

A Escola Como Território Patológico: A crise da atenção e o adoecimento psíquico docente

The School as a Pathological Territory: The attention crisis and teacher's mental illness

John Carlos Alves Ribeiro¹

Rodrigo Emídio Silva²

Resumo

O artigo analisa o adoecimento psíquico de professores na Região Metropolitana de Goiânia, fundamentado pela interrelação entre o materialismo histórico-dialético e a fenomenologia, caracterizando a escola pública como um território patológico marcado pelo autoritarismo e pela precarização do trabalho. A pesquisa aponta que as disputas em torno da educação, a plataforma do ensino e a lógica neoliberal impõem uma crise de sentido da escola, expressa na dificuldade de escuta e no “vampirismo burocrático”. Essas mudanças, como parte da constituição de uma mecosfera neoliberal e de uma consequente crise da narração, têm impactado a autonomia pedagógica e a subjugado à lógica das métricas de avaliação e controle tecnológico. E todas essas transformações atingem em cheio os sujeitos na escala do corpo, comprometendo, inclusive, o bom andamento do processo ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Território escolar; Trabalho docente; Adoecimento psíquico; Subjetivação neoliberal.

Abstract

The article analyzes the psychological illness of teachers in the metropolitan region of Goiânia, grounded in the interrelation between historical-dialectical materialism and phenomenology, characterizing the public school as a pathological territory marked by authoritarianism and precarious working conditions. The research points out that disputes surrounding education, the platformization of teaching, and the neoliberal logic impose a crisis of meaning on the school, expressed through the difficulty of listening and ‘bureaucratic vampirism’. These changes, as part of the constitution of a neoliberal mecosphere and a consequent crisis of narration, have impacted pedagogical autonomy, subjugating it to the logic of evaluation metrics and technological control. Moreover, all these transformations strike individuals directly at the level of the body, ultimately compromising the smooth progress of the teaching and learning process.

¹ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Campus Goiânia Oeste. E-mail: john.ribeiro@ifg.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9299-6831>.

² Professor das redes públicas municipal de Goiânia e estadual de Goiás. E-mail: rodrigo.emidio02@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5427-9014>.

Keywords: School territory; Teaching work; Psychological distress; Neoliberal subjectivation.

Introdução

Este artigo é a síntese de longos diálogos e reflexões de dois professores de Geografia do ensino básico da educação pública brasileira. O nosso interesse inicial é problematizar as complexidades das sociabilidades contemporâneas globais nos espaços escolares, entre elas: o adoecimento psíquico, a indisciplina, o autoritarismo, a violência, a tecnologia e a linguagem.

Esses temas orientaram nossas sistemáticas observações em escolas da Região Metropolitana de Goiânia (RMG), que realizamos enquanto docentes, bem como são pauta de um inquérito estabelecido junto a alguns professores em atividade. Por meio da aplicação de um questionário semiestruturado, que foi disponibilizado em vários grupos de docentes do aplicativo WhatsApp e divulgado a partir da solicitação de apoio do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás - Sintego e da Secretaria de Estado de Educação de Goiás - Seduc/GO³, coletamos 44 respostas de docentes, até o momento da escrita deste artigo⁴.

A partir das observações e dos dados produzidos, identificamos que a escola é um espaço de disputas e tensões (Ribeiro, 2025). Elucidamos os agentes que compõem os movimentos dialéticos que dinamizam os espaços escolares. E elucidamos sobre como a linguagem, enquanto elemento de sociabilidade, participa, reflete e influencia os diversos contextos culturais das escolas públicas.

O franco diálogo metodológico entre o marxismo, a fenomenologia e a semiótica foram responsáveis pela estruturação do texto. Exploramos as configurações e processualidades do capitalismo nas relações do trabalho docente. As dimensões fenomênicas sintetizam, de forma situada, o adoecimento dos corpos.

Partimos da premissa de que o adoecimento mental dos docentes, na era da globalização e do neoliberalismo extremo, não é interpretado enquanto fenômeno pontual. Por meio do processo de subjetivação neoliberal, apontado por Dardot e Laval (2016), as

³ Cabe ressaltar que, mesmo com a solicitação de apoio, a circulação do questionário ficou limitada a 44 respostas, sendo a grande maioria relativa a escolas em que um dos autores já realiza pesquisa de doutorado.

⁴ Esse questionário é parte das metodologias utilizadas ao longo da pesquisa de doutoramento de um dos autores deste artigo.

subjetividades forjadas, com a presença efetiva das telas dos celulares e as respectivas redes sociais atuam substancialmente na linguagem. Os códigos do individualismo capitalista afetam a nossa capacidade de escuta e de fala, o que para Han (2023) compõe um cenário de *Crise da narração* (título de uma de suas obras), especialmente a escuta ética, esta que se assenta pelo vigor da alteridade. A escola vive, portanto, dilemas cruciais diante da vigente tecnosfera.

A categoria de território arregimenta, a nosso ver, essas dinâmicas que ordenam os cotidianos escolares. Somos auxiliados pelas contribuições de Souza (2015, 2019), que compreende que o território é constituído enquanto campos de força entre os poderes autônomos e heterônomos, hegemônicos e contra-hegemônicos. Compreendemos, todavia, que há uma confluência multiescalar nos espaços da escola. As dinâmicas globais, nacionais e locais tecem os ritmos dos corpos do cotidiano escolar.

Destarte, destacamos inicialmente a escala dos interesses globais. Na esteira do funcionamento do capitalismo globalizado, na inter-relação dos Estados-nações com organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e congêneres, dos grandes grupos de investimentos, há sempre interesses quanto ao funcionamento dos Estados menos desenvolvidos. Ball (2014) denomina essa lógica de redes de políticas, sob as quais o Sul Global segue regras rígidas quanto à elaboração de políticas públicas e a aplicação de recursos.

Na escala político-institucional do Estado, a elaboração e a implementação da política pública regem o funcionamento dos serviços, tal como a educação. Por esse mecanismo, conforme apontam Ribeiro, Dutra e Marques (2024), se estabelece o controle dos ritmos do trabalho docente. São diretamente impactados: a intensificação do trabalho; o aumento da carga horária e das atividades atribuídas aos docentes; o uso de bonificações por cumprimento de metas; a superlotação das salas; o recuo da autonomia pedagógica; a plataformização do trabalho; a pressão pelo aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); as mudanças curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), etc.

Essa escala, por sua vez, é interpelada por ações de atores diversos, que compõem os arranjos de poder nacional, regional ou local. Podemos citar o exemplo das influências da

igreja, do empresariado, do agronegócio (com suas especificidades), todos atuando como agentes interessados no funcionamento da escola e no sentido da educação.

A influência das igrejas, por exemplo, enquanto ideologias religiosas conservadoras, atua por meio da fiscalização dos conteúdos abordados em sala. Já as *big techs* possibilitam a plataformização do trabalho docente, se mostram quase oniscientes e onipresentes pela tecnologia portátil dos *smartphones*.

Por fim, destacamos também a escala do corpo enquanto receptor, semiotizador e transgressor das dinâmicas hegemônicas, o que nos leva às questões: Como esses corpos reagem com tais relações que se configuram autoritárias? Essas reações são expressão de manutenção da saúde ou de adoecimento? Quais os grandes impactos das transformações no trabalho docente à saúde física e, em especial, à saúde mental?

As paisagens das escolas normatizam os corpos amontoados nas salas, que contrastam com as necessidades espaciais dos alunos. Os corpos docentes são fiscalizados por câmeras que agem como sensores ideológicos. O Sistema Administrativo e Pedagógico é composto pelas plataformas que regulam o planejamento pedagógico e a atuação do docente. Os conteúdos seguem o cronograma estabelecido pela Seduc/GO. As avaliações diagnósticas como o Saego (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) são o parâmetro: é a avaliação externa principal que fornece o diagnóstico do desempenho dos alunos em larga escala, geralmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática; essa é a métrica usada como símbolo da qualidade; por ela, os ritmos escolares são constituídos.

Os desdobramentos dessa dinâmica são as avaliações Diagnósticas/Formativas da Plataforma CAEd realizadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF) para identificar competências e habilidades. O Revisa Goiás é um material pedagógico e um simulado focado em revisar habilidades essenciais, aplicado ao longo do ano para acompanhar o progresso. As Avaliações de Leitura (AlfaMais) são focadas especificamente no 2º ano do Ensino Fundamental para monitorar a alfabetização. Estes exemplos denotam que o exercício pedagógico se encarcera nas rotineiras execuções de atividades que sugam o exercício criativo do pensar.

Enquanto isso, as salas de aula manifestam o barulho excessivo e a apatia discente. A presença efetiva dos *smartphones* gera o recuo da escuta e da atenção. Essa colonização do olhar, como assim define Bucci (2021), promove que as experiências de leitura e celebração ética da linguagem se tornem desafios iminentes do ensino contemporâneo.

São comumente divulgados, por personagens do universo das telas, raciocínios e “cálculos” que sentenciam que o saber formal escolar está ultrapassado. Jovens, imunizados com seus celulares, consomem receitas de enriquecimento fácil, advindas do empreendedorismo. A figura do professor cola-se aos códigos do fracasso profissional, financeiro e político. Emergem novos metabolismos de saber que estão coadunados com as escalas hegemônicas das *big techs*.

A escola que deveria ser o território da autonomia do ser, em exercício radical da alteridade, da escuta ética, da imaginação criativa e da dimensão profunda do pensamento, esmaece frente a esse cenário. Ela curva-se ao “vampirismo burocrático”, ao utilitarismo do saber na tessitura de múltiplas violências. Os corpos dos alunos e professores, entre as crises de pânico, ansiedade e depressão, atestam o adoecimento psíquico, que é comprovado no aumento de licenças médicas e no avanço da medicalização e da automedicalização (Toassa, 2025). Percebe-se a popularização dos psicotrópicos nos territórios escolares. A escola é, todavia, um território patológico.

Seguindo com o processo reflexivo, compreendemos ser necessária a atenção quanto a tal ideia da escola como território patológico. Para isso, detalharemos ainda mais os atravessamentos e relações de poder que constituem o espaço escolar hoje. Dessa maneira, no tópico a seguir buscaremos jogar luz sobre as disputas em torno da escola e sobre suas consequências para o seu funcionamento. No seguinte, aprofundaremos o debate sobre a colonização do olhar e a sua relação com as subjetividades estudantis.

A escola como território e raízes da patologização

Para início de conversa, partiremos do pressuposto de que a escola, instituição burguesa responsável pela educação formal, é um dos pilares da sociedade atual. E,

exatamente por isso, nela ocorrem disputas que dizem respeito ao funcionamento de outras dimensões das relações sociais capitalistas. Isso porque, como um elemento marcante da separação capital-trabalho, ou, ainda mais acentuadamente, da separação trabalho manual e trabalho intelectual, ela possui papel estrutural e ideológico.

Como já nos apontava Marx (2017), a burguesia já nasce com as contradições que podem lhe impor um fim, pois ao derrubar a monarquia, a classe burguesa criou a separação entre meios de produção e força de trabalho, portanto, deu origem à luta de classes entre burguesia e operariado. Essa contradição original também atravessa a escola, pois reflete o confronto de classes de diferentes formas. Considerando a afirmação de Lombardi (2010, p. 20-21), de que “[...] a educação não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social”, seguiremos aqui enxergando-a por esse prisma, como um recorte escalar das contradições próprias do modo de produção capitalista, enquanto uma de suas instituições que vivem, portanto, sob suas múltiplas determinações.

Todavia, como nos alerta Gramsci (2007), por ser lugar de cultura, a escola, como instituição, pode tanto reforçar a dominação quanto ajudar a fermentar os ingredientes necessários à sua superação, ser expressão do poder hegemônico, tanto quanto espaço para construir a contra-hegemonia. Por ser lugar de formação de trabalhador, pode cumprir o papel de manutenção do *status quo* - *produção de capital humano* (Frigotto, 2010) - ou de sua superação - *contribuindo para a formação de intelectuais orgânicos* (Gramsci, 2007).

Partindo desse aspecto, propomos a seguinte análise dos interesses em torno da educação e da escola, para em seguida abordar suas consequências.

Os interesses em torno da escola e da educação

a) Docentes e seus familiares: A escola é para o docente, fundamentalmente, trabalho. É o espaço que dá acesso ao poder de consumo e onde se busca a realização e renovação de desejos. Para os estudantes é lugar de convivência e de aprendizado. Aprende-se com os professores, nas aulas, com os livros, atividades e trabalhos, mas também na convivência com

os colegas e com os mais velhos. Para as famílias é um lugar de esperança de um futuro melhor. Lugar de conquistas e de desenvolvimento pessoal.

b) O papel do Estado: O Estado é responsável por garantir o acesso a essa escola, pelas próprias necessidades da classe burguesa. Assim, para o Estado, a escola é o lugar do gasto público/investimento - em 2023, foram 540 bilhões de investimento, 10,9% do investimento total e 5,9% do Produto Interno Bruto (PIB) - (Todos Pela Educação, 2025). Para a escola destina-se parte do orçamento que viabiliza o desenvolvimento necessário ao funcionamento da sociedade. A depender do perfil do governo, pode-se investir mais ou menos em educação - o governo Bolsonaro investiu cerca de 1% a menos tanto do PIB quanto do investimento total, chegou a 9,5% e 4,1%, respectivamente, alcançando 409 bilhões de investimento (Todos pela Educação, 2025).

Assim, pode-se conduzi-la numa ou noutra direção, porém, sem grandes mudanças. Isso porque este Estado não age para atendimento de préstimos exclusivamente seus, tampouco para o interesse do povo. A despeito do proveito óbvio, a manutenção do poder age também para atender aos interesses dos seus financiadores. Se levarmos em conta que o Estado, enquanto ente político, divide-se em três poderes, vê-se que são muitos os grupos a serem atendidos pela sua atuação, muitas as facções do capital, como o define Harvey (2005).

c) O interesse do empresariado da indústria: Este grupo defende uma escola que permita a formação mínima de quadros gerenciais e técnicos, para os cargos superiores, e de uma massa trabalhadora minimamente instruída (que saiba ler, escrever e calcular) para atender aos seus anseios por trabalhadores e consumidores. A lógica principal é a da formação de capital humano, como nos aponta Frigotto (2010) e da distribuição desigual da educação via discurso da aprendizagem flexível, como bem destaca Kuenzer (2016). A escola reduzida à formação técnica subordina-se ao utilitarismo do saber. A aprendizagem, essa totalidade ontológica do espírito da humanidade, restringe-se ao escopo monetário. O verbo *aprender* é conjugado no desejo da mais-valia.

Porém, como a indústria tem absorvido cada vez menos trabalhadores em razão da crise estrutural do capital (Mészáros, 2011, 2020; Antunes, 2013, 2018), há uma tendência por

exigência de quadros especializados, com postura flexível e que estejam dispostos a aprender sempre e mudar de cargo/trabalho, se for necessário (Antunes; Pinto, 2017; Kuenzer, 2016). Temos uma escola cada vez mais esvaziada de sentido, com foco em números e direcionada a Língua Portuguesa e Matemática, pois a reflexão e a crítica são cada vez mais sufocadas no atual modelo educacional.

d) Empresários do agronegócio: Para este grupo, a diferença é pequena. O modelo seguido é similar, porém é interessante que alguns conceitos e teorias sejam negligenciados e coibidos: a reforma agrária; os agrotóxicos; os crimes ambientais. Estes, portanto, estão especialmente interessados no currículo escolar. Defendem mudanças e procuram influenciar sua aplicação nas escolas, como, por exemplo, as ações do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e seu Programa Agrinho.

e) As igrejas (tanto católicas quanto evangélicas): Atacam os currículos por entenderem que “avanços excessivos na ciência e na cultura” geram questionamentos aos seus dogmas. Assim, contestam posições progressistas e bases científicas com o intuito de desacreditar a ciência e abrir campo para sua doutrinação. Esse fenômeno se intensificou por aqui na última década; porém, Michael Apple já o apontava claramente no texto *“Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora* (Apple, 2002) e no livro *Educação à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade* (Apple, 2003).

Consideremos algumas das consequências desse processo. Os seus questionamentos, que ferem o princípio da laicidade do ensino, além de reforçarem o discurso anticiência, geram ou também reforçam certo “pânico moral”, ou a violência sistêmica da sociedade do desempenho de Han (2019), que tem vinculação direta com a subjetivação neoliberal (Dardot; Laval, 2016).

Para Safatle, Silva Júnior e Dunker (2020), ao tratarem do neoliberalismo muito mais como um sistema de engenharia social do que como um modelo econômico, aponta que sua hegemonia exige a explicitação da economia como uma psicologia moral. Tal equivalência encontra ressonância no discurso religioso sobre ciência e educação. Assim, o sucesso cabe ao cidadão de bem, pai de família, organizado e responsável pelo seu próprio desempenho. Daí a

equiparação da gestão do Estado com a gestão familiar, analogia frutífera apenas nesse cenário de dominação, pelo que Safatle, Silva Júnior e Dunker (2020) chamam de economia moral.

f) Os financistas e especuladores: Este grupo quer uma escola cada vez mais aberta à iniciativa privada, para se abrir ao mercado de ações, para se tornar mercadoria de valor que renda lucro máximo e atraia mais investidores. Portanto, uma “escola moderna”, inovadora e atraente aos olhos dos que fogem da educação pública e buscam acesso ao que houver de “mais avançado”. Esse serviço, enquanto direito social garantido pela Constituição Federal, vai sendo transferido cada vez mais para a iniciativa privada.

Aguiar (2022) denuncia, em sua tese de doutorado, a estratégia de organização da produção pelo Estado com o propósito de ser, depois, transferida à iniciativa privada e, por fim, aos grandes grupos de investimento global (fundos de investimentos, como o Black Rock), processo que temos visto ocorrer também com serviços essenciais, como a saúde e a educação. Esse olhar possui relação com a abordagem de Harvey (2005) quanto à geopolítica do capitalismo, quando trata das disputas entre as diferentes facções do capital e quando aponta que a acumulação de capital sempre foi uma ocorrência profundamente geográfica.

Na educação há, cada vez mais, fundações e institutos participando da oferta de ensino privado e fazendo *lobby* em defesa da privatização da educação e de uma escola gerida como empresa. Freitas (2018) e Laval (2019) apontam para o processo de privatização plena da educação, que se materializa nos projetos de escolas a *vouchers* estadunidenses, algo muito próximo ao que o Programa Universidade para Todos (Prouni) já fez com o ensino público de nível superior. Ingressar em cursos de graduação, especialmente após a sua implementação, passou a ser mais uma mercadoria, dada a lógica do capital humano. Se não consegue o acesso público e tem dinheiro suficiente, pague pelo ingresso. E essa ameaça está sempre à espreita da Educação Básica.

g) Governos e empresários de países desenvolvidos: Esses batalham para manter nações como a nossa em posição subalterna, com trabalhadores mal-remunerados e pouco instruídos, o que diminui a pressão por valorização de sua própria mão de obra e não gera concorrência internacional de produtos tecnológicos. Querem, no máximo, bons cidadãos-

consumidores do Sul Global. Por isso, pressionam os Estados-nações dessa região a investir pouco, pois precisam manter os “gastos públicos” controlados (políticas de austeridade já presentes na Declaração da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien, Tailândia, 1990, e defendidas largamente por instituições supragovernamentais, institutos e fundações) e privilegiar o pagamento das dívidas públicas. Esse mecanismo mantém o desenvolvimento educacional e técnico-científico do Sul Global sob controle.

h) Os sindicatos: Como representação de classe organizada, entram na briga por uma escola democrática, justa, com condições de trabalho adequadas. Reivindicam maiores salários, melhor infraestrutura e autonomia pedagógica. Em paralelo, ao buscarem inserção na política oficial (política partidária), vivem sob a contradição de ter que negociar com o Executivo e até com o Legislativo. Por meio do peleguismo⁵, conquistam cargos públicos indicados ou eletivos, dentre os quais podem encampar outro tipo de luta, mas se distanciam da base. Sempre sobre uma linha tênue entre o interesse público e particular, líderes sindicais são peças importantes nesse jogo.

Como é possível perceber, há disputas por poder em diferentes escalas, por diferentes atores e que afetam os sujeitos escolares em diferentes dimensões do existir. Desde grupos internacionais, há agentes de diferentes setores da economia passando por distintos elementos políticos de partidos e orientações também diferenciadas. Todos esses agentes disputam a escola a um só tempo.

Essas disputas, no momento atual do capitalismo, repercutem e se mostram a partir das suas próprias crises (Lombardi, 2017). Surgem novas morfologias do trabalho (Antunes, 2018) e o que Harvey (2018) chama de “alienação universal”, processo que não só separa o trabalhador dos meios de produção e do fruto de seu trabalho, mas também o desprende de seu corpo e sua mente por meio da desvinculação com a natureza de seu trabalho. E essas crises alcançam também a escola.

⁵ No debate político e social, acusar de peleguismo significa dizer que a pessoa é submissa ao poder, que age como “puxa-saco” de superiores ou que trai os ideais do seu próprio grupo em troca de benefícios pessoais ou cargos.

Laval (2019) destaca a contradição da educação neoliberal e do novo gerencialismo. A burocracia se impõe à democracia. Em Goiás, por exemplo, ocorre um processo de institucionalização do assédio. A pretensa gestão flexível neoliberal se choca com o neotaylorismo, com o excesso de controle dos processos e tempos escolares. A tecnologia é colocada em favor da gestão do tempo. O controle do trabalho ocorre em favor da geração de índices, não de melhorias reais no ensino e aprendizagem.

A leitura territorial da escola que realizamos destaca o adoecimento mental de professores como um de seus principais elementos constituintes. Ao mantermos os olhares atentos a todas as tensões e conflitos à sua volta, bem como aos rumos que a educação tem tomado mediante cada peça movimentada nesse jogo, notamos que a escola se tornou, de fato, espaço patológico. Notamos, também, que esse cenário tem impactado diretamente a relação dos sujeitos escolares, especificamente professores e alunos, com o processo ensino e aprendizagem.

A escuta, a atenção e a linguagem são elementos disputados dentro e fora da escola. O espaço escolar, historicamente em eterna crise, se converte em espaço apropriado para a produção do novo sujeito neoliberal. Diante desse cenário, que relações são possíveis na escola de nossos tempos? E como lidar com o seu atual funcionamento? Essas questões permeiam o questionário aplicado e encetam, todavia, o tópico a seguir.

Apontamentos da escola como território patológico

As mudanças recentes nas políticas públicas educacionais têm tornado o trabalho docente mais exaustivo, pois cada vez mais intensificado. Houve recentemente o estabelecimento do aumento de horas de efetivo trabalho (Goiás, 2022). O teto, que era de 28 aulas para receber por 40 horas, passou para 32 aulas. Além disso, muitas redes estaduais estabeleceram a obrigatoriedade do cumprimento de horas de planejamento na escola. Todavia, em razão da remuneração ainda abaixo do esperado para uma profissão que exige cada vez mais tempo de formação, muitos professores atuam com carga horária máxima.

Aplicamos os questionários aos 44 docentes da Rede Pública Estadual de Goiás e pudemos constatar que 59,1% dos professores trabalham com uma jornada de 32a/40h. Somando-se ao número de docentes que, além dessa carga horária, fazem complementação de horário na rede privada ou no Ensino Superior (18,2% dos casos), temos que 77,3% pegam o máximo possível de aulas para garantir maior remuneração. Outro dado importante, 45,5% dos docentes consultados estão em tratamento por alguma questão relacionada à saúde mental. Outros 15,9% entendem que deveriam estar se tratando.

Diante desse número, perguntamos: quais as razões, do ponto de vista dos docentes, são potencialmente mais causadoras de situações de adoecimento mental? A resposta mais frequente foi a sobrecarga e a intensificação do trabalho, com 47,7%. Outras respostas importantes foram: comportamento dos estudantes, 20,5%; salário insuficiente ou desvalorização profissional, 9,1%; excesso de burocracia e plataformização do trabalho, 9%; e falta de autonomia pedagógica e profissional, 6,8%.

O questionário provocou também os docentes a falarem sobre seu nível de satisfação com sua profissão ou com o trabalho docente nas escolas em que atuam. Os professores insatisfeitos com o trabalho foram 40,9%, e os professores muito insatisfeitos, 4,5%. Já os professores que se disseram satisfeitos somaram 22,7%, sendo que os muito satisfeitos foram apenas 2,3%. Os outros 29,5% se disseram nem satisfeitos, nem insatisfeitos.

Direcionando a pergunta para a carreira docente, houve algumas mudanças nas respostas. Os mesmos 40,9% se disseram insatisfeitos. Todavia, 22,7% se mostraram muito insatisfeitos. O percentual de satisfeitos com a carreira ficou em 20,5%, e o de muito satisfeitos, em apenas 2,3%. Por fim, os que se consideram imparciais totalizam 13,6%.

Além disso, uma última questão que nos chamou a atenção no questionário foi que, ao serem perguntados quanto à relação atual com a escola, a educação e o trabalho docente, apenas 38,6% dos professores a consideram boa (31,8%) ou muito boa (6,8%). O restante (61,4%) a considera regular (40,9%) ou péssima (20,5%).

Por esse recorte, percebemos que há sim um problema sério com a educação pública em Goiás. Porém, se elevarmos nosso olhar para outra escala, a nacional, podemos constatar

situação semelhante em outras redes. Uma reportagem recente da *Revista Educação*, citando dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), relata que, “[...] entre 2022 e 2023, mais de 62% dos professores da educação básica relataram sintomas constantes de estresse, ansiedade ou depressão” (Garofalo, 2025)

Outra matéria dessa revista aponta que uma pesquisa da Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (Fundacentro) constatou que, entre 2018 e 2023, os transtornos mentais tornaram-se o principal motivo de afastamento dos professores da sala de aula, superando o adoecimento vocal, o mais frequente até então (Galhardi, 2025).

Voltando à situação de Goiás, temos uma reportagem do *Jornal Opção*, assinada por Campos (2023), que apontava, de acordo com os dados da Seduc/GO, que havia em novembro de 2023, “[...] 253 professores afastados em Goiás para tratamento de saúde mental. As licenças vigentes equivalem a 0,9% dos 28.367 professores ativos do quadro do Estado”. Todavia, apesar de empreendermos esforços para chegar a números mais atualizados a esse respeito, com solicitações formais via lei de acesso à informação realizadas, há mais de seis meses, não obtivemos respostas. Temos clareza de que essa é uma tarefa urgente, pois nos permitiria avançar no mapeamento da escola pública de Goiás como um território patológico, como aqui proposto.

A colonização do olhar e as subjetividades estudantis

A modernidade dotou sua crença na hegemonia tecnológica. Imaginamos o futuro na perpétua virtualidade técnica. Heidegger (2002) concebe a técnica como uma forma de desvelar o mundo. É um projeto de organização e emancipação humana perante a natureza, contra a humanidade e o próprio ser. É o que o filósofo alemão define por *Das Gestell*. E, nesse âmbito, as técnicas alterariam as dimensões topofílicas do ente. O grande perigo da tecnologia não se resumiria a escravidão humana às máquinas. O receio é perdermos do horizonte outras formas de conhecer e se relacionar com o mundo que não seja pelas lentes do pensamento tecnológico.

A indissociabilidade entre os humanos e as máquinas consubstancia a mecnosfera, conceito de Deleuze e Guattari (2010) e Guattari (1992). Esses dois filósofos franceses retomam as proposições elaboradas por Heidegger, citadas acima, e entendem que as relações entre humanos e máquinas são geridas pela *autopoiese* - termo de origem biológica que se refere à capacidade dos sistemas biológicos de se autoconstruírem ou autorregular. Ou seja, para os autores, as virtualizações humanas seriam com características cada vez mais maquínicas. O humano desejado é que se aproxima cada vez mais do espectro da máquina. Já as máquinas caminham em direção às características humanas.

Essa mecnosfera, empreendida pelos valores neoliberais, cobra o aumento da produtividade humana, a objetividade na execução das tarefas, a padronização e o recuo do exercício filosófico do ser e, por consequência, das suas atividades. De outro lado, as máquinas automatizam e agregam possibilidades de inteligência. As Inteligências Artificiais (IAs) propulsam a autonomia da linguagem pelos algoritmos, suas atualizações endereçam entre precisão e criatividade.

Se a escola for situada neste debate, teremos elementos empíricos substanciais que acordam com as concepções de Heidegger, Deleuze e Guattari. A escala político-institucional do Estado, na grande maioria dos seus projetos educacionais, concebe que o fracasso escolar será combatido com a implementação dos instrumentos tecnológicos no território escolar. Claro, a imagem vitoriosa da escola é semelhante às escolas do futuro. Há uma ligação unilateral entre a escola e a tecnologia. Os discursos desejam as salas de aulas computadorizadas, lousas interativas e com alunos e professores *experts* nas Tecnologias Digitais de Interação e Comunicação (TDIC). O uso dessas ferramentas colocaria um ponto final no fracasso escolar.

As escolas públicas do Estado de Goiás têm recebido volumosas remessas de aparelhos eletrônicos e o empenho de recursos para aquisição de pacotes de internet. Nos últimos quatro anos, o Projeto *Chromebooks*⁶, da Seduc/GO, proposta deste artigo não se opõe às

⁶ Disponível em: https://portaleduca.educacao.go.gov.br/suporte_ti/sobre-o-projeto-chromebooks-2026/. Acesso em: 15 jun. 2026.

práticas tecnológicas. No entanto, temos, nessas paisagens escolares, professores com cargas horárias extenuantes e o sucateamento das bibliotecas.

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) determinou o fim das bibliotecas escolares⁷. Os espaços de leitura diminuem no cotidiano escolar. E o livro é, seguramente, uma figura cada vez mais secundarizada na subjetividade territorial da escola.

Há uma crença indiscutível nas tecnologias para dinamizar os fluxos educacionais. O que seria uma possibilidade de autonomia materializa-se na regulação e fiscalização institucional dos corpos. As plataformas de planejamento, os sistemas de avaliação padronizados e as pressões por resultados facetam o “vampirismo burocrático”. Há cobrança, por parte das chefias mediatas e imediatas, para que as metas sejam batidas. As escolas que não chegam aos índices estimados ficam expostas a diversos tipos de assédio. Os casos mais extremados são a substituição de diretores eleitos e a redução da carga horária dos docentes.

Nas aulas, a frenética procura por estratégias lúdicas, que alternam com o entretenimento das telas. A ação pedagógica converte-se nas redes sociais em volumosas postagens que mencionam as contas das secretarias de educação e dos seus respectivos secretários, secretárias, governadores e governadoras. O utilitarismo do ato de ensino e aprendizagem associa-se à submissão voluntária dos sujeitos às plataformas de socialização das *big techs*.

Nessa chave, Bucci (2021), sob orientação epistemológica da escola de Frankfurt, afirma que vivemos uma fase do capitalismo assentada na mineração do olhar. Existe o imperativo das telas na sociabilidade contemporânea. Emergem outros metabolismos de saber. A instância da verdade, até meados da década de 1950, passava pela palavra escrita. O pensamento profundo, enquanto sinônimo de concentração, seria o desdobramento da potência da escrita. As notícias circulavam pelos jornais. A telepresença estava na capacidade da escrita de criar e enredar as paisagens narrativas.

⁷ Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/diretores-tentam-reverter-decis-o-para-manter-espaco-das-bibliotecas-nas-escolas-de-goiania-1.2563151>. Acesso em: 15 jun. 2026.

As imagens automatizam, com muita eficiência, nossas relações com o mundo. Nas lufadas virtuais, não saímos incólumes aos signos imagéticos que vagam sem referentes específicos. A instância da verdade inclina-se aos fragmentos de vídeos. As ideias vagam ao léu. A efetiva sistematização do pensamento torna-se um exercício cada vez mais distante do território rizomático das telas. Em contrapartida, as *fake news* criam maremotos de preconceitos, xenofobias e cancelamento social.

A juventude, mesmo com as determinantes de classe social, é expoente da intrínseca relação com as atualizações do universo virtual. As plataformas são mediadoras de sociabilidades juvenis. Os relacionamentos amorosos, as amizades, a leitura geopolítica, a plêiade gigantesca de banalidades e a própria religiosidade gestam na ordem adimensional dos algoritmos.

As redes sociais esgotam suavemente os sujeitos, Han (2023). O oceano de imagens distrai as pessoas, há uma aceleração exorbitante dos signos de comunicação. Ainda em Han (2023), a ansiedade seria a manifestação desse ambiente virtual em que as pessoas se perdem nas incontáveis abas das telas. As tarefas simultâneas sequestram a concentração e trazem cansaço diante da infinidade de obrigações e distrações.

A drástica redução do sono e da convivência dos espaços públicos evidencia que há a emergência de uma juventude do quarto. A geração do quarto, como assim foi definida por Ferreira (2022), não gosta de sair e passa os dias operando os aparelhos tecnológicos. A imersão direta nas imagens instantâneas impacta a qualidade do sono. Essas determinantes ajudam na construção de quadros de adoecimento, como a ansiedade.

As imagens virtuais predominam na sociabilidade da visibilidade. A disputa por atenção apresenta-se na luta narcísica da promoção de si. A procura desenfreada por visibilidade, a aprovação do gostei e os comentários sinalizam que a esquizofrenia do capitalismo contemporâneo, analisada por Deleuze e Guattari (2010), opera no campo do agenciamento maquínico das instituições do desejo. Portanto, nas palavras de Han (2023), as narrativas, a idealização e a alteridade sofrem um duro golpe.

A aquisição da escrita transforma irreversivelmente o humano, os significantes evocam as imagens para dar sentido ao que se coloca na folha de papel. A leitura, esta fantástica força imaginadora, transforma significantes em imagens literárias, conceitos e mapas. O ato de ler é a transgressão do habitual. A escrita e a leitura são manifestações do pensamento demorado e o irredutível interesse pelo outro. Se partimos do pressuposto de que o saber escolar compartilha as várias narrativas assentadas, sobretudo na palavra escrita, entendemos que os desafios exigem sérias reflexões acerca das novas formas de saber.

A escala do corpo: a sonoridade entre a escola e a linguagem

As remotas experiências humanas situam-se na aquisição e complexificação da linguagem. Para Santaella (2023), os *Sapiens* são inicialmente uma fusão biológico-cultural. Ao nos tornarmos bípedes, a condição ereta permitiu uma realocação da vibração das cordas vocais. Nasce o nó na garganta. Nossas primeiras palavras pareciam miados, grunhidos extravagantes. Eretos, nossas mãos ganharam autonomia. Tocaram o mundo. Tatearam os rostos. Trouxeram para perto o que estava longe. Os signos nascem com os gestos. Alcançou a pedra. Apontou para o horizonte. A fala evoca para dentro do ser.

A aquisição da fala foi responsável pelo crescimento do cérebro humano. Falar significa colher e escolher as experiências. Bosi (2010) sintetiza que o olhar sobre o mundo seleciona, recorta, escolhe, memoriza, esquece, transpõe o fato, e a vida é organizada em sequências fonossemânticas. O falar predica o mundo, situa as relações e atribui o ser à coisa. Dizer alguma coisa se atualiza na série verbal.

Paz (1993) escreve que primeiro surge o signo. Depois, o objeto. O signo devora o objeto; nasce a alegoria. Estamos de fato presos aos signos. Somos, na nossa miserável existência, os vestígios sígnicos de tantos outros anônimos miseráveis. A linguagem é a perpétua tensão entre o assentamento da palavra e seu irreversível estranhamento. Quando tomamos consciência de nós, descobrimos o porvir da vida: o outro.

A escrita é a segunda ruptura cognitiva de extrassomatização de informações. É uma guardadora de memórias. Se a fala foi responsável pelo crescimento do cérebro humano, a

escrita complexificou as ligações neurais. Santaella (2023) sintetiza que a mediação entre os signos escritos e o mundo configura novas experiências de olhar e armazenar imagens.

A monótona grafia produz imagens, evoca lembranças e confabula invenção do cotidiano. A evolução desta bidimensão irriga a imaginação humana. As imagens transformam-se em metáforas, passam a possuir sentidos que as exageram. Incorporam a si outros objetos e outras imagens. Cada vez mais elaborada, a escrita enreda mundos em alegorias e em sistemas de explicação.

A escrita é o fenômeno que deixa nossa experiência de vida ainda mais interessante. É belo ver o processo de letramento de uma criança. Ela é ansiosa para conseguir escrever seu nome. Escrever é a necessidade primária para a constituição da cidadania. Ela caminha cambaleante com as letrinhas, a mão indômita segura o lápis com dificuldade. O traçado torto, desregulado, desrespeita as linhas e fere as margens. Engatinha-se nas palavras, tropeça nas maiores, trava a língua em outras. Esta desordem tem os anseios da criança que quer devorar o mundo da palavra.

Só que, no estalo da vida, a boca pronuncia os nomes dos animais: elefante; vaca. Escreve o nome pela primeira vez. E pela segunda. Escreverá perpetuamente. Empolgada, assinará as paredes do quarto, e a cabeceira da cama terá as letras do seu habitante noturno. As frases serão lidas sem tropeço, correrão na língua e irão ao mundo. Os significantes das palavras serão indexados às imagens. O pensamento abstrai-se com a força motriz da imaginação.

E a escrita criou seu próprio regime político: a república. O regime político que teoricamente se ajoelha aos livros dos homens: as constituições. Portanto, a recusa à escrita e leitura são formas vis de negação de cidadania. O país que nega a palavra escrita às pessoas negará, por consequência, os pilares básicos do que chamamos de estado de direito.

Escrevemos curvados nós, voltados ao profundo ato de pensar. É a dimensão profunda do pensamento, é o vestígio remanescente, a idealidade e a realidade. É a palavra que nos leva ao fundo do ser e ao fim do mundo. Barthes (2020, p. 21) pontua:

[...] o que opõe a escrita à fala é que a escrita parece sempre simbólica, introvertida, ostensivamente voltada para o lado de uma vertente secreta da linguagem, enquanto a segunda (a fala) não passa de uma duração de signos vazios, dos quais só o movimento é significativo. Toda fala está na usura das palavras. A escrita, pelo contrário, está sempre enraizada num além da linguagem, desenvolve-se como um germe e não como uma linha, manifesta uma essência e uma ameaça de um segredo, é uma contracomunicação, intimida.

A língua é o trânsito de códigos e mensagens. Os primeiros são sistemáticos, estruturados em classes, morfologias; a semântica lexical e as frases são combinações desses sistemas. A mensagem é esse conteúdo transmitido entre o emissor e o receptor por algum canal. Na semiótica, a mensagem e o objeto coabitam na construção do sentido. Ela não se resume ao literal; é, sobretudo, o efeito gerado sobre o receptor. A fala seria, portanto, uma das primeiras manifestações de mensagens. A fala e as propriedades estruturais do sistema linguístico constituem o caráter orgânico da língua.

A linguagem é um pacto com o outro. A fala e a escrita são experiências consubstanciadas na alteridade. O ato de aprender assenta-se na abertura ao outro. A escuta pedagógica exige concentração. Se a dimensão filosófica da escola é a promoção irrestrita da autonomia do pensamento, o processo de ensino e aprendizagem exige uma escuta atenta. A escola deveria ser o território da imaginação e da celebração das palavras, não a execução utilitária das necessidades do mundo. Entretanto, as condições subjetivas e materiais de ensino e aprendizagem escolar são obstáculos para efetiva realização da escuta, leitura e escrita.

Diante do que foi colocado, ao longo deste artigo, emerge a pergunta: o que é um ambiente de escuta saudável? De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a norma NBR 10152 estabelece os níveis sonoros aceitáveis em diversos ambientes. Com base nos níveis de decibéis (db) estabelecidos pela NBR 10152 (Jesus; Freitas; Auth, 2014), apresentam-se as variações que qualificam os ambientes escolares como sonoramente saudáveis. Os valores variam conforme os espaços: bibliotecas, salas de música e salas de desenho: 35-45 db; salas de aula e laboratórios: 40-50 db; corredores e pátios: 45-55 db.

Quadro 1 - Monitoramento de Ruído Escolar (Valores Médios), Minas Gerais, 2014

Turma	Início da Aula	Intervalo (Recreio)	Final da Aula
1º A	72,2 dB	92,2 dB	82,2 dB
1º B	68,3 dB	108,3 dB	96,3 dB
1º C	57,3 dB	87,3 dB	76,3 dB
1º D	81,2 dB	106,2 dB	89,2 dB
1º E	73,6 dB	99,6 dB	83,6 dB
1º F	67,5 dB	83,5 dB	77,5 dB

Fonte: Jesus, Freitas e Auth (2014).

No Quadro 1, os autores usaram a metodologia do decibelímetro para avaliar seis salas de 1o ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual do município de Ituiutaba, Minas Gerais. A média era de 35 alunos por turma. Ao longo das aulas, o aparelho coletou os ruídos no intervalo de três minutos. A média geral dos ruídos ficou em torno de 85 dB. Em alguns momentos, os ruídos chegam aos 108 dB. Essa intensidade assemelha-se a uma buzina de carro em distância próxima ou a uma britadeira.

Os ruídos inferiores a 40 dB são apenas desagradáveis, e aqueles de 40 a 90 dB já se tornam capazes de promover distúrbios; os superiores a 90 dB possuem ação mais traumatizante para o ouvido. Os dados são o dobro do aceitável. Entendemos, portanto, que as escolas são espaços sonoramente estressantes.

A escuta torna-se um itinerário cada vez mais difícil nas salas de aula. A indisciplina é, também, uma questão de escuta. No tempo em que o narcisismo autoritário impera sobre as subjetividades, a alteridade ética é o desafio. Só há aprendizagem se ela parte do interesse pelo outro. A leitura e a escrita são exercícios da silenciosa evocação da alteridade pela linguagem.

As salas lotadas impedem que a aula se realize pelos condimentos da circulação da palavra e da escuta. Professores são expostos, de forma corriqueira, aos mais vis xingamentos e insultos. Estão expostos à palavra violenta. Em casos mais extremos, a violência física avilta os seus corpos. A voz do professor esgarça nas inúteis tentativas de que haja uma escuta efetiva no ambiente. Altera o tom da voz, picos de *stress* tomam conta do corpo e, em casos extremos, os gritos enraivecidos demonstram sua frágil autoridade perante os discentes. Esses exemplos diagnosticam que a patologia escolar tem como quadro clínico a violência da palavra.

Os excessivos ruídos adoecem o aparelho auditivo. Interferem na capacidade orgânica da audição e, por consequência, da escuta. Se a dimensão ontológica do humano perpassa pela linguagem, o empobrecimento da linguagem é também uma forma de empobrecimento do ser. A recusa eufórica às ideias e à sistematização do pensamento pode ser compreendida como uma faceta autoritária.

Palavras finais

Pela discussão apresentada, entendemos que a intensificação do trabalho, as disputas em torno da escola e do sentido da educação e a visão utilitarista da linguagem são elementos modeladores da escola contemporânea. Essa escola, sob tais signos, é um espaço tomado pela pressa, pelo ruído em excesso e pelo pensamento acelerado ao ritmo das telas. Nela não sobra tempo e não há espaço para a reflexão nem dos alunos quanto ao que é estudado, nem dos

professores sobre as melhores formas de realização de seu trabalho. Seu funcionamento é diretamente impactado tanto pelo que a faz ser dessa forma quanto pela falta de reflexão voltada à sua própria transformação.

A educação utilitarista gerida aos moldes empresariais é, também, parte central do problema. Enquanto se economizam recursos, lotam-se salas, reduzem-se ou eliminam-se espaços destinados a bibliotecas, vão se reproduzindo ambientes que dificultam o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Além disso, ocorre o aumento da cobrança sobre os professores para que trabalhem por mais tempo, de forma determinada, com conteúdos devidamente controlados - voltados a propósitos específicos, a geração de números pela métrica indiciária -, tudo registrado e fiscalizado por meio das muitas plataformas digitais.

A transição da hegemonia da escrita para a mineração do olhar não é apenas uma mudança de suporte tecnológico, mas também uma alteração na própria ontologia do ser. Enquanto os projetos político-institucionais em Goiás apostam na digitalização como panaceia - substituindo o silêncio reflexivo das bibliotecas pelo ruído incessante das notificações -, o corpo adoece. A “geração do quarto” e o esgotamento docente são os sintomas visíveis de uma mecosfera que prioriza o processamento de dados em detrimento da experiência sensível.

Recuperar a escala do corpo e a sonoridade da linguagem torna-se, portanto, um ato de resistência pedagógica. Se a técnica desvela o mundo sob a lente da utilidade e do controle, a voz, o toque e o pensamento demorado da leitura desvelam o mundo sob a lente da alteridade. O desafio da escola contemporânea não é acumular dispositivos, mas garantir que, entre o algoritmo e a tela, ainda reste espaço para o “nó na garganta” - aquele instante humano, biológico e cultural no qual a palavra escrita e falada funda a verdadeira emancipação.

Retomamos com o conceito de território defendido por Souza (2015, 2019), a escola é um campo de forças, que descentraliza o Estado e insere novos agentes. Suas relações hierarquizam estratégias de controle, acesso, restrição e dominação operadas por outros atores sociais. Sabemos que a escola é disputada pelos agentes hegemônicos, mas é nela que, também, se fecunda a autonomia, resistência e a alteridade. A contra hegemonia precisa ecoar

no cotidiano escolar. Entendemos que a leitura, escrita e a escuta são forças insurgentes da constituição dos coletivos de resistência. Diante disso, lutar pela escuta ética e a reflexão emancipadora são ações de disputa territorial.

Agradecimentos

Agradecemos aos Programas de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo) do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás (UFG) e do Instituto de Geografia (IGEO) da Universidade Federal de Jataí (UFJ); à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela bolsa de doutorado; à Rede de Pesquisa Espaço, Sujeito e Existência (Dona Alzira); e ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG/IESA/UFG).

Referências

AGUIAR, Thiago. **O solo movediço da globalização**: trabalho e extração mineral na Vale S. A. São Paulo: Boitempo, 2022.

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

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Coimbra: Edições Almeida, 2013.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

APPLE, Michael Whitman. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 55-78, jan./jun., 2002. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2002/vol2/no1/4.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2026.

APPLE, Michael Whitman. **Educação à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

BALL, Stephen. **Educação global S. A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo na poesia**. São Paulo: Cultrix, 2010.

BUCCI, Eugênio. **A superindústria do imaginário**: como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo que é visível. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

CAMPOS, Giovanna. Saúde mental: rede estadual tem mais de 200 professores afastados. **Jornal Opção**, nov. 2023. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/saude/saude-mental-rede-estadual-tem-mais-de-200-professores-afastados-551321/#:~:text=O%20PAS%20promove%20um%20momento,academia%20do%20servidor%20e%20oficinas>). Acesso em: 3 mar. 2026.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 15 jun. 2026.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Trad. Luiz Benedicto Lacerda Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

FERREIRA, Gustavo. **A geração do quarto**: quando os aparelhos tecnológicos substituem os espaços públicos. São Paulo: Summus, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GALHARDI, Raul. Crise de saúde mental entre educadores mexe com escolas. **Revista Educação**, maio 2025. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2025/05/23/crise-de-saude-mental-educadores/>. Acesso em: 3 mar. 2026.

GAROFALO, Débora. A urgência da valorização docente em tempos de adoecimento coletivo. **Revista Educação**, jun. 2025. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2025/06/20/valorizacao-docente/>. Acesso em: 3 mar. 2026.

GOIÁS. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. **Lei n. 21.682, de 15 de dezembro de 2022**. Altera a Lei n. 13.909, de 25 de setembro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério, também outras normas relativas à jornada de trabalho dos profissionais da Secretaria de Estado da Educação, para o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas à melhoria da qualidade da educação básica. Goiânia: Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, 2022. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/106455/lei-21682. Acesso em: 3 mar. 2026.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Sobre o projeto chromebooks 2026. **Portal Educa**, 2026. Disponível em: https://portaleduca.educacao.go.gov.br/suporte_ti/sobre-o-projeto-chromebooks-2026/. Acesso em: 16 mar. 2026.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 13. *In*: GRAMSCI, Antonio (org.). **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

HAN, Byung-Chul. **A crise da narração**. Petrópolis: Vozes, 2023.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2019.

HARVEY, David. **A loucura da razão econômica**: Marx e O Capital no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2018.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Marcia Sá Cavalcante Schuback. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

JESUS, Álvaro Moreira de; FREITAS, Denize Sepulveda de; AUTH, Milton Antonio. Sons e ruídos no ambiente escolar e suas influências na saúde dos profissionais da educação. **Intercursos Revista Científica**, Ituiutaba, v. 13, n. 1, p. 98-110, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://revista.uemg.br/intercursosrevistacientifica/article/view/2454>. Acesso em: 15 jun. 2026.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED - EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS, 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016.

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

LOMBARDI, José Claudinei. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42, ago., 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v2i2.9581>. Acesso em: 15 jun. 2026.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política - livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2020.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo, Boitempo, 2011.

PAZ, Octavio. **A outra voz**. Trad. Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1993.

RIBEIRO, John Carlos Alves. Uma leitura espacial do adoecimento mental de trabalhadores docentes: ensaio teórico-metodológico. **Revista Sapiência**: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais, Iporá, v. 14, n. 3, p. 200-219, dez., 2025. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/pt_BR/article/view/16465. Acesso em: 15 jun. 2026.

RIBEIRO, John Carlos Alves; DUTRA, Renata Dias; MARQUES, Ana Carolina de Oliveira. Trabalho docente neoliberal e adoecimento mental sob o enfoque da geografia da saúde do trabalhador. **Revista Sapiência**: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais, Iporá, v. 13, n. 1, p. 100-118, jan., 2024. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/pt_BR/article/view/14450. Acesso em: 15 jun. 2026.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTAELLA, Lúcia. **Neo-humano**: a sétima revolução cognitiva do Sapiens. São Paulo: Paulus, 2023.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Ambientes e territórios**: uma introdução à ecologia política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

TOASSA, Gisele. Uso de psicofármacos por docentes em licença psiquiátrica: um estudo em Goiânia. **Obutchénie**: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 9, p. 1-27, e2025-37, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv9.e2025-37>. Acesso em: 15 jun. 2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. FUNDAÇÃO SANTILLANA. EDITORA MODERNA. **Anuário brasileiro da educação básica 2025**. São Paulo: Todos pela educação, 2025. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/>. Acesso em: 10 dez. 2025.