



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

Modalidade: Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia

ROTULAÇÃO, ESTIGMA E OS DIAGNÓSTICOS DE TDAH NA ESCOLA: AS INFÂNCIAS SOB A LENTE NEOLIBERAL

CASA, Ana Paula - estudante¹
DE LIMA, Samantha Dias - orientadora²

Resumo: O presente trabalho de conclusão de curso investiga o impacto do neoliberalismo na construção das infâncias em escolas de Educação Básica, analisando como práticas de rotulação e estigmatização podem se manifestar por meio de diagnósticos como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. O objetivo geral desta pesquisa é compreender como a lógica neoliberal influencia as concepções de infâncias e as práticas escolares, contribuindo para a produção de rótulos e estigmas sobre os sujeitos. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica. Os resultados indicam que diagnósticos e rótulos funcionam como mecanismos de normalização e de exclusão, impactando a identidade infantil e reproduzindo desigualdades sociais, econômicas e simbólicas. Neste sentido, aponta-se que a escola pode adotar práticas inclusivas, sensíveis à pluralidade das infâncias, rompendo com a lógica da padronização e da medicalização do comportamento infantil.

Palavras-chave: Anos Iniciais. Estigma. Neoliberalismo. Rotulação. TDAH.

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

A sociedade organiza-se a partir de sistemas e mecanismos que influenciam a forma de viver das pessoas. Nesse contexto, a escola é compreendida como um espaço formativo e social, no qual se refletem as transformações históricas, políticas e econômicas de seu tempo. Observa-se que, nas últimas décadas, o avanço do neoliberalismo tem modificado profundamente as concepções e práticas educacionais, impondo uma lógica de produtividade, competitividade e eficiência que afeta diretamente a forma como as infâncias são percebidas e

¹Acadêmica de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Farroupilha, e-mail: ana.casa@aluno.farroupilha.ifrs.edu.br.

²Professora orientadora - atuante no Curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Farroupilha, e-mail: samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

tratadas. Além disso, é possível perceber um aumento de processos de rotulação e estigmatização, especialmente entre crianças que não se “enquadram” nos padrões de comportamento e aprendizagem esperados por esse sistema escolar (Dardot; Laval, 2016).

O neoliberalismo está profundamente enraizado na sociedade contemporânea. Conforme Laval (2019, p. 15), “na cultura do mercado, a emancipação pelo conhecimento - velha herança do iluminismo - é vista como obsoleta”. Diante desse contexto e de seus impactos sobre a escola, torna-se fundamental compreender o conceito de infâncias e suas transformações ao longo da história. Ariès (1981) aponta que a ideia moderna de infância é uma construção social, surgida entre os séculos XVII e XVIII, que atribui à criança um lugar distinto na sociedade, reconhecendo-a como sujeito em desenvolvimento. Já Papalia e Feldman (2013) destacam a infância como uma fase plural, marcada por múltiplas experiências, contextos e ritmos de aprendizagem. Entretanto, na realidade educacional contemporânea, essa pluralidade tende a ser reduzida a padrões normativos, reforçados por políticas e práticas influenciadas pela racionalidade neoliberal.

Neste trabalho, adotaremos o conceito de *infâncias*, termo mencionado em Barbosa e Santos (2017, p. 247): “[...] a infância não se prende a um só significado. Ao longo do tempo, diferentes conceitos de infância vêm sendo construídos. Ainda assim, dentro de cada perspectiva abordada, poderemos encontrar várias ‘infâncias’”. Dessa maneira, segundo os pesquisadores, tal pluralidade deve ser levada em consideração não só pelos pesquisadores em infância, mas por todos os profissionais que lidam com crianças, afinal existem várias formas de compreender as infâncias.

Consoante essa abordagem, os processos de rotulação e estigmatização têm consequências significativas na formação das identidades infantis. Inspirando-se nas análises de Becker (2018) e Goffman (2022), é possível compreender que o rótulo e o estigma não se limitam à nomeação de diferenças, mas produzem efeitos sociais que classificam, excluem e hierarquizam sujeitos. No contexto escolar, a criança que não se “enquadra” nas normas de comportamento ou aprendizagem pode ser marcada como “desatenta”, “agitada” ou



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

“problemática”; e, muitas vezes, encaminhada para diagnósticos³ como TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Para explicar seu significado, retomamos o American Psychiatric Association (APA, 2014, p. 32), que enfatiza:

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar - sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento. Na infância, o TDAH frequentemente se sobrepõe a transtornos em geral considerados “de externalização”, tais como o transtorno de oposição desafiante e o transtorno da conduta. O TDAH costuma persistir na vida adulta, resultando em prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional (American Psychiatric Association, 2014, p. 32).

Partindo dessa perspectiva, surge o problema de pesquisa deste estudo: “De que forma o neoliberalismo influencia a concepção de infância nas escolas de Educação Básica, reforçando práticas de rotulação e estigmatização por meio de diagnósticos como o TDAH?”. O objetivo geral desta pesquisa é compreender como a lógica neoliberal influencia as concepções de *infâncias e as práticas escolares*, contribuindo para a produção de rótulos e estigmas sobre os sujeitos. Os objetivos específicos incluem: investigar como o neoliberalismo molda a escola; discutir teoricamente as concepções de infâncias a partir de autores clássicos e contemporâneos; compreender o processo de rotulação e estigmatização a partir das contribuições de Becker (2018) e Goffman (2022); e analisar o papel dos diagnósticos de TDAH no contexto escolar.

A relevância do estudo se manifesta na necessidade de compreender como o discurso neoliberal, ao permear as políticas e práticas educacionais, interfere nas formas de olhar e compreender as infâncias. A escola, que deveria ser um espaço de inclusão e valorização das

³Neste trabalho, optou-se por não delimitar uma faixa etária ou turma escolar específica, considerando que a maior recorrência dos diagnósticos de TDAH ocorre entre os 5 a 9 anos de idade. Essa incidência está relacionada ao fato de ser o período em que as crianças ingressam e permanecem em contato mais intenso com o ambiente escolar, momento em que as demandas cognitivas e comportamentais tornam-se mais evidentes, possibilitando a identificação dos sintomas e dos encaminhamentos realizados (APA, 2014).



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

diferenças, muitas vezes se torna um ambiente de padronização e controle, contribuindo para a produção de desigualdades sociais. Refletir sobre esses processos é essencial para a atuação docente crítica e comprometida com uma educação que reconheça a diversidade, respeite os diferentes modos de ser criança e promova a superação dos estigmas que limitam o desenvolvimento humano.

Nesse contexto, vale recordar as palavras de Freire (2000, p. 31): “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. A importância desta pesquisa reside na necessidade de promover uma reflexão crítica sobre a educação contemporânea e sobre o modo como a escola lida com a diversidade infantil, consoante minha experiência como monitora durante 5 anos na rede municipal de ensino do município de Farroupilha. Na qual a inquietação sobre os termos abordados surgiram, afinal as escolas estão inseridas em um contexto em que o discurso neoliberal tende a responsabilizar o indivíduo por seu próprio sucesso ou fracasso, assim se faz necessário compreender os processos de estigmatização e rotulação para repensar práticas pedagógicas e construir uma educação mais humanizadora, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

Neste sentido, este trabalho está estruturado em cinco seções: as notas introdutórias, que contextualizam o tema; o primeiro capítulo, que discute a educação neoliberal como cenário socioeducativo; o segundo capítulo, dedicado às concepções de infâncias; o terceiro capítulo, que analisa os conceitos de rotulação e estigma a partir de Becker e Goffman; o quarto capítulo, que articula análise crítica sobre as infâncias rotuladas e estigmatizadas, os diagnósticos de TDAH e a medicalização no contexto da escola neoliberal. Por fim, as considerações finais apresentam reflexões e sugestões para práticas pedagógicas inclusivas e humanizadoras.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e de abordagem qualitativa. Segundo Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 65), “a pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas”. Os autores continuam sua indagação acerca dos instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica, dentre eles estão: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicadas anteriormente.

Gil (2002, p. 145) descreve a abordagem qualitativa como: “uma amostra intencional, em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes, mostra-se mais adequada para a obtenção de dados de natureza qualitativa”. O autor também acrescenta que a intencionalidade do pesquisador torna uma pesquisa mais rica em termos qualitativos.

Esta pesquisa baseou-se nos princípios qualitativos. Segundo Godoy (1995, p. 21), “[...] a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais”. Seguindo a mesma lógica, Gil (2008) *apud* Miles e Huberman (1994) classifica as três etapas na análise de dados na pesquisa, entre eles: a redução, a exibição e conclusão/verificação. A redução dos dados envolve a seleção, simplificação e organização das informações obtidas, transformando-as em sínteses coerentes com os objetivos do estudo. Esse processo ocorre de forma contínua, desde o início da análise até a elaboração do relatório final. Já a etapa de conclusão/verificação consiste na interpretação dos dados, na identificação de padrões e na revisão das informações, a fim de garantir a validade das conclusões, entendida aqui como a confiabilidade e consistência dos resultados obtidos, e não como a mera precisão de instrumentos de medição, característica das pesquisas quantitativas.

O presente estudo tem como escopo de pesquisa o estudo sobre o estigma, a rotulação, os diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e as infâncias no contexto neoliberal. Para isso, baseou-se na revisão e sistematização de referências clássicas e contemporâneas, envolvendo os seguintes temas e autores: Rotulação, com Becker (2018) e



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

Velho (2002); Estigma, com Goffman (2022) e Velho (2002); os Diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua 5ª edição (DSM-5), Cruz, Okamoto e Ferrazza (2016), Cruz, Lemos, Piani e Brigagão (2016), Barbarini (2020) e Ribeiro *et al.* (2024); as Infâncias, com Aristóteles (2011), Plutarco (2025), Ariès (1981), Papalia e Feldman (2013), Freire (2000), Lima, Nascimento e Ribeiro (2019) e Lima (2018); Neoliberalismo, com Laval (2019), Sallum (2000) e Dardot e Laval (2016); e a Medicalização na Infância, com Christofari (2022) e Collares e Moysés (2012).

Dessa forma, a pesquisa buscou articular os conceitos de infâncias, rotulação, estigma e TDAH no contexto escolar, considerando os impactos da lógica neoliberal sobre as práticas pedagógicas e sobre esse indivíduo na escola e na sociedade. Para isso, foram analisados livros, artigos acadêmicos, legislações educacionais e documentos de políticas públicas, além dos materiais estudados ao longo da graduação em Licenciatura em Pedagogia, que forneceram suporte teórico e conceitual para a reflexão crítica apresentada.

Para delimitar a exploração dos materiais, foi feita consulta na base de dados Scielo, a partir dos descritores a seguir. “Neoliberalismo and Educação”, com 155 resultados, sendo selecionados 4 artigos: Caponi e Daré (2020); Soler, Vaz, Raasch, Packer e Silva (2022); Rezende e Adams (2024); e Cardoso e Lôbo (2023). O descritor “Neoliberalismo and Diagnóstico”, com 14 resultados, sendo selecionados 2 artigos: Melo (2023) e Coelho e Neves (2023). O descritor “TDAH and Estigma” obteve 1 resultado, sendo o mesmo selecionado: Barbarini (2020). Já o descritor “TDAH and Escola”, com 22 resultados e 2 artigos selecionados, sendo eles: Cruz, Okamoto e Ferrazza (2016) e Cruz, Lemos, Piani e Brigagão (2016).

A análise tomou como critérios de exclusão os artigos que se distanciavam do objeto de estudo (Compreender como a lógica neoliberal influencia as concepções de infâncias e as práticas escolares, contribuindo para a produção de rótulos e estigmas sobre os sujeitos). Para isso, foram lidos os títulos, as introduções e suas conclusões, bem como foi realizado manualmente o recorte temporal dos artigos (2010 a 2025). Assim, a soma total de materiais



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

provenientes desta plataforma foi 9 artigos selecionados para compor este trabalho de pesquisa.

3 O NEOLIBERALISMO E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

Esta seção traz a fundamentação teórica considerando os autores centrais e a revisão de literatura acerca do neoliberalismo. Dardot e Laval (2016) o compreendem como uma teoria econômica que teve sua origem na década de 1940, em contraposição à intervenção estatal e às políticas de bem-estar social defendidas pelo keynesianismo, que haviam ganhado força após a Grande Depressão de 1929 e a Segunda Guerra Mundial. Esse movimento propôs o retorno aos princípios do liberalismo econômico clássico, enfatizando a liberdade de mercado, a redução do papel do Estado e a responsabilidade individual.

O neoliberalismo criticava a forte presença do Estado na economia e nas políticas sociais, argumentando que a intervenção pública limitava a livre concorrência e a eficiência do mercado. Seguindo a concepção de Laval (2019, p. 12), “[...] é notório que esse novo mundo neoliberal generaliza a concorrência das economias, mas o que é menos conhecido é que ele também generaliza a concorrência entre todas as sociedades e todos os setores da sociedade”. Com essa citação, o autor apresenta esta nova ordem econômica mundial, cujas principais características reforçam aquelas mencionadas anteriormente, mas que principalmente tem como característica a privatização de serviços públicos, a flexibilização do mercado de trabalho e a valorização da competitividade individual.

A partir das décadas de 1970 e 1980, o neoliberalismo ganhou força, sendo amplamente promovido por governos e instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que já não conseguiam responder aos desafios da inflação, do desemprego e da desaceleração econômica que marcaram os anos de 1970. Diante desse cenário, o neoliberalismo apresentou-se como uma alternativa de retomada do crescimento da economia mundial. Já no Brasil, sua consolidação ocorreu na década de 1990, especialmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com a



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

implementação de políticas de privatização, flexibilização trabalhista e reestruturação do papel do Estado, alinhadas às diretrizes do capitalismo global contemporâneo, conforme exposto por Sallum (2000).

Além disso, o neoliberalismo promove a individualização das responsabilidades educacionais, enfraquecendo a noção de coletividade e transformando a escola em um espaço voltado para a preparação de indivíduos para o mercado, em desfavor da formação crítica e social. A partir disso, conceitos como “competências” e “habilidades” tornam-se métricas de produtividade, marginalizando saberes humanísticos e práticas pedagógicas voltadas para reflexão e desenvolvimento integral (Soler *et al.*, 2022). Dessa maneira, esses movimentos alinhados às orientações do capitalismo contemporâneo repercutem diretamente nas políticas públicas e, posteriormente, nas práticas educacionais.

Conforme Laval (2019, p. 36), “[...] a escola e a universidade devem se tornar quase empresas, e com um funcionamento calcado no modelo das companhias privadas e com a obrigação de alcançar o máximo desempenho”. Seguindo essa lógica, Cardoso e Lôbo (2023) enfatizam que o neoliberalismo se manifesta nas instituições por meio de uma lógica de produtividade, eficiência e avaliação contínua, onde a educação deixa de ser compreendida como um direito social e passa a ser tratada como investimento individual, subordinado às demandas do mercado de trabalho. Essa lógica de performatividade provoca o esvaziamento do sentido político e humano da educação, de modo que o professor é cobrado por resultados, enquanto as crianças são avaliadas a partir de padrões universais que desconsideram suas singularidades (Caponi; Daré, 2020).

Outro efeito visível é a mercantilização da educação, com a entrada de agentes privados por meio de materiais didáticos, plataformas digitais e patrocínios, reforçando desigualdades entre escolas de contextos socioeconômicos distintos. A promessa de autonomia escolar, frequentemente defendida como inovação, muitas vezes se converte em mecanismo de segregação e reprodução das desigualdades. Caponi e Daré (2020) falam que:

[...] o capital humano se transforma no tipo de subjetividade própria do neoliberalismo. Trata-se de investir nesse capital para desenvolver ao máximo as



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

capacidades de cada sujeito, por meio de uma educação permanente e continuada, na qual o treinamento substitui a reflexão e o pensamento crítico.

Com isso, a lógica neoliberal passa a orientar a educação não apenas como um espaço de formação humana, mas como um instrumento de produção de sujeitos ajustados às demandas do mercado. O estudante é concebido como um empreendedor de si mesmo, responsável individualmente por seu sucesso ou fracasso, enquanto o estado se isenta de seu papel social e coletivo. Essa perspectiva esvazia o sentido crítico da educação e reduz o processo educativo à aquisição de competências e habilidades utilitárias, alinhadas à produtividade e ao desempenho. Nesse contexto, a escola tende a reproduzir desigualdades, reforçando estigmas e naturalizando a exclusão daqueles que não se encaixam nos padrões de eficiência impostos pelo modelo neoliberal.

Nessa lógica, o neoliberalismo também produz uma nova forma de subjetividade: o “sujeito empreendedor de si mesmo”, responsável individualmente por seu sucesso ou fracasso. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 333):

trata-se do indivíduo competente e competitivo, que procura maximizar seu capital humano em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura sobretudo trabalhar a si mesmo com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz.

Ou seja, na escola, esse modelo se traduz em práticas pedagógicas que valorizam o mérito, disciplina e autogestão, desconsiderando as desigualdades estruturais que marcam a trajetória educacional de cada criança. Os efeitos do neoliberalismo na escola não podem ser compreendidos de forma isolada: eles atravessam e moldam a experiência das crianças, interferindo na construção das infâncias enquanto categorias históricas, sociais e culturais.

A lógica de produtividade, competição e padronização reduz a pluralidade das infâncias a um modelo único de normalidade, desconsiderando ritmos de desenvolvimento, contextos socioeconômicos e necessidades individuais. Ao transformar diferenças naturais em desvios problemáticos e rotulá-las por meio de diagnósticos como Transtorno de Déficit de



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

Atenção e Hiperatividade, a escola neoliberal compromete a percepção da criança como sujeito integral. Reconhecer as infâncias no plural, conforme defendido por Barbosa e Santos (2017), portanto, é um passo essencial para construir práticas pedagógicas inclusivas, críticas e humanizadoras, capazes de romper com a padronização e promover um ambiente educativo que valorize a diversidade, a singularidade e o potencial de cada criança.

4 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS INFÂNCIAS

Esta seção traz a fundamentação teórica considerando os autores centrais e a revisão de literatura acerca das infâncias. Se voltarmos no tempo, mais precisamente na Grécia antiga, Aristóteles (2011) concebia a criança como um ser em formação, dependente da família e da comunidade para adquirir hábitos, valores éticos e competências sociais, preparando-se para a vida política e comunitária. Já em Esparta, segundo Plutarco (2025), as crianças com fragilidades físicas ou deficiências eram frequentemente abandonadas, evidenciando uma concepção utilitarista da infância, na qual a criança era valorizada apenas por sua capacidade de atender aos interesses coletivos e militares. Os exemplos mencionados trazem a infância como um período emergente e insignificante aos olhos da sociedade da época. Seguindo a mesma lógica, Ariès (1981, p. 3) afirma:

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje.

Dessa forma, Ariès (1981) descreve que no período da Idade Média as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, sem distinções claras entre infância e vida adulta. A educação estava associada a instituições religiosas e voltada para o ensino moral e religioso, sendo acessível principalmente às crianças da elite. O olhar sobre a criança permanecia



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

limitado, e a escola funcionava como instrumento de disciplina e moralização social, moldando comportamentos segundo valores coletivos e religiosos.

Nos séculos XVII e XVIII, a infância moderna emergiu como uma categoria social distinta, vinculada à proteção, educação moral e formação integral da criança, em consonância com a consolidação da família burguesa e com as transformações sociais da época. Ariès (1981) aponta que, nesse período, a criança passou a ser percebida como frágil, inocente e necessitada de cuidado, embora essa proteção ainda estivesse permeada por mecanismos de controle e normatização social. A escola assumiu um papel central na socialização, regulamentando tempo e comportamento, o que evidencia a coexistência entre cuidado e controle social na formação das crianças.

Diante dessa perspectiva, podemos afirmar que “a infância é mais que uma fase de transição, é uma categoria social permanente. Independentemente das crianças que compõem a infância em determinado momento e lugar, a infância continua existindo [...]” (Lima, 2018, p. 25). Assim, compreendemos a infância sob uma perspectiva histórica e social, bem como é necessário reconhecer que ela não é uma fase natural e universal, mas sim uma construção que reflete os valores, as crenças e as relações de poder de cada época. Isto é, as práticas pedagógicas e os discursos sobre a criança são permeados por ideologias e interesses que moldam o modo como a sociedade a enxerga e a educa.

Nesse sentido, repensar a infância e a pedagogia requer um olhar crítico e reflexivo, capaz de questionar modelos tradicionalmente impostos e de propor uma educação que considere as múltiplas infâncias existentes, suas singularidades e contextos socioculturais. Acerca da historicidade mencionada acima, Lima (2018, p. 23) descreve:

[...] o que é produzido e pensado atualmente acerca das infâncias e da pedagogia é oriundo de construções históricas, culturais e sociais, o que faz com que possamos debater sobre essas construções, entendendo-as não como verdades absolutas, mas como resultados de um período, de uma sociedade, considerando-as a partir de um momento que está em constante modificação.



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

Ao adentrarmos na perspectiva contemporânea, oferecida por Papalia e Feldman (2013), amplia-se a compreensão das infâncias ao enfatizar seu caráter plural e multifacetado, considerando desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Bem como, nosso foco de pesquisa ocorre na segunda infância, por ser a fase do desenvolvimento que trata da autoestima. Como menciona Papalia e Feldman (2013, p. 285), “a autoestima é a parte autoavaliativa do autoconceito, o julgamento que a criança faz sobre seu valor geral”.

A autoestima baseia-se na crescente capacidade cognitiva da criança de descrever e definir a si própria. Mudanças no desenvolvimento da autoestima, embora as crianças geralmente não falem sobre um conceito de valor pessoal antes dos 8 anos, as crianças pequenas demonstram, por seu comportamento, que o possuem. “[...] Contudo, antes da passagem dos 5 para os 7 anos, a autoestima das crianças pequenas não se baseia necessariamente na realidade. Elas tendem a aceitar o julgamento dos adultos [...]” (Papalia; Feldman, 2013, p. 285).

Nessa lógica, as crianças pequenas tendem a construir sua autoimagem de forma dicotômica, expressa em percepções simplificadas como “eu sou bom” ou “eu sou mau” (Harter, 1996, 1998 *apud* Papalia e Feldman, 2013, p. 285). Segundo as autoras, somente a partir da terceira infância é que essa visão se torna mais realista, à medida que as avaliações pessoais de competência passam a se basear na internalização dos padrões parentais e sociais. Assim, o senso de valor pessoal começa a ser moldado e sustentado pelas expectativas do meio, refletindo a influência das normas e dos modelos de desempenho presentes no contexto familiar e escolar.

Cabe mencionar o conceito “infâncias” no contexto educacional brasileiro. As políticas educacionais reconhecem as infâncias como uma fase de direitos e desenvolvimento integral. Segundo Rezende e Adams (2024), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 9.394/1996) estabelece que a educação básica deve assegurar experiências que promovam o desenvolvimento pleno da criança, respeitando suas particularidades. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, nº 8.069/1990) reforça esse princípio ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e deveres. Já a Base Nacional Comum Curricular



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

(BNCC, 2017) orienta o currículo da educação básica, buscando garantir aprendizagens essenciais para todos, mas mantendo flexibilidade para respeitar diferentes contextos e ritmos de desenvolvimento.

Essa padronização implica avaliar e ensinar todas as crianças pelos mesmos parâmetros, ignorando suas diferenças cognitivas, culturais, sociais e afetivas, e impondo modelos únicos de comportamento e aprendizagem. Como consequência, crianças que não se enquadram nesses padrões podem ser rotuladas (Becker, 2018) e estigmatizadas (Goffman, 2022), mesmo quando suas dificuldades refletem contextos ou estilos de aprendizagem diversos. Partindo dessa premissa, dentro da própria instituição, na medida em que crianças que não se enquadram às expectativas do sistema escolar já moldado pelos princípios neoliberais, conforme Melo (2023, p. 2):

[...] a disputa pela garantia da infância como “sujeito de direito”, limitada pela legalidade e esvaziada de força popular radicalizada, representou a disputa pelo conteúdo normativo, ocultando a apreensão do direito da sua constituição como forma social, atrelada à própria forma mercadoria, como pilar capitalista.

Desse modo, compreende-se que a infância, ao ser atravessada pela lógica neoliberal, deixa de ser reconhecida em sua complexidade social e subjetiva para ser enquadrada em parâmetros de produtividade e eficiência.

A escola, enquanto instituição social, reproduz essa lógica ao valorizar o desempenho quantitativo, as avaliações padronizadas e a adaptação a modelos comportamentais normativos. Essa tendência acaba por invisibilizar as múltiplas infâncias e as diferentes formas de aprender, reduzindo o papel da educação à formação de indivíduos “competentes” e “funcionais” no mercado.

Assim, a concepção de infância como sujeito de direito, conforme menciona Melo (2023), é deslocada por uma lógica de mercantilização da vida, em que o valor da criança passa a ser medido por sua capacidade de corresponder às expectativas de desempenho. Nessa disputa entre o direito e a norma, entre o humano e o produtivo, instala-se um terreno fértil para a patologização das diferenças e para o avanço de diagnósticos como o Transtorno de



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que passam a operar como dispositivos de controle e ajustamento dos corpos e comportamentos infantis à ordem neoliberal.

4.1 INFÂNCIAS E O DIAGNÓSTICO

Partindo dessa lógica, Cruz *et al.* (2016, p. 283) afirmam que “[...] boa parte dos encaminhamentos realizados para psiquiatras e neuropsiquiatras a fim de diagnosticar crianças é feito pelas escolas [...]”. Há uma produção massiva de crianças psicopatologizadas por meio de práticas que atravessam o contexto escolar. Esse movimento evidencia como o espaço educativo, ao invés de ser um ambiente de acolhimento e compreensão das diferenças, tem se tornado um dispositivo de controle e regulação dos corpos e comportamentos infantis, conforme Barbarini (2020).

Os diagnósticos⁴ podem ser compreendidos como instrumentos de nomeação e categorização de comportamentos, emoções e modos de ser, utilizados em sua origem para orientar práticas de cuidado e tratamento no campo da saúde. No entanto, quando adentram o contexto educacional, esses mesmos instrumentos assumem outras funções e implicações. Mais do que identificar dificuldades, os diagnósticos passam a atuar como marcadores sociais, produzindo identidades e definindo quem é considerado “normal” ou “anormal” dentro da escola (Cruz *et al.*, 2016, Coelho; Neves, 2023).

Dentre os diagnósticos, queremos dar ênfase nesta pesquisa pela sua recorrência na escola. Barbiani (2020, p. 2), que apresenta o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) como um diagnóstico “popular” no Brasil⁵, diz: “[...] a popularidade

⁴Esses diagnósticos impactam principalmente crianças em idade escolar (entre 5 e 9 anos), inseridas na Educação Básica. São aplicados por profissionais da saúde e da psicopedagogia, em articulação com a escola, e visam identificar dificuldades de aprendizagem ou transtornos específicos. No contexto escolar, sua aplicação ocorre em instituições públicas e privadas, influenciando práticas pedagógicas e a percepção de professores e colegas sobre a criança.

⁵No Brasil, não existem dados oficiais sobre a quantidade de pessoas com deficiência. Uma lei que trata dessa questão está em tramitação no Senado Federal, desde 2022. Além disso, há poucas pesquisas publicadas sobre essa temática no país, o que evidencia lacunas na produção de conhecimento e na formulação de políticas públicas. Quando a Lei de nº 4459/21 for aprovada, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do Censo Demográfico, que ocorre a cada 10 anos, realizará essa coleta de dados.



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

de tal classificação psiquiátrica cresce progressivamente devido ao aumento do número de casos tanto infanto-juvenis quanto adultos [...]”. A autora continua enfatizando: “[...] as notícias divulgadas pela mídia, à difusão de discursos médicos através de diferentes meios e à manifestação de leigos [...]”. Segundo Barbarini (2020), estes indivíduos denominados “leigos” fazem referência a indivíduos que não são profissionais da saúde e, mesmo assim, acabam patologizando crianças e adultos.

É nesse cenário que emerge o diagnóstico de TDAH, como uma resposta rápida e legitimada cientificamente para explicar aquilo que foge à norma escolar. Contudo, essa lógica acaba deslocando a reflexão sobre as condições pedagógicas, afetivas e sociais do processo educativo, reforçando uma visão medicalizada da infância. Em vez de problematizar as práticas escolares ou os modelos de ensino excludentes, o olhar recai sobre o sujeito, individualizando o “problema” e ocultando as determinações sociais e econômicas que atravessam o ambiente da escola.

Conforme Cruz *et al.* (2016) e Coelho e Neves (2023), no DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais ou American Psychiatric Association), o TDAH é caracterizado por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade que interfere no funcionamento ou desenvolvimento do indivíduo. Seus sintomas de desatenção incluem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou brincadeiras, podem ocorrer erros por descuido, problemas de organização e relutância em se engajar em atividades que exijam esforço mental prolongado. Segundo os autores, para ocorrer o diagnóstico é necessário que os sintomas estejam presentes antes dos 12 anos, como também ocorram em mais de um contexto, por exemplo, na escola e em casa.

Segundo Ribeiro *et al.* (2024, p. 2)⁶, “a faixa etária mais afetada foi a de 5 a 9 anos [...] em segundo lugar, dos 10 aos 14 anos”. Além disso, é justamente nesses períodos que a

⁶A pesquisa aponta uma prevalência global em torno de 7,2%. No contexto brasileiro, uma análise do perfil epidemiológico de crianças diagnosticadas com TDAH, no ano de 2022, revelou 229.872 atendimentos ambulatoriais, com maior concentração no segundo semestre e predominância de registros em clínicas especializadas (88,46%). Os dados, obtidos do Sistema de Informações Ambulatoriais (SIA/SUS), evidenciaram ainda maior prevalência na faixa etária dos 5 aos 9 anos e dos 10 aos 14 anos.



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

criança estabelece seu primeiro contato com a escola, um espaço que se torna central em sua socialização e construção de identidade e onde ocorre a consolidação do vínculo com o ambiente escolar, o desenvolvimento do pensamento lógico e o fortalecimento das relações sociais e cognitivas. Assim, o contato com a escola durante esses períodos tem papel essencial na formação integral da criança, sendo determinante para o modo como ela percebe o mundo e constrói seu lugar nele (Ribeiro *et. al.*, 2024).

Consoante essas informações, o TDAH passa a operar como um marcador social que classifica e diferencia as infâncias, reforçando processos de exclusão simbólica e justificando práticas pedagógicas medicalizantes. Moysés e Collares (2012) retratam a modificação da sociedade ao longo do tempo e a crescente busca pela “normalização”, a incessante busca pelo “ideal” dentro de uma sociedade. Acerca disso, Moysés e Collares (2012, p. 187) problematizam os comportamentos sociais:

Inicia-se a medicalização do comportamento, transformando em objeto biológico algo social e historicamente construído, reduzindo a própria essência da historicidade do homem - a diferença, o questionamento - às características inatas, biológicas, a uma doença, enfim. Os diagnósticos que subsidiam, legitimam e prescrevem a segregação surgem na psiquiatria e, logo depois, também na neurologia. A partir daí, a medicalização da sociedade tornar-se-á bastante frequente. Nos momentos de tensões sociais, a sociedade responderá biologizando [...] (Moysés; Collares, 2012, p. 187).

Christofari (2022) complementa dizendo que a medicalização da educação desloca o foco das condições escolares e sociais para o indivíduo, atribuindo à criança a responsabilidade pelo seu próprio fracasso escolar, o que revela a necessidade de uma reflexão crítica sobre como os discursos diagnósticos influenciam a construção social das infâncias e perpetuam o estigma dentro da escola. Nesse sentido, o diagnóstico deixa de ser apenas uma ferramenta de compreensão e passa a funcionar como um mecanismo de normalização, conforme Becker (2018) e Goffman (2022) já apontavam ao discutir os processos de rotulação e estigmatização respectivamente. A criança diagnosticada, muitas vezes, é reduzida à sua condição clínica, sendo vista não pelo que é, mas pelo que falta nela, o que reforça práticas excludentes e fragiliza a construção de uma educação inclusiva e plural.



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

Torna-se evidente que o TDAH, enquanto diagnóstico escolar, não pode ser analisado isoladamente, se faz necessário compreender como as práticas de rotulação e estigma operam no ambiente educacional, moldando percepções, expectativas e relações entre alunos, professores e instituições. Essa reflexão prepara o terreno para o próximo tópico, que investigará os processos de rotulação e estigmatização das infâncias no contexto da escola neoliberal, destacando como rótulos e marcas simbólicas influenciam diretamente a experiência escolar e a construção da identidade infantil.

5 A ROTULAÇÃO E A ESTIGMATIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS

Esta seção traz a fundamentação teórica, considerando os autores centrais e a revisão de literatura acerca da rotulação e da estigmatização. Neste trabalho, os termos em destaque são a rotulação com Becker (2018) e estigma com Goffman (2022), ambos construíram trajetórias profissionais brilhantes e se tornaram figuras exponenciais em suas áreas. Sua proximidade remonta ao período quando foram estudantes e colegas do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, no final dos anos 1940 e começo dos anos 1950; todavia, tomaram rumos diferenciados, embora mantivessem sempre algum contato entre si (Velho, 2002).

A proximidade dos três sociólogos, Becker, Goffman e Velho, é sempre mencionada em seus trabalhos, alguns exemplos podem ser lido em (Becker, 2018, p. 14-15): “O termo ‘desvio’ foi usado por Goffman, por mim e por muitos outros para abranger todas essas possibilidades, usando um método comparativo de descobrir um processo básico que assumia muitas formas em diversas situações [...]”, “[...] ao longo dos anos, porém, produziu-se ampla bibliografia em torno dos problemas ‘rotulação’ e ‘desvio’ [...]”; “[...] se fizesse essa revisão, daria grande peso a uma ideia que Gilberto Velho, o eminente antropólogo urbano brasileiro, acrescentou à mistura, a qual, a meu ver, elucida certas ambiguidades [...]”.

Além disso, em seus escritos, Velho (2002) menciona um forte intercâmbio de alunos brasileiros à escola de Chicago e alunos estadunidenses para o Brasil. Bem como Velho



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

(2002, p. 13), “Becker e Goffman são hoje autores fundamentais dentro da antropologia que se faz no Brasil, particularmente nos trabalhos voltados para os estudos urbanos e para a temática ampla de indivíduo e sociedade”. As reflexões de Becker (2018) e Goffman (2022), sobre rotulação e estigma, não se restringem ao contexto norte-americano, mas influenciaram estudos no Brasil, especialmente no campo da sociologia da educação e do desvio. Becker (2018), com sua análise sobre a construção social do desvio, e Goffman (2022), ao detalhar os efeitos do estigma na vida cotidiana, fornecem fundamentos teóricos complementares para compreender como rótulos e estigmas são produzidos e reproduzidos socialmente.

No contexto brasileiro, autores como Velho (2002) e Filho (2014) dialogam com essas perspectivas, adaptando-as às particularidades culturais e institucionais do país, incluindo a escola como espaço de controle social e produção de categorias normativas. Essa articulação permite observar como a rotulação e o estigma, ao serem aplicados às crianças, interferem na relação entre educador e aluno, influenciam práticas pedagógicas e podem gerar exclusão ou marginalização no ambiente escolar, evidenciando a necessidade de estratégias de inclusão e de um olhar crítico sobre as políticas educacionais. Nessa analogia, a escola é um espaço onde ocorrem inúmeras relações sociais, onde se constroem identidades, pertencimentos e também exclusões. Neste ambiente, certos comportamentos, linguagens ou formas de aprender podem ser considerados adequados ou inadequados conforme normas impostas culturalmente.

Becker (2018) descreve que os grupos sociais fazem regras e em uma certa circunstância tentam impô-las; todavia, quando alguém infringe essa regra, pode ser vista como um indivíduo que não espera viver de acordo com as regras estipuladas por esse determinado grupo e acaba por se tornar um “desviante”. “O desviante é alguém a quem esse rótulo foi aplicado com sucesso; o comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam como tal” (Becker, 2018, p. 23).

Dessa forma, podemos compreender que o desvio é uma consequência das reações de outros ao ato de uma pessoa. Também, os estudiosos do desvio não podem supor que estão lidando com uma categoria homogênea, quando estudam pessoas rotuladas de desviantes. Isto é, não podem supor que essas pessoas cometeram realmente um ato desviante ou infringiram



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

alguma regra, porque o processo de rotulação pode não ser infalível; algumas pessoas podem ser rotuladas de desviantes sem ter de fato infringido uma regra.

Além disso, não podem supor que a categoria daqueles rotulados conterà todos os que realmente infringiram uma regra, porque muitos infratores podem escapar à detecção e assim deixar de ser incluídos na população de “desviantes” (Becker, 2018). Ou seja, a rotulação, termo utilizado por Becker (2018), vem do sentido de determinar alguém que não se encaixa nas normas ou valores dominantes de um grupo social; ou seja, é assim que emerge um “desviante”, esse desvio é resultado de um processo social da rotulação. Quando falamos em teoria da rotulação ou *labelling theory*, que tem origem nas ciências sociais, nos referimos, especialmente, aos estudos desenvolvidos por Becker, em meados de 1963, posteriormente sendo aprimorada em distintas edições de seu livro: “Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada”.

A teoria da rotulação parte do princípio de que o desvio não está na ação em si, mas na reação social que ela provoca. Ou seja, algo se torna “errado” ou “problemático” quando a sociedade assim o define. Becker (2018) ainda afirma que as regras sociais são criadas por grupos que detêm poder simbólico e que classificam os indivíduos de acordo com a conformidade ou transgressão dessas normas. Assim, o “desviante” não é aquele que necessariamente cometeu um ato diferente, mas aquele a quem o rótulo de desvio foi atribuído.

Quando mencionamos o contexto escolar, esse processo se manifesta de forma recorrente. Crianças são rotuladas como “desatentas”, “lentas”, “bagunceiras”, “hiperativas” ou “desinteressadas”, com base em comparações e expectativas padronizadas de comportamento e desempenho que a sociedade impõe como “corretos”. Essas classificações muitas vezes são reforçadas por discursos médicos e psicológicos, que enquadram as diferenças no campo da patologia, como nos diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (Barbarini, 2020). O rótulo não apenas descreve, mas também define e condiciona a forma como o sujeito será percebido e tratado pelos outros, assim sendo, quando esses rótulos, uma vez fixados, tendem a se perpetuar, influenciam a



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

maneira como a criança é avaliada e como ela passa a se perceber no ambiente escolar e na sociedade.

Partindo da problemática da rotulação de Becker, faz-se necessário abordarmos outro sociólogo, Goffman, que, no ano de 1961, volta sua atenção para “tentar” caracterizar o estigma. Segundo Goffman (2022, p. 11), “os estudiosos, entretanto, não fizeram muito esforço para descrever as condições estruturais do estigma, ou mesmo para fornecer uma definição do próprio conceito”. Afinal, o termo vem sendo utilizado ao longo da história, desde os gregos, perpassado pela era cristã até chegar aos dias atuais (Goffman, 2022).

Em seus estudos, Goffman (2022) descreve o estigma como uma marca que desqualifica o indivíduo perante os outros, reduzindo-o a uma característica negativa e obscurecendo sua totalidade como pessoa. Dessa forma, o estigmatizado é visto não pelo que é, mas pelo que falta nele em relação à norma socialmente aceita. Seguindo essa lógica, Goffman (2022, p. 14) classifica o estigma em três exemplos:

Em primeiro lugar, há as abominações do corpo - as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família (Goffman, 2022, p. 14).

Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas. Conforme Goffman (2022, p. 14): “um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus”. Dessa forma, esse sujeito possui um estigma, uma característica diferente que o diferencia socialmente. Seguindo esse preceito, os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão chamados de anormais e estigmatizados perante a sociedade.



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

O conceito de estigma, conforme elaborado por Goffman (2022), vai além de uma simples marca ou característica negativa, ele envolve processos sociais complexos de desvalorização e exclusão. O estigma se constrói na interação social, sendo reforçado por normas, expectativas e julgamentos coletivos que definem o que é considerado “normal” ou desejável. No contexto escolar, isso se manifesta quando a criança é identificada por uma limitação percebida, seja ela comportamental, cognitiva ou emocional, e passa a ser reduzida a essa característica, independentemente de suas habilidades, interesses ou potencialidades.

O estigma tem efeitos profundos sobre a identidade da criança, influenciando como ela se vê e como os outros a percebem, moldando suas oportunidades de participação e aprendizagem. Além disso, ele não se limita ao nível individual, esse estigma repercute nas relações entre colegas, na prática docente e na organização escolar, criando ambientes em que certos alunos são tratados de forma diferenciada, muitas vezes com expectativas mais baixas ou com maior vigilância.

Partindo desse ponto, quando a escola adota tais rótulos, por exemplo, associando crianças a diagnósticos como TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), ela participa da construção de uma identidade marcada pelo desvio, reforçando expectativas negativas e influenciando a forma como professores, colegas e a própria criança percebem seu desempenho e comportamento. Becker (2018) e Goffman (2022) evidenciam que a rotulação e o estigma não afetam apenas o indivíduo isoladamente, mas modificam as interações sociais, criando barreiras de participação e limitando oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. No contexto escolar, isso evidencia a importância de práticas pedagógicas sensíveis, que reconheçam a singularidade de cada criança e busquem superar a lógica da exclusão simbólica, promovendo ambientes educativos inclusivos e humanizados.

Assim sendo, o uso indiscriminado de diagnósticos como TDAH, dislexia ou transtornos de conduta serve, muitas vezes, para justificar o insucesso escolar e desresponsabilizar a instituição. Conforme destacam Moysés e Collares (2012), o ato de diagnosticar não é neutro: ele produz verdades sobre os sujeitos e define quem necessita de intervenção, criando fronteiras entre o “normal” e o “patológico”.



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

Em síntese, é importante compreender que a rotulação não é apenas um ato individual, mas um processo institucional e cultural, que se manifesta na linguagem, nas avaliações, nos discursos e nas práticas pedagógicas que naturalizam as diferenças como deficiências. Ao invés de promover a inclusão, a escola acaba reproduzindo rótulos e estigmas e reforçando desigualdades, especialmente quando atua sob a lógica neoliberal de padronização e controle.

6 ANÁLISES: ARTICULANDO A ROTULAÇÃO, O ESTIGMA, AS INFÂNCIAS NA LENTE NEOLIBERAL

Esta seção traz a articulação entre os conceitos mencionados, bem como suas inter-relações. Partindo dessa perspectiva, a análise dos processos de rotulação e estigmatização das infâncias, especialmente no contexto dos diagnósticos de TDAH, revela o quanto a lógica neoliberal tem influenciado a cultura escolar e a forma como as diferenças são percebidas e reconhecidas na sociedade brasileira. O neoliberalismo, ao transformar a educação em um espaço de desempenho e resultados mensuráveis, introduz na escola uma racionalidade produtivista, na qual o valor do sujeito é frequentemente medido por sua capacidade de adaptação às normas e de rendimento acadêmico (Dardot; Laval, 2016). Nesse cenário, as crianças que não correspondem ao padrão esperado tornam-se alvo de olhares que as classificam, etiquetam e, posteriormente, a medicam.

A rotulação, conforme Becker (2018), é o processo pelo qual determinados comportamentos passam a ser definidos como desviantes por meio da atribuição de significados sociais. Assim, mais do que uma descrição neutra, o rótulo produz identidades: a criança deixa de ser apenas uma aluna e passa a ser “a hiperativa”, “a desatenta” ou “a que tem problema”. Goffman (2022), ao discutir o estigma, complementa essa reflexão ao afirmar que a marca social atribuída a um indivíduo o reduz a uma característica negativa, obscurecendo sua totalidade como pessoa. Na escola, isso se manifesta quando o diagnóstico de TDAH, ainda que possa ter um papel explicativo em determinados contextos, acaba funcionando como instrumento de diferenciação e exclusão simbólica. Assim descreve Cruz,



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

Okamoto e Ferrazza (2016, p. 704): “esse aumento está relacionado ao surgimento de inúmeras estratégias e discursos que sustentam práticas medicalizantes na educação e conseqüentemente a patologização da infância [...]”. Nessa perspectiva, ao analisar as infâncias sob a lente neoliberal, compreende-se que a medicalização e os diagnósticos, muitas vezes, são respostas a um modelo social que não tolera o diferente. A escola, em vez de questionar as estruturas que produzem a desigualdade, tende a individualizar os problemas e a responsabilizar as crianças por sua própria dificuldade de aprendizagem. Essa inversão de responsabilidades oculta as condições estruturais que atravessam o cotidiano escolar, turmas cheias, currículos engessados, falta de recursos e formação docente insuficiente para lidar com as diversidades.

Superar essa lógica implica reconhecer, como afirma Lima, Nascimento e Ribeiro (2019), que existem múltiplas infâncias e modos diversos de viver e aprender. É preciso que a escola abandone esse paradigma da normalização e adote práticas pedagógicas baseadas na escuta, na observação sensível e na valorização das singularidades. Isso exige repensar o papel do educador não como aplicador de métodos, mas como mediador de experiências e construtor de sentidos. Uma pedagogia despatologizadora, centrada no diálogo e na afetividade, é fundamental para romper com o ciclo de estigma e rotulação.

Portanto, compreender a relação entre neoliberalismo, infâncias e TDAH é compreender também a luta por uma educação mais justa e inclusiva. A escola precisa recuperar sua dimensão ética e política, assumindo-se como espaço de acolhimento e resistência às práticas excludentes. Ao reconhecer que cada criança carrega uma história, um ritmo e uma forma singular de aprender, o processo educativo aproxima-se de sua verdadeira função: formar sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu valor, independentemente dos rótulos que a sociedade tenta impor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

O presente estudo permitiu compreender de forma aprofundada como a lógica neoliberal influencia a educação e molda a experiência escolar das crianças, configurando um ambiente no qual a produtividade, a eficiência e a padronização tornam-se valores centrais. Essa lógica, ao se infiltrar nas políticas e práticas educacionais, reduz a pluralidade das infâncias a padrões normativos de comportamento e aprendizagem, marginalizando ritmos individuais, contextos socioeconômicos e diversidade cultural. Conseqüentemente, crianças que não se encaixam nesse modelo são frequentemente rotuladas como “desviantes” ou “problemáticas”, recebendo diagnósticos como TDAH que, em muitos casos, reforçam o estigma e condicionam a forma como são percebidas por professores, colegas e pela própria sociedade.

Ao analisar o conceito de infâncias no plural, articulando perspectivas históricas, sociais e biológicas, Lima, Nascimento e Ribeiro (2019) evidenciam que cada criança é única, atravessada por múltiplas dimensões e contextos, e que a educação deve reconhecer e valorizar essa singularidade. Nesse sentido, a escola, enquanto espaço de socialização e formação integral, não pode se limitar a critérios homogêneos de desempenho, mas deve atuar de forma crítica e reflexiva, promovendo práticas inclusivas que considerem o desenvolvimento integral, o bem-estar emocional e a construção de identidades saudáveis.

Os conceitos de rotulação e estigma, trabalhados a partir de Becker (2018) e Goffman (2022), demonstram que atribuir rótulos não é apenas um ato descritivo, mas um processo social que produz efeitos concretos sobre as relações escolares, autoestima e oportunidades de aprendizagem. Diagnósticos e classificações que reduzem a criança a uma característica ou limitação podem reforçar desigualdades, perpetuar exclusão e limitar o pleno desenvolvimento de potenciais, evidenciando a necessidade de uma atuação docente consciente e crítica.

Portanto, romper com a lógica neoliberal na escola exige repensar práticas pedagógicas, currículos e políticas educacionais, construindo ambientes que valorizem a diversidade das infâncias e promovam a inclusão, a participação e o protagonismo infantil. Complementando essa perspectiva, Pacheco (2010, p. 11) descreve que a educação deve ser:



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

[...] capaz de construir novos sujeitos históricos, capazes de se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e o transformando-o na direção de um novo mundo possível, capaz de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século.

A reflexão apresentada neste trabalho aponta para a urgência de uma educação que seja verdadeiramente humanizadora e emancipatória, capaz de superar estigmas e rótulos e de reconhecer cada criança como sujeito integral, plural e socialmente situado. Essa perspectiva não apenas contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais éticas e inclusivas, como também oferece subsídios para a formação de professores críticos, sensíveis às demandas contemporâneas e comprometidos com a promoção de justiça social e equidade na educação.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARISTÓTELES, 384 - 322 a.C. **A Política**. Introdução de Ivan Lins. Trad. de Nestor Silveira Chaves. Ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- BARBARINI, T. A. Corpos, “mentes”, emoções: uma análise sobre TDAH e socialização infantil. **Psicologia & Sociedade**, v. 32, 2020.
- BARBOSA, A. S. S.; DOS SANTOS, J. D. F. Infância ou infâncias? **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set./dez. 2017.
- BECKER, H. S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 23 dez. 1996.



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 16 jul. 1990.

CAPONI, S.; DARÉ, P. K. Neoliberalismo e sofrimento psíquico: a psiquiatrização dos padecimentos no âmbito escolar. **MEDIAÇÕES**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 302-320, mai./ago., 2020.

CARDOSO, J. C.; LOBÔ, D. C. O neoliberalismo na educação: uma abordagem de controle ideológico permissível. **Revista Sapiência: Sociedade Saberes e Práticas Educacionais**, v. 12, n. 2, p. 123-138, out., 2023.

CHRISTOFARI, A. C. Medicalização na Infância: disciplinamento, controle e punição. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 24, n. Especial, p. 685-713, jul./jul., 2022.

COELHO, L.; NEVES, T. Sofrimento psíquico no neoliberalismo e a dimensão política do diagnóstico em saúde mental. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 32, n. 3, 2023.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A invenção dos distúrbios de aprendizagem. *In*: CHACON, M. C. M.; MARIN, M. J. S. (org.). **Educação e saúde de grupos especiais**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 185-197, 2012.

CRUZ, B. de A. *et al.* Uma crítica à produção do TDAH e a administração de drogas para crianças. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 21, n. 3, p. 282-292, 2016.

CRUZ, M. G. A.; OKAMOTO, M. Y.; FERRAZZA, D. A. O caso Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação. **Interface: comunicação, saúde e educação**, v. 20, n. 58, p. 703-714, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FILHO, P. R. D. Outsiders e Estigma: duas perspectivas sobre o desvio social. **Revista digital: FAPAM**, Pará de Minas, v. 5, n. 5, p. 328-345, abr. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, S. D.; NASCIMENTO, R. C. L. C. B.; RIBEIRO, A. S. M. As marcas das relações culturais entre crianças e adultos: um diálogo com a sociologia da infância. **Educ. Perspect, Viçosa**, MG, v. 10, p. 1-2, 2019.

LIMA, S. D. Pedagogias, infâncias e docências: o que narram as acadêmicas sobre suas aprendizagens?, **Educação em Foco**, ano 21, n. 33, jan./abr., p. 13-31, 2018.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5/American Psychiatric Association. Trad. de Maria Inês Corrêa Nascimento. Revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MELO, C. G. Diagnóstico da situação das crianças e dos adolescentes e sua captura por uma agenda neoliberal. Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, v. 146, n. 2, 2023.

PACHECO, E. **Os institutos Federais**: uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. São Paulo: AMGH Editora Ltda, 2013.

PLUTARCO. Vida de Licurgo. *In*: **Vidas Paralelas**: Licurgo e Numa. Trad. de Ália Rodrigues. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2025.

REZENDE, K. P. M.; ADAMS, F.W. O neoliberalismo e suas influências sobre a Educação Brasileira. **Revista Cocar**, v. 21, n. 39. p. 1-16. 2024.

RIBEIRO, A. D. B. *et al.* Mapeando o TDAH no Brasil: prevalência e desigualdades por região, faixa etária e raça. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 7, p. e5267-e5267, 2024. Disponível em: <<https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/5267>>. Acesso em: 13 nov. 2025.



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Farroupilha

SALLUM, B. JR. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. *Tempo Social, Rev. Sociol.*, USP, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 23-47, out. 1999, editado em fev. 2000.

SOLER, R. D. V. Y. *et al.* Foucault, a educação e o neoliberalismo. **Educação em revista**, v. 38, p. e37576, 2022.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S. O.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios fundamentais. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

VELHO, G. Becker, Goffman e a Antropologia no Brasil. **ILHA**. Florianópolis, 0.4, n.1, p. 5-16, jul. 2002.

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. Projeto prevê inclusão de dados sobre dislexia e TDAH em censos populacionais. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília, 10 fev. 2022. Disponível em:
<<https://www.camara.leg.br/noticias/848270-projeto-preve-inclusao-de-dados-sobre-dislexia-e-tdah-em-censos-populacionais/>>. Acesso em: 10 nov. 2025.