.* **O discurso da medicalização na infância: desafios no campo da psicologia escolar.** Trabalho de Conclusão de Curso. 2018. Disponível em: <https://repositoriodigital.univag.com.br/index.php/Psico/article/view/87>. Acesso em: 10 mai. 2024.

REIS, Carlos E. S.; CARVALHO, Lana V. de. Sofrimento infantil contemporâneo: concepções de estudantes de Psicologia. **Polêmica - Rev. Eletrônica das UERJ**, v. 21, n. 2, p. 020-028, maio/ago. 2021 - DOI: 10.12957/polemica.2021.68269. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/polemica/article/view/68269>. Acesso em: 10 jan. 2024.

REZENDE, J. R. **Educação medicalizada e infância: histórias vividas por uma família da classe trabalhadora em uma UBS de São Paulo.** 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-18112019-120553/en.php>. Acesso em: 10 jan. 2024.

RIBEIRO, Alexandre. S.; GONÇALVES, Gesianni A.; TEODORO, Elizabeth. F.; BATISTA, Suelen A.; FERREIRA, Pedro Henrique E. Psicopatologia na contemporaneidade: análise comparativa entre o DSM-IV e o DSM-V. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. 1, p. 46-56, 29 fev. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32i1/5674>. Acesso em: 02 mar. 2023.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta.** São Carlos: João & Pedro, 2022.

RONDINI, Carina A.; MARTINS, Bárbara A.; INCAU, Camila. A superdotação invisível e a patologização de comportamentos desviantes da norma. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3652>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SAITO, Heloísa T. I.; OLIVEIRA, Marta R. F. de. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, p. e39310, 13 mar. p. 01-15, 2018.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe.** São Paulo SP, Círculo do Livro, 1989.

SANTANA, Claudia da C. G.; GONÇALVES, Lucas R. Educação, Patologização e Medicalização: é possível quebrar essa corrente?. **Educação em Foco**, [S. l.], 2019. DOI: 10.22195/2447-5246029162. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/291620>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SANTOS, Andréia M. dos et al. Cadê a infância que estava aqui? O gato comeu! Reflexões sobre o tempo e a infância. **Sociedade e Infâncias**, v. 5, n. 1, p. 19–28, 7 jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5209/soci.74433>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SARMENTO, Manuel J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. **Sociologia da Infância e a formação de professores.** Curitiba: Champagnat, 2013.

SARMENTO, Manuel J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria R. de; SARMENTO, Manuel J. (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SILVA, Cristiane P. “**Eu não fui formada para isso**”: representações sociais de professores sobre inclusão, diferenças e infância(s). Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=459629>>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SILVA, Lais F.; TONUS, Karla P. Patologização e medicalização da educação: concepções de professores e gestores do ensino fundamental I e II de escolas de um município Paulista. **Revista Macambira**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 1–12, 2023. DOI: 10.35642/rm.v4i2.505. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/RM/article/view/505>. Acesso em: dez.2024.

SILVA, Roberta M. da. Educação Infantil pós - pandemia: desafios e oportunidades. **Rev. Ibero - Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 9, n.07, jul. 2023, p.378 - 390.

SINDICATO, Ascom Adufg-. Jovens têm se afastado das carreiras em licenciatura, aponta Enade. **Notícias Adufg**. 2023. Disponível em: <https://www.adufg.org.br/noticias/2-noticias/10740-jovens-tem-se-afastado-das-carreiras-em-l-licenciatura-aponta-enade>. Acesso: 13 abr. 2024.

SOUZA, Janaína M. P; SENNA, Luiz Antonio G. A narrativa (auto) biográfica em Educação: uma prática de linguagem reflexiva. **Rev. Bras. de Pesq. (Auto) biográfica**. Salvador, 2023, v. 08, n. 23, p. 01-14, e1103.

SOUZA, Marilene P. R. de. Medicalização da educação e da sociedade no Brasil: Trilhando caminhos. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S. l.], n. 57, p. 11–29, 2020. Disponível em: <https://www.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/9>. Acesso: 13 abr. 2024.

TEODORO, Jaqueline S.; CRUZ, Luciana A. N. da. Medicalização da Infância: Estudo Bibliográfico de Publicações na área Educacional entre 2002 e 2017. **Olhares & Trilhas** 22.2 (2020): 163–182. Disponível em: https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/k2ibpu/TN_cdi_crossref_primary_10_14393_OT2020v22_n_2_52867. Acesso em: 13 out. 2023.

TESCH, Leila M. Experiências e aprendizagens na/da formação docente Pibid Letras Português da Ufes. **Kiri-Kerê Pesquisa em Ensino**, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/32577>. Acesso em: 13 out. 2023.