

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL (ProfSocio)

MARIANA CASALI CARTA

**MAL-ESTAR NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO
SOFRIMENTO PSÍQUICO DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE MARÍLIA-SP**

**Marília
2025**

MARIANA CASALI CARTA

**MAL-ESTAR NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO
SOFRIMENTO PSÍQUICO DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE MARÍLIA-SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), para obtenção do título de Mestra em Sociologia. Sob a orientação do Prof. Dr. Luis Antonio Francisco de Souza. Submetida à UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Campus- Marília/SP.

Área de concentração: Ensino de Sociologia.

Linha de pesquisa: Juventude e questões contemporâneas.

Marília

2025

C322m

Carta, Mariana Casali

MAL-ESTAR NA ESCOLA PÚBLICA: : UMA ANÁLISE
SOCIOLOGICA DO SOFRIMENTO PSÍQUICO DE JOVENS
DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
MARÍLIA-SP / Mariana Casali Carta. -- Marília, 2025

89 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Luis Antonio Francisco de Souza

1. Sofrimento psíquico. 2. Neoliberalismo. 3. Ensino de
Sociologia. I. Título.

MARIANA CASALI CARTA

**MAL-ESTAR NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO
SOFRIMENTO PSÍQUICO DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE MARÍLIA-SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), para obtenção do título de Mestra em Sociologia. Sob a orientação do Prof. Dr. Luis Antonio Francisco de Souza. Submetida à UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Campus- Marília/SP.

Área de concentração: Ensino de Sociologia.

Data da defesa: 22/05/2025

Banca Examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Luis Antonio Francisco de Souza

Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Campus Marília

Prof. Dr^a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Campus Marília

Prof. Dr. Silvio de Azevedo Soares

Dedico este trabalho em memória ao meu avô, oderval máximo carta, carinhosamente, conhecido como *dorva*. Que me apoiou integralmente com o seu afeto e me mostrou que o amor é o maior de todos os saberes.

AGRADECIMENTOS

À minha família, que há oito anos, mesmo diante de centenas de quilômetros segue sendo a minha rede de apoio e sonhando comigo sonhos, por vezes, inimagináveis.

Às minhas companheiras e ao meu companheiro de trabalho – Sarah, Ana, Karina e Rodrigo, por serem cúmplices desta realização. Este encontro foi possibilidade para a existência deste texto.

Aos meus amigos que confluem comigo em toda esta jornada, fortalecendo e construindo afetos que se tornam ponte. Em especial, agradeço às leituras atentas e delicadas de Bia e Thais; aos telefonemas cruciais de Eve e Junior; e à minha eterna amante, Emily, que, diariamente, é minha fonte de escuta.

À Alice, por seu amor, apoio e companheirismo, diante de momentos que me estarreceram. Este feito está repleto do seu afeto.

Aos meus parceiros de pós-graduação – Tiago, Marcelo, Ana e Felipe, que compartilharam comigo percalços e conquistas.

À equipe do núcleo de ensino da Unesp de Marília, coordenado pela professora Sueli, por oxigenar a minha docência e por me lembrarem que a educação é sempre um ato de esperança.

Aos professores e professora convidados/as titulares, Prof. Dr^a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; Prof. Dr. Silvio de Azevedo Soares, em especial, ao meu orientador Prof. Dr. Luis Antonio Francisco de Souza. E aos professores suplentes, Prof Dr. Marcelo Totti e a Prof. Dra Thais Battibugli.

RESUMO

Este texto, desenvolvido no âmbito de um mestrado profissional, investiga a relação entre o sofrimento psíquico de jovens do ensino médio e o processo de neoliberalização da sociedade, com foco no contexto das reformas curriculares paulista. O estudo parte da seguinte questão norteadora: *O que e (se) pode o ensino de sociologia contribuir com a coletividade escolar diante do sofrimento psíquico de jovens no ensino médio?* A pesquisa problematiza a medicalização do social, que transforma questões estruturais — como desigualdades de raça, classe e gênero — em problemas individuais, reforçando lógicas neoliberais que responsabilizam os sujeitos por seus próprios adoecimentos. Metodologicamente, o trabalho combina revisão bibliográfica crítica com base em autores como Michel Foucault, Pierre Dardot e Christian Laval, e análise qualitativa de um diário de pesquisa, construído durante a atuação da autora como docente em uma escola pública periférica de Marília-SP. O diário, inspirado no conceito de *imaginação sociológica* de Charles Wright Mills, registrou observações e reflexões sobre as dinâmicas escolares, articulando teoria e prática para entender como o ensino de sociologia pode desnaturalizar as causas do sofrimento juvenil. Conclui-se que a sociologia, enquanto disciplina crítica, oferece ferramentas para politizar o sofrimento, conectando experiências individuais a estruturas sociais opressoras. A pesquisa defende uma *práxis* pedagógica que resista à medicalização e à despolitização, promovendo espaços de discussões e escuta somados a uma ação política na escola. Assim, o estudo reforça, ainda que limitado, um potencial transformador do ensino de sociologia na desconstrução de narrativas neoliberais e no acolhimento das subjetividades juvenis.

PALAVRAS CHAVES: Sofrimento psíquico; Neoliberalismo; Ensino de sociologia.

ABSTRACT

This text, developed within the scope of a professional master's program, investigates the relationship between the psychological suffering of high school students and the process of the neoliberalization of society, with a focus on the context of curricular reforms in the state of São Paulo. The study is guided by the following research question: What can (if anything) sociology teaching contribute to the school community in the face of the psychological suffering of high school students? The research problematizes the medicalization of social issues, which transforms structural problems—such as race, class, and gender inequalities—into individual pathologies, reinforcing neoliberal logics that hold individuals accountable for their own suffering. Methodologically, the study combines a critical literature review based on authors such as Michel Foucault, Pierre Dardot, and Christian Laval, with a qualitative analysis of a research diary built during the author's teaching experience at a peripheral public school in Marília-SP. The diary, inspired by Charles Wright Mills' concept of sociological imagination, recorded observations and reflections on school dynamics, articulating theory and practice to understand how sociology teaching can denaturalize the causes of youth suffering. The study concludes that sociology, as a critical discipline, offers tools to politicize suffering by connecting individual experiences to oppressive social structures. The research advocates for a pedagogical praxis that resists medicalization and depoliticization, fostering spaces for dialogue and listening, along with political action within the school. Thus, the study emphasizes—albeit within limitations—the transformative potential of sociology teaching in deconstructing neoliberal narratives and embracing youth subjectivities.

KEYWORDS: Psychological suffering; Neoliberalism; Sociology teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Material Didático Liderança: “O que significa liderança para você”	38
Figura 2 – Material Didático Liderança	39
Figura 3 – Material Didático Liderança “Ponto de Partida”	39
Figura 4 – Material Didático: “Afinal, o que é liderança?”	40
Figura 5 – Material Didático: “Afinal, o que é liderança 2?”	40
Figura 6 – Material Didático Oratória: “O que é oratória?”	41
Figura 7 – Material Didático Oratória	41
Figura 8 – Material Didático Oratória 2	42
Figura 9 – Material Didático Oratória: “Oratória versus oralidade”	42
Figura 10 – Material Didático Oratória: “Importância da oratória nos dias atuais”	43
Figura 11 – Material Didático Empreendedorismo: “Um universo empreendedor	43
Figura 12 – Material Didático Empreendedorismo	44
Figura 13 – Material Didático Empreendedorismo: “Empreender é”	44
Figura 14 – Material Didático Empreendedorismo: “Componente curricular”	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas localizadas no Portal de Periódico CAPES (2021-2024)	47
Quadro 2 - Pesquisas localizadas no Portal de Periódico CAPES (2021-2024) Descritor: “medicalização do social”	48
Quadro 3 - Pesquisas localizadas no Portal de Periódico CAPES (2021-2024) Descritor: “ensino médio AND saúde mental”	50
Quadro 4 - Pesquisas localizadas no Portal de Periódico CAPES (2021-2024) Descritor: “ensino de sociologia AND sofrimento psíquico”	53
Quadro 5 - Pesquisas localizadas no Portal de Periódico CAPES (2021-2024) Descritor: “neoliberalismo AND sofrimento psíquico”	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional dos dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior

APA - Associação Americana de Psiquiatria

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CADE - Conselho Administrativo de Defesa Econômica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COVID - Corona Virus Disease

DSM - Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais

FIES – Financiamento Estudantil

NEM - Novo Ensino Médio

OCN - Orientações Curriculares Nacionais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PIBID – Programa de Iniciação à Docência

PROFSOCIO - Pós-graduação em Sociologia em Rede Nacional

PROATEC - Projeto de apoio à tecnologia e inovação

TPE - Movimento Todos Pela Educação

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
a) Dimensões pessoais da pesquisa	13
b) Apresentação, metodologia e objetivos	15
1 CORPOS GERENCIÁVEIS: RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA MEDICALIZAÇÃO DO SOCIAL	24
1.1 As reformas neoliberais na educação e no currículo paulista	32
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	47
2.1 A revisão de literatura do Portal Capes	47
3 O OFÍCIO DO CIENTISTA SOCIAL NA PRÁTICA DOCENTE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS	58
3.1 A importância de uma formação política para atuação do educador de sociologia	58
3.2 A sociologia na educação básica.....	62
3.3 Da Patologização à Politização: O Diário de pesquisa como ferramenta de denúncia e emancipação.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82

INTRODUÇÃO

a) Dimensões pessoais da pesquisa

Pensando em introduzir esta dissertação ao meu leitor, começo sua escrita apresentando-me enquanto educadora e cientista social que se interessa pela temática do ensino de sociologia e do sofrimento psíquico destacando assim as vivências que me conduziram ao Programa de Pós-graduação em Sociologia em Rede Nacional (Profsocio) da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Campus Marília-SP.

Iniciei minha trajetória acadêmica no ano de 2017, ao ingressar no curso de Ciências Sociais da Unesp – campus de Marília-sp. Ao longo da graduação, participei de projetos de extensão que foram fundamentais para minha formação tanto como pesquisadora quanto docente. Dentre essas experiências, destaco minha participação no Grupo de Estudos sobre Saberes, Subjetividades e Poderes (GESP), vinculado ao Observatório de Segurança Pública (OSP), coordenado pelo Prof. Dr. Luís Antônio Francisco de Souza. Foi por meio de leituras foucaultianas, realizadas no âmbito deste grupo, que fui instigada — ou, quem sabe, reavivada — a refletir sobre questões latentes relacionadas à medicalização do social.

Neste breve relato não posso omitir o fato de que a autora deste trabalho é uma jovem que, enquanto *criança e adolescente* foi, incessantemente, questionada nos espaços escolares, pelos seus comportamentos – *agitada demais, revoltada, pouco feminina...* –. Ex estudante de escola pública, crescida em uma cidade no interior do noroeste paulista com menos de três mil habitantes, que simboliza aspectos de um conservadorismo rural o qual se manifesta na submissão do poder econômico e político, como também na forte influência da religião como instrumento de conformação. Este foi o ponto de partida para que eu começasse a me aprofundar e, conseqüentemente, a compreender os dilemas e problemáticas que permeiam a existência humana para além de explicações reducionistas e individualizantes, direcionando meu olhar para a complexidade dos contextos históricos e culturais nos quais estamos inseridos.

No contexto da pandemia de Covid-19 em 2020, dei início ao desenvolvimento da minha monografia¹. O tema que abordo atualmente guarda semelhanças com aquele, porém, naquele momento, enfrentei limitações de recursos e desafios agravados pela complexa conjuntura

¹ O título da monografia foi: “*Psiquiatrização da Infância: Uma genealogia histórica da emergência da criança como objeto da psiquiatria*”

política, social e econômica que assolava o Brasil e o mundo. Além disso, fomos confrontados com a precariedade do ensino remoto e os impactos profundos do isolamento social, que dificultaram significativamente o avanço das pesquisas científicas. Em um contexto marcado por restrições a aglomerações e por relatos virtuais carregados de medo e angústia, percebi, de forma íntima e reflexiva, como o estudo da sociologia ganha profundidade quando vivenciado no contato direto com pessoas e espaços. As trocas presenciais, os significados construídos coletivamente, os gestos e os encontros concretos não apenas desafiam barreiras físicas, mas também ampliam e enriquecem significativamente a compreensão do mundo social. Durante a elaboração da minha monografia, aliada às vivências da licenciatura no ensino remoto e, sobretudo, à minha participação no programa de Residência Pedagógica e nas disciplinas de licenciatura — em especial, metodologia e estágios I e II —, vi pela primeira vez a possibilidade em me tornar educadora. Esta ideia foi ainda mais fortalecida quando ingressei como docente em uma escola pública, onde pude constatar, na prática, às contradições desta profissão e a atualidade e relevância dos meus estudos acerca da temática que trago aqui.

Minha decisão pelo ProfSocio nasceu de uma busca consciente por fortalecimento na atuação docente. Em um cenário educacional marcado por ataques às humanidades, cortes orçamentários e tentativas de esvaziar os currículos, essa formação se apresenta não apenas como qualificação acadêmica, mas como ferramenta estratégica de resistência. O que me atraiu no ProfSocio foi justamente a possibilidade de construir discussões profundas sobre metodologias e práticas pedagógicas em sociologia, diante da realidade concreta da escola pública. Durante a pandemia, tive acesso remoto a muitos debates teóricos, mas sentia falta de diálogos que partissem do cotidiano escolar, das contradições e desafios que enfrentamos diariamente em sala de aula.

Este mestrado se diferencia por criar espaços no qual, nós, educadores da educação básica, podemos trocar experiências e construir conhecimentos a partir de nossas vivências. Ele nos permite transformar nossa prática docente em objeto de pesquisa, desenvolvendo estratégias que não apenas melhoram nosso trabalho, mas que também fortalecem o lugar e importância da sociologia como disciplina essencial na formação dos jovens.

Neste sentido, enxergo por meio do ProFSocio a oportunidade de nós, educadores e cientistas sociais da rede básica e pública, nos (re)afirmarmos enquanto intelectuais. Estamos cotidianamente lidando com inúmeras questões dentro da escola que são por vezes, faladas e detalhadas, por saberes e discursos que nos silenciam. A escolha por tal pesquisa é justamente

por confrontar esta ideia, mas, mais do que isso, de pensar a educação e os seus desafios interdisciplinarmente. Desse modo, é que pude confrontar a questão do sofrimento psíquico enquanto um tema interdisciplinar que pode ser pensado pelo viés da imaginação sociológica (Mills, 1975), que refere-se à capacidade de conectar experiências pessoais e individuais com estruturas sociais mais amplas. Mills (1975) argumenta que os indivíduos devem ser capazes de ver além de seu próprio ambiente imediato e compreender como forças sociais, históricas e políticas moldam suas vidas e as vidas dos outros. Permite que os indivíduos vejam suas experiências pessoais como parte de um contexto social mais amplo, isso não significa negar a responsabilidade individual, mas sim entender como as circunstâncias sociais e históricas moldam oportunidades, expectativas e resultados individuais.

Há infinitas formas de compreender a dimensão do sofrimento psíquico na nossa sociedade, como por exemplo, sintomas, angústias, transtornos etc. No entanto, escolhi partir para caminhos que consideram a potencialidade de transformação, a partir do reconhecimento de cenários que nos são danosos, que todos os indivíduos carregam por meio das práticas culturais, cotidianamente, ao longo dos processos sociais (Albuquerque, 2024). E, mais ainda, escolhi investigar e defender uma dimensão política do sofrimento – compreender que sofrer tem gênero, cor, raça, classe social.. se possui nomes (diagnósticos), esses nomes são muito mais fenômenos culturais e históricos do que simples manifestações biológicas.

Como colocado por Foucault (2008; 2014) às práticas de poder envolvem resistências, produção de condições de saberes, de discursos, de técnicas e sujeitos. Assim, tentei caminhar neste movimento, no qual, caminhos foram abertos, pois ao invés de acusações e soluções patológicas, deparei-me com sujeitos complexos, com histórias insurgentes, que desafiaram-me e levaram-me a compreender que as motivações para ausências frequentes, sonolência, desinteresse, inquietação estão longe de ser apenas queixas individuais.

b) Apresentação, metodologia e objetivos

Este trabalho de dissertação, tem como problema de pesquisa analisar em que medida o sofrimento psíquico de jovens do ensino médio está relacionado com o processo de neoliberalização da sociedade, da comunidade escolar e, mais especificamente, dentro do contexto das reformas do currículo paulista². É importante destacar, que entendemos o

² O Currículo Paulista é um documento educacional que estabelece as diretrizes e os referenciais para a organização do ensino na rede estadual de São Paulo, seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e considerando as especificidades do estado.

sofrimento psíquico a partir de três dimensões, como defendido por Albuquerque (2021): 1) *Como esse sofrimento vai ser formulado e como se vai se manifestar*. As leituras predominantes partem da premissa de que esse fenômeno é, essencialmente, biológico, entretanto, entende-se que para esse sofrimento se manifestar não podemos desassociar do fato que estamos em contato com uma cultura, localizados em um momento histórico, com recortes específicos de gênero, classe e raça. Isso posto, dão contornos a tal processo de adoecimento, bem como, o sistema que estamos inseridos – neoliberalismo -, que sustenta nuances próprias ao modo em que se sofre. 2) *A Forma como aprendemos a ler esse sofrimento*. Quais são os discursos vigentes que temos hoje? Constata-se uma hegemonia à lente psiquiatra que entende, necessariamente, o sofrer psíquico a partir de determinadas características que são entendidas como diferentes, anormais, que se transformam em patologias. E, por fim, 3) *Como lidar?* Entende-se que ao lidar de uma forma patologizante, tratamos os sintomas, mas não a causa. Desse modo, o sofrimento psíquico é entendido como uma mediação com o mundo, uma denúncia que expressa a recusa do nosso psiquismo contra um sistema de exploração.

Diante dessa perspectiva e a partir da atuação da autora como educadora e cientista social, e considerando que se trata de um mestrado profissional, buscou-se aprofundar a questão que norteia e orienta este trabalho: *o que e (se) pode o ensino de sociologia contribuir com a coletividade escolar perante o sofrimento psíquico de jovens no ensino médio?*

Atualmente, constata-se um expressivo aumento do mal-estar e do sofrimento psíquico nas instituições de ensino. O alto índice de sofrimento psíquico dos estudantes tem sido alvo de preocupação e está sendo reconhecido como um problema de saúde pública (Machado, 2019). Em uma pesquisa, realizada pela Andifes (Brasília, 2019) sobre o perfil dos estudantes brasileiros e sua saúde mental, foi destacado o expressivo aumento do adoecimento psíquico. Cabe destacar que esse cenário ainda se torna mais crítico com os impactos psíquicos decorrentes da pandemia do coronavírus. Em recente pesquisa articulada pelo Conselho Nacional da Juventude, envolvendo 33 mil jovens de 15 a 29 anos do Brasil, temos uma análise da extensão dos impactos da pandemia nos projetos de vida dos jovens. Na pesquisa, são evidenciados alguns dos efeitos da pandemia sobre a saúde dos jovens: pensamentos negativos, ansiedade, uso excessivo de redes sociais, insônia, distúrbios de peso, exaustão e cansaço excessivo (Conjuve, 2021).

Dessa forma, abordagens medicalizantes sobre o sofrimento psíquico no ambiente escolar ganham espaço e costumam naturalizar que questões não médicas sejam abordadas ou categorizadas como problemas estritamente médicos, tratando-as como parte de transtornos e

as condicionando ao âmbito privado da vida social. Tal fenômeno, denominado medicalização do social, é compreendido como a transferência dos problemas cotidianos das relações sociais e dos fenômenos estruturais para o campo da medicina, resultando na conversão de questões sociais e políticas, como desigualdade, pobreza e exclusão social, em questões individuais e biológicas (Conrad, 2007).

Sabe-se que o capitalismo é mais que um modo de produção econômica, é também um modo de produção de subjetividades. Para Foucault, o modo de produção de subjetividades refere-se ao processo pelo qual os indivíduos são configurados como sujeitos dentro de uma determinada sociedade. Esse processo é influenciado por uma série de mecanismos e práticas discursivas que moldam como as pessoas se veem e são vistas pelos outros. Em outras palavras, é a forma como a subjetividade — ou a experiência interna e a identidade pessoal — é produzida e regulada por instituições, práticas sociais e discursos (Foucault, 2008). Essas subjetividades são sempre determinadas historicamente, inclusive as subjetividades na escola. Mudanças no capitalismo mudam o *ethos* de uma época, assim, a escola também não estaria fora dessa dinâmica.

Nesse sentido, a neoliberalização da sociedade corrobora com a medicalização do social ao reforçar a responsabilização individual, a despolitização das questões sociais e a conversão de problemas coletivos em questões biomédicas. Pierre Dardot e Christian Laval, em *A Nova Razão do Mundo* (2016), colocam que "A grande astúcia do neoliberalismo foi fazer crer que os problemas sociais e econômicos eram, em última instância, problemas individuais, cuja solução dependia da competência e da iniciativa de cada um" (Dardot; Laval, 2016, p. 321). Assim como em Foucault (2008, p. 225), refere-se a um regime de produção de subjetividades que transforma os indivíduos em empreendedores de si mesmos, deslocando as soluções de problemas estruturais para o âmbito individual. Esses aspectos são muito evidentes nos novos materiais e disciplinas ofertados no currículo paulista, são exemplos os itinerários de empreendedorismo, oratória e liderança.

As motivações para a realização desta pesquisa decorrem, em grande parte, do incômodo de vivenciar cotidianamente, enquanto educadora, discursos patologizantes por parte de docentes e gestores em relação às condições dos alunos e, muitas vezes, a si próprios. Além disso, observa-se que os próprios estudantes fundamentam suas dificuldades em explicações biológicas, recorrendo a justificativas como: "eu não consigo parar quieto", "eu sou hiperativo", "estudar não é para mim", "eu não consigo aprender", "estou muito cansado, não estou a fim". Ademais, é cada vez mais comum que esses jovens manifestem preocupações em relação às

perspectivas futuras, o que frequentemente os conduz a crises de identidade, uma vez que não se identificam com os padrões amplamente dominantes, como os estéticos, de consumo, entre outros.

Para enfrentar essa problemática, do ponto de vista metodológico, o presente trabalho apoia-se na revisão bibliográfica de ensaios e pesquisas produzidos sobre o tema no campo das ciências humanas e sociais, mas também da educação e da psicologia, sobretudo, da psicologia histórico-cultural³. Além disso, foi construído um diário de pesquisa em uma turma do segundo ano do ensino médio de uma escola pública periférica da zona norte de Marília-SP, com aproximadamente, duzentos jovens no ensino médio, a qual atuei enquanto docente no ano de 2023.

A análise qualitativa do *diário de pesquisa*, é baseada no conceito chave desenvolvido por Charles Wright Mills em seu livro *A Imaginação Sociológica* (1975), em que o autor argumenta que os sociólogos precisam manter um diário de pesquisa para documentar suas reflexões pessoais, observações e insights sobre a sociedade. Este diário não é apenas um registro de dados empíricos ou teorias, mas sim um espaço no qual o sociólogo pode explorar suas próprias experiências e emoções em relação ao que está estudando.

A utilização do diário de pesquisa fundamenta-se na concepção de que a sociologia deve ser uma disciplina reflexiva e comprometida com a transformação social (Bourdieu, 2001). Inspirado pela tradição da pesquisa qualitativa engajada, o diário não se limita à coleta neutra de dados, mas incorpora a reflexão crítica sobre como as observações se entrelaçam com as experiências do pesquisador e com os contextos sociais mais amplos (Geertz, 1989).

Nesta pesquisa, os registros foram construídos a partir de observações e reflexões realizadas ao longo do ano letivo em uma sala de segundo ano, articulando-se diretamente com os debates centrais do estudo: o papel do ensino de sociologia na problematização do sofrimento psíquico juvenil. O diário serviu não apenas como instrumento metodológico, mas como um espaço de diálogo entre teoria e prática pedagógica (Freire, 1996). Selecionaram-se passagens que ilustram como as dinâmicas escolares refletem e reproduzem questões sociais mais amplas, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem em sociologia.

³ A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida inicialmente por Lev S. Vygotsky e aprofundada por autores como Alexander Luria e Alexei Leontiev, destaca a influência das condições históricas, sociais e culturais no desenvolvimento humano. Ela propõe que os processos psicológicos superiores, como pensamento, memória e linguagem, são construções mediadas socialmente e culturalmente.

Deste modo, no primeiro capítulo denominado: *Corpos gerenciáveis: racionalidade neoliberal na medicalização do social*, pretende-se abordar uma discussão sobre a lógica neoliberal enquanto um tipo de racionalidade que cada vez mais individualiza aspectos sociais e políticos e corroboram com o processo de *medicalização*. Nesse sentido, o filósofo francês Michel Foucault, sobretudo, em *O nascimento da biopolítica (1978-1979)*, afirma que o neoliberalismo emerge enquanto resposta a política keynesiana, com os tratados sociais pós Segunda Guerra e o crescimento da administração federal mediante o aparecimento de programas de auxílio econômico e social (Foucault, 2008). O autor também coloca que, não é somente pela contenção de gastos sociais que urge as respostas neoliberais, mas que representam muito mais que uma política econômica defendida por governos conservadores, visto que, para existir, precisa construir *um novo modo de ser e de pensar*. Nas palavras do autor: "Não se trata apenas de impor regras econômicas, mas de transformar a mentalidade das pessoas, de modo que elas mesmas se organizem como empresas." (Foucault, 2008, p. 219). Isto é, um novo modo de organizar as relações entre governantes e governados, pautadas em justificativas de liberdades individuais.

Ainda segundo Foucault (2008), há dois mecanismos essenciais que articulam o discurso neoliberal. Seriam eles – a teoria do capital humano e as teorias sobre a criminalidade. Sobre o capital humano:

O homo oeconomicus neoliberal não é um parceiro de troca, mas um empresário de si mesmo, sendo para si mesmo seu próprio capital, seu próprio produtor, sua própria fonte de rendimentos. [...] O que é o capital humano? É o conjunto dos fatores internos ao indivíduo — suas habilidades, conhecimentos, competências — que podem ser acumulados, rentabilizados e maximizados como um investimento." (Foucault, 2008, p. 226-227).

Esta teoria enfatiza que o investimento em educação e habilidades individuais aumenta a produtividade e o valor econômico de um indivíduo. Isso se alinha perfeitamente com o discurso neoliberal, que valoriza o indivíduo como um empreendedor de si mesmo, responsável por maximizar seu próprio valor no mercado. O autor argumenta que o neoliberalismo não apenas promove a liberdade individual, mas também constrói um sistema onde os indivíduos são incentivados a se submeterem voluntariamente a formas de controle e disciplina que são internalizadas como normais e até desejáveis. Nesse sentido, tal teoria promove a ideia de que os indivíduos devem investir em si mesmos para se tornarem mais competitivos, ao mesmo tempo em que *aceitam* os mecanismos de controle que moldam sua conduta.

No que diz respeito às teorias constituídas ao redor da criminalidade, do delito e da delinquência. Foucault (2008, p. 285) analisa como o neoliberalismo trata o crime não como

uma falha moral ou patologia social, mas como um comportamento racional calculado em termos de custo-benefício. "O neoliberalismo não pretende erradicar os ilegalismos, mas integrá-los a uma economia geral dos comportamentos onde o próprio crime é um cálculo" (Foucault, 2008, p. 290).

Em se tratando das teorias da criminalidade, muitas vezes enfatizam fatores individuais, como decisões racionais para cometer crimes, desconsiderando questões estruturais mais amplas, como desigualdades econômicas e sociais. Essa abordagem se coaduna com o neoliberalismo ao responsabilizar somente o indivíduo por suas próprias ações. Segundo o autor, o neoliberalismo não apenas transforma a maneira como entendemos a criminalidade, mas também reconfigura as estratégias de controle social. Em vez de focar em punições visíveis e repressivas, o neoliberalismo favorece abordagens mais sutis de gestão da conduta através de técnicas de governamentalidade. Isso pode incluir políticas de prevenção ao crime que se concentram no monitoramento e na gestão de riscos, enquanto simultaneamente reforçam a responsabilidade individual.

Tanto a teoria do capital humano quanto as teorias da criminalidade, ao enfatizarem a responsabilidade e o auto-investimento dos indivíduos, se encaixam no paradigma neoliberal de governamentalidade. Esse paradigma não apenas busca maximizar a eficiência econômica e social, mas também moldar as subjetividades dos indivíduos de maneira que eles próprios aceitem e perpetuem essas lógicas de mercado. O autor argumenta que o neoliberalismo opera não apenas como uma economia política, mas também como uma racionalidade governamental que se insere em todos os aspectos da vida social. Assim, tanto a teoria do capital humano quanto as abordagens da criminalidade não apenas refletem, mas também reforçam essa racionalidade neoliberal ao orientar as pessoas a internalizarem valores e práticas que são convenientes para a lógica do capital que passa a conferir um princípio de inteligibilidade para toda esfera da vida humana.

Considerando a complexidade da temática, as análises discursivas, de relações de poder, de Foucault se apresenta, então, como uma base metodológica para o estudo do sofrimento psíquico dos jovens, já que as relações históricas, políticas e sociais entre os sujeitos se entrelaçam em estratégias de poder. Neste sentido, a racionalidade neoliberal ⁴pode ser vista

⁴A respeito da expressão conceitual "racionalidade neoliberal", em *A Nova Razão do Mundo (2016)*, ensaio publicado em 2009 na França por Dardot e Laval entende-se o neoliberalismo enquanto uma generalização da racionalidade de governo das condutas. Os autores se propõem a examinar as características peculiares da atual governamentalidade neoliberal, que concerne à inovação do programa neoliberal em articular a maneira como o ser humano é governado à forma como o próprio sujeito se autogoverna. (Dardot; Laval 2016, p. 333)

como um mecanismo em potencial capaz de produzir adoecimento dos sujeitos (Foucault, 2008) e impactar nas construções de suas subjetividades. Mas não somente, uma vez que relações de poder também implicam resistência, logo, será abordado uma dimensão do sofrimento psíquico enquanto *político*.

No segundo capítulo, realizo uma revisão de literatura com base em pesquisas disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), abrangendo o período de 2021 a 2024. O objetivo central foi mapear discussões sobre o sofrimento psíquico de jovens no contexto escolar, com ênfase nos efeitos da pandemia e nas dinâmicas neoliberais que influenciam esse processo. Para tanto, utilizei descritores como “medicalização do social”; “ensino médio AND saúde mental”; “ensino de sociologia AND sofrimento psíquico” e “neoliberalismo AND sofrimento psíquico”, resultando na seleção de oito trabalhos — três das Ciências Humanas e Sociais e cinco das áreas de Saúde e Educação.

A revisão evidenciou três eixos principais: (1) a crítica à medicalização da vida social, destacando como o neoliberalismo naturaliza o uso de psicofármacos como resposta individualizada ao sofrimento; (2) o potencial das disciplinas de Ciências Humanas e Sociais para fomentar uma reflexão crítica sobre as estruturas sociais geradoras de adoecimento, com exemplos de metodologias participativas; e (3) a escassez de pesquisas sobre jovens do ensino médio, contrastando com a abundância de estudos focados na infância e no ambiente universitário. Por fim, o capítulo sustenta a relevância do ensino de sociologia como ferramenta para desvelar as determinações sociais do sofrimento psíquico, propondo estratégias pedagógicas que articulem teoria e prática no espaço escolar.

No terceiro capítulo, denominado *O Ofício do Cientista Social na Prática Docente: Perspectivas e Desafios*, exploro a prática docente em sociologia como um ato político e epistemológico, enfatizando a construção de subjetividades juvenis e as formas de resistência que emergem no espaço escolar. Partindo do pressuposto de que a educação é um campo de disputa (Freire, 1995), destaco como a formação do educador deve transcender a técnica, incorporando uma consciência crítica sobre seu papel na (re)produção ou transformação das estruturas sociais. Florestan Fernandes (2019) e Paulo Freire (1968; 1995; 1996) fundamentam a discussão, afirmando que a neutralidade é impossível: o professor está sempre implicado em projetos de sociedade, seja ao reforçar hierarquias, seja ao desafiar as lógicas de opressão.

O texto também problematiza os desafios históricos da sociologia na educação básica, desde sua marginalização e intermitência curricular até os efeitos da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), que a reduz a *estudos e práticas*. Essas intermitências refletem um projeto mais amplo de despolitização da educação, que busca apagar seu potencial transformador. Contudo, defendo que a resistência se inscreve nas brechas do sistema: nas práticas pedagógicas que valorizam a experiência juvenil, nas alianças entre professores e estudantes, e na recusa em reduzir a vida a diagnósticos.

O capítulo aborda, ainda, a juventude como um território de subjetivação política, contestando visões homogeneizantes que a reduzem a uma fase de transição ou a um *problema* a ser medicalizado. Autores como Dayrell (2003), Abramo (1994) e Groppo (2017) evidenciam que as experiências juvenis são atravessadas por marcadores de raça, classe, gênero e território, produzindo subjetividades plurais e resistentes. A análise crítica a patologização do sofrimento psíquico, mostrando como ela invisibiliza as violências estruturais, como o racismo, e a precarização do trabalho que moldam as trajetórias dos jovens.

O diário de pesquisa, instrumento central da metodologia, revela como os estudantes resistem às lógicas de dominação no cotidiano escolar. Através de registros concretos, demonstro como o ensino de sociologia pode amplificar vozes silenciadas, transformando a sala de aula em um espaço de “escuta e ação política” (Freire, 1996, p. 67). A abordagem dialoga com Bourdieu (2008, p. 15), que define a violência simbólica como “o poder que consegue impor significações como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na sua base”. Foucault (2008, p. 142; 2014, p. 178) contribui ao analisar o “dispositivo disciplinar” que dociliza corpos, enquanto Vygotsky (1982, p. 56) enfatiza a “mediação cultural” como processo essencial para a formação crítica. Desse modo, a escola se revela um lugar de conflito e reinvenção de si, onde as estruturas de poder são constantemente questionadas e ressignificadas.

Por fim, este texto busca demonstrar que o sofrimento psíquico dos jovens no ensino médio não é um fenômeno isolado, mas um reflexo das estruturas neoliberais que transformam questões coletivas — como desigualdade, precarização e exclusão — em problemas individuais a serem geridos por meio de lógicas medicalizantes e empreendedoras. Ao articular Foucault (2008), Dardot e Laval (2016), e Mills (1975), evidenciou-se como a racionalidade neoliberal produz subjetividades docilizadas e normatização dos corpos, ao mesmo tempo em que abre fissuras para resistências, especialmente quando o ensino de sociologia assume um papel crítico. O diário de pesquisa, inspirado em Freire (1996) e Bourdieu (2001), revelou que a sala de aula pode ser um espaço de escuta política, no qual vozes silenciadas confrontam as

narrativas dominantes e podem ressignificar seus sofrimentos. A pesquisa reforça, assim, a urgência de uma educação que recuse a neutralidade — como defende Florestan Fernandes (2019) — e que reconheça a sociologia como um instrumento de desnaturalização das opressões. Se o neoliberalismo insiste em patologizar a vida, neste contexto, uma resposta está na *práxis* pedagógica que pode se tornar um instrumento capaz de auxiliar à politização do sofrimento, conectando histórias pessoais às estruturas que as moldam.

Reconhecemos a escola como uma instituição que, historicamente, tem operado na manutenção dos valores próprios de uma democracia burguesa. Entre suas diversas funções, destaca-se o papel de normatização dos corpos e de preparação dos sujeitos para a lógica do sistema capitalista, nesse caso evidenciado pela *racionalidade neoliberal*. No entanto, é dentro dessa mesma estrutura que atuamos, é nesta realidade que buscamos outras. Diante desse cenário, precisamos de tentativas, de práticas que possibilitem transformações — ainda que pontuais — no interior do cotidiano escolar, explorando os limites e as brechas que o sistema permite.

1 CORPOS GERENCIÁVEIS: RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA MEDICALIZAÇÃO DO SOCIAL

Neste capítulo abordo como a racionalidade neoliberal e a medicalização do social transformam corpos e subjetividades em objetos de gestão, utilizando dispositivos como a psiquiatria e a educação para normatizar comportamentos. É realizada uma crítica à patologização da vida e a financeirização da educação, que reduzem o sofrimento a falhas individuais, enquanto programas escolares promovem habilidades alinhadas ao mercado. Por fim, propõe a sociologia como uma ferramenta para desnaturalizar essas dinâmicas e ressignificar o sofrimento como questão política.

Canguilhem, em sua obra *O Normal e o Patológico* (2011), destaca a ambiguidade subjacente ao termo *normal*. Por um lado, o normal é entendido como um fato, uma medida estatística, como a média da estatura das pessoas, dentro da qual aqueles que se encontram são considerados "normais". Por outro lado, o normal também pode ser interpretado como um valor, representando aquilo que é esperado ou idealizado. No entanto, o uso do termo normal é frequentemente indiscriminado, resultando em uma sobreposição de significados. O anormal, por sua vez, refere-se a algo que se desvia da norma ou da lei. A palavra *patológico*, derivada de *pathós*, está associada às paixões. Nos primórdios da psiquiatria, figuras como Philippe Pinel e os primeiros alienistas franceses abordavam as perturbações das paixões (Caponi, 2012). As paixões experimentam ocasionalmente estados de enfermidade, às vezes até mesmo uma espécie de febre da paixão (Caponi, 2012). Canguilhem (2011) desloca a discussão da normalidade para a normatividade, a qual está intrinsecamente ligada ao ambiente. Um organismo é considerado normativo na medida em que representa uma solução morfológica funcional desenvolvida pela vida para enfrentar as demandas do meio e é capaz de estabelecer suas próprias regras para atender a essas demandas.

Será que, dentro de um determinado contexto, um indivíduo consegue encontrar soluções criativas para as exigências do ambiente em que está inserido? A anomalia se torna patológica quando compromete essa capacidade normativa. Quando a habilidade de criar soluções para as demandas ambientais é perdida, adentramos o domínio do patológico. Entende-se que ser anormal ou anômalo não implica necessariamente estar em um estado patológico, e a diversidade em si mesma não deve ser considerada uma doença (Lugon, 2015, p.108).

Neste sentido, quando falamos sobre medicalização do social, estamos falando do processo histórico-cultural, que se inicia no final do século XVIII, (ainda não necessariamente

neste termo), quando a “loucura” foi transformada em “doença mental” (Foucault, 1978). Tal processo se alastra progressivamente com a intervenção da racionalidade médico-hegemônica em todas as esferas da vida social, ou seja, não se refere apenas à intervenção dos profissionais médicos, mas a toda uma lógica construída pelo campo da medicina, sobretudo pela psiquiatria, que vai tecendo os modos de ver o outro e a nós mesmos, além de produzir modos de nos percebermos (Christofari, 2022, p. 25).

O termo biopoder, cunhado por Foucault (1994, p. 145), refere-se à formulação de um paradigma de controle e centralização da vida, que ele denominou de “biopolítica”. Segundo Foucault (2010), vivemos em um regime em que uma das principais preocupações do Estado é o cuidado com o corpo e a saúde, resultando em uma governança que se estende sobre a vida, e uma forma de intervenção acontece através da intervenção médica. Este fenômeno pode ser exemplificado pela seguinte passagem:

Desde o século XVIII, a medicina não cessou de se ocupar daquilo que não concerne, quer dizer, daquilo que não se liga aos diferentes aspectos dos doentes e das doenças, atribuindo a medicalização da medicina, da sociedade e da população a quatro processos ligados à expansão do domínio do saber médico, que são o aparecimento da autoridade médico-política e a instauração da medicina de Estado e da polícia médica; a ampliação dos domínios da medicina para além dos doentes e da doença; a medicalização do hospital e, por fim, a constituição de mecanismos de administração médica, registro de dados, estabelecimento e comparação de estatísticas, etc. (Foucault, 2010, p. 50)

Esse poder emana de uma racionalidade que emprega métodos de correção e remodelação dos indivíduos, estabelecendo padrões de vida e comportamento, enquanto dentro da sociedade, estabelece uma distinção entre o que é considerado normal e patológico. Este poder acaba por instituir um sistema que busca normalizar a existência, o trabalho e os sentimentos (Foucault, 1978), assim como, reduz às subjetividades humanas a uma questão de órgão ou de máquina (Rose, 2013).

Em *Os Anormais* (2001), Foucault ilustra como a medicina do *não-patológico* teve seu início na educação, com a psiquiatria assumindo o controle sobre indivíduos como os *retardados*, os *idiotas* e os *imbecis*, conceitos que originalmente não eram psiquiátricos. Ao mesmo tempo, esses indivíduos não eram considerados alienados e não eram destinados às instituições psiquiátricas. Isso evidencia que os discursos não surgem necessariamente das práticas. O autor demonstra como esses discursos têm origens diversas e como, de repente, os *idiotas* e os *retardados* começam a ser encontrados em asilos e hospícios, apesar de inicialmente terem sido segregados na escola (Foucault, 2001).

Esta psiquiatria pauta-se na figura do anormal como cerne explicativo das doenças mentais e para implantar uma biopolítica de tutela das populações de risco sobre um novo acervo de classificações, de práticas de intervenção e de terapêuticas pautadas no discurso da higiene (Caponi, 2012). É sobretudo, a partir do século XVIII que a esfera biológica, o corpo e a vida dos indivíduos são capturados pela política numa multiplicidade de intervenções cujo escopo é maximizar a utilidade e a saúde das populações mediante cálculos explícitos do poder advindo de saberes que se tornam agentes de mudanças da vida humana. Posteriormente, tais transformações se complexificam e engendram a noção de norma constituindo o que seria o normal frente ao anormal. O normal enquanto caráter estatístico passa a estabelecer tipos e constantes, bem como, em seu aspecto valorativo vai tipificar a tutela. Grosso modo, o normal torna-se aquilo que é desejado em determinado instante, e em um contexto específico, desse modo, não contrária à doença ou à morte, mas à anormalidade (Foucault, 1988; 2001; 2006).

O campo da anormalidade vai ser construído sob três elementos: os *monstros*, que seriam as figuras da idade média — hermafroditas, homens bestas; os *incorrigíveis* e os *onanistas* no século XVIII — a criança que se masturba, e torna-se objeto de vigilância permanente (Foucault, 2001). É nesse contexto que Foucault (2001) elenca a figura dos monstros humanos associados a algum tipo de deformidade física, enquanto um alerta para uma possibilidade de desvio da mente e a necessidade de ser vigiado. Esses seriam então os que representavam alguma transgressão da natureza, como os hermafroditas, estas manifestações passaram a ser indicativo de criminalidade uma vez que seria um tipo de ameaça às leis da natureza e da sociedade.

Como a sociedade passa do controle de algo visível para algo que é silenciado? Segundo Foucault (2001), o medo e o ódio antes direcionados aos monstros de aparência física extraordinária persistem, mas agora se voltam para uma nova figura: o monstro invisível, que pode se manifestar em qualquer indivíduo. Assim, há uma continuidade histórica desses afetos sociais. Conforme o discurso científico avança, as aberrações orgânicas deixam de ser vistas como espetáculo e passam a ser medicalizadas — o *monstro* agora é compreendido como um doente a ser tratado, não exibido. Essa mudança não se dá apenas por uma racionalização científica, mas também por uma perda de interesse mercadológico nesses corpos. Paralelamente, surge uma nova concepção: a anormalidade não está apenas no corpo, mas na mente. Dessa forma, o foco se desloca das deformidades físicas para os desvios psíquicos, silenciando o monstro em um novo regime de controle.

As deformidades que agora impressionam, não são mais os seres fantásticos, não estão mais na correlação do corpo, mas nas mentes grotescas, dos assassinos, dos masoquistas, dos

maníacos etc. E nesta passagem entre as deformidades físicas para as mentes grotescas, é que o filósofo coloca o nascimento da figura do *monstro moral*. E aquilo que o constitui são as outras figuras colocadas pelo autor como — *o incorrigível*. Trata-se de um indivíduo específico da idade clássica, dos séculos XVII e XVIII (Foucault, 2001, p.72). O contexto no qual está inserido é o das transformações no meio social que se alastra por todos os âmbitos. Este indivíduo apresentava-se em grande frequência e, justamente, por ser próximo da regra é que tornava difícil determiná-lo. Os incorrigíveis eram os que fugiam das técnicas disciplinares, demandando novas intervenções, tecnologias capazes de reeducá-los e corrigi-los. Esse eixo da incorrigibilidade seria “suporte de todas as instituições específicas para anormais que vão se desenvolver no século XIX” (Foucault, 2001, p. 73).

A partir do século XIX, as ciências emergentes da psique começam a classificar degenerados e anormais, enquanto a criminologia associa a aparência física ao potencial criminoso, estigmatizando aqueles que poderiam ser vistos como desviantes morais. Nesse contexto, o discurso psiquiátrico, aliado ao saber criminológico, integra-se a um processo mais amplo de patologização e judicialização da vida cotidiana. Os indivíduos deixam de ser julgados apenas por seus atos concretos e passam a ser avaliados por suas virtualidades — isto é, não mais pelo que fizeram, mas pelo que são, pelo que poderão ser ou pelo que representam como risco potencial. Como afirma Foucault (2012, p. 26), a atenção se desloca da ação para a identidade, consolidando um mecanismo de controle que antecipa e administra condutas antes mesmo que elas ocorram.

No início da segunda metade do século XIX, a escola desempenhou um papel fundamental na construção de figuras que, mais tarde, seriam medicalizadas e hospitalizadas. Esse processo não pode ser dissociado do desenvolvimento da psiquiatria como campo de saber e intervenção. Em *O poder psiquiátrico* (2006), Foucault investiga a genealogia desse poder, demonstrando como a história da psiquiatria está intrinsecamente ligada à da medicina — ainda que suas práticas divergissem radicalmente. Enquanto a medicina se estruturava em bases anatômicas e fisiológicas, a psiquiatria emergia com métodos próprios, muitas vezes irreconciliáveis com os paradigmas médicos da época, como o próprio autor destaca:

Tendemos a pensar que a psiquiatria aparece pela primeira vez como uma especialidade no interior de um domínio médico (...). Entretanto, entre os fundadores da psiquiatria, a operação médica que realizam quando tratam de um paciente não tem em sua morfologia ou em sua disposição geral virtualmente nada a ver com aquilo que se está transformando na experiência, na atividade diagnóstica e no processo terapêutico da medicina. Seus procedimentos são absolutamente irreduzíveis aos da medicina (Foucault, 2006, 13-14).

Essa distinção é crucial: se a psiquiatria não lidava com patologias claramente organicistas nem com deformidades congênicas, o que exatamente ela tratava? A resposta reside no tratamento moral e na vigilância perpétua, mecanismos que substituíam a cura definitiva por um controle contínuo. Foi assim que conceitos como *alienação* e *doença moral* se consolidaram nas nosografias psiquiátricas, classificando comportamentos desviantes como anomalias a serem geridas (Foucault, 2006).

Nesse contexto, a escola atuou como um dispositivo de *triagem*, segregando desde cedo os considerados *normais* dos *anormais*. Ao contrário do que se poderia supor, nunca houve um momento histórico em que ambos os grupos conviveram em igualdade de condições no espaço educacional. A educação, assim como a psiquiatria, tornou-se um instrumento de normatização, reforçando os limites entre o aceitável e o desviante — limites esses que justificavam tanto a exclusão escolar quanto a internação hospitalar. Todo o esforço para debater a integração e a inclusão dessas crianças em escolas públicas e privadas foi um processo complexo. Isso levou à naturalização da comparação e da quantificação, resultando em dados comparativos que alimentaram a construção da anormalidade. Desse modo:

A especificação, no interior da infância, de certo número de organizações, de estados ou de comportamentos que não são propriamente doentios, mas que são desviantes em relação a duas normatividades: a das outras crianças e a do adulto. Vemos surgir aí algo que é exatamente a anomalia, a criança idiota ou a criança retardada não é uma criança doente, é uma criança anormal (Foucault, 2006, p. 266).

Portanto, temos uma reconfiguração da psiquiatria em meados do século XIX, que parte de domínios extra-asilares com a noção patológica de anormal e que se apropria do germe da construção da anormalidade para se constituir e se consolidar como um novo campo de saber. Conforme Moraes (2012) argumenta, durante o século XIX, a medicina começou a elaborar um discurso sobre a conexão entre saúde e doença, estabelecendo novos vínculos de causa e efeito. Isso resultou na objetivação da análise médica e na transformação do paciente em mero objeto, uma vez que a concepção do corpo como máquina prevaleceu. Esta visão fragmentada do indivíduo destacava apenas partes isoladas, negligenciando sua totalidade (Freitas; Reuter, 2021)

Atualmente, os transtornos mentais são abordados, conforme definido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). A definição operacional de transtornos mentais no DSM-III (em 1980), como síndromes expressas por conjuntos de sintomas que resultam em prejuízos em um ou mais domínios importantes do funcionamento social, reflete um processo de patologização de condições que podem ter um impacto direto na capacidade de atuação do indivíduo (Soares, 2022, p. 74).

Ações como evitar atividades sociais ou experimentar redução da produtividade e eficiência no ambiente profissional ou escolar foram elevados ao status de sintomas na definição diagnóstica, em parte devido à falta de marcadores biológicos para a maioria dos transtornos psíquicos. Em sua edição mais recente, o DSM-5 de 2013, continua a adotar esse conceito amplo e patologizante, indicando que "transtornos mentais frequentemente estão associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes" (Apa, 2014, p. 20). Isso realça o processo pelo qual a psiquiatria se consolidou: a zona incerta entre os extremos da patologia e da normalidade.

Não se pode negar que o *biomercado*, ao fomentar o desenvolvimento de medicamentos por parte das indústrias farmacêuticas, impulsionou os interesses capitalistas, resultando na medicalização como uma prática comum na medicina. Além disso, a elaboração de sintomas e transtornos para atualizar os métodos diagnósticos beneficia a criação de novos fármacos (Blank; Brauner, 2009).

O uso abusivo de medicamentos parece ser um dos traços da cultura ocidental, em que impera a convicção de que, seja qual for o sofrimento, deve ser abolido a qualquer preço (Dantas, 2009). Não se trata de fazer uma rejeição em bloco da medicação, mas de fato o que ocorre é uma generalização imensa do uso de medicamentos psiquiátricos, uma indústria que lucra exponencialmente com as mazelas da sociedade capitalista. Assim, é como se a vida devesse ser um percurso sem turbulências, sem imprevistos, sem crises, logo, uma vida sem acontecimentos. Considerar que a vida é uma espécie de patologia que é preciso medicar todos os excessos dela para colocá-la em um tipo de *normalidade*, em função disso, a medicalização da vida social tem se tornado um dos caminhos mais eficientes para amenizar o sofrimento psíquico que nos assola cotidianamente (Dantas, 2009).

A *medicina do não patológico* (Foucault, 2001) constituiu um discurso sustentado na normatização via patologização. A variabilidade humana fica esquadrihada e submetida a manuais (a exemplo do DSM em sua 5ª edição). O sofrimento desenhado como transtorno encontra-se tipificado e a saúde mental é reduzida ao modelo biomédico, um modelo centrado na doença ou na expectativa do que venha a acontecer. Assim, pactuar com o saber biomédico não é propriedade da psiquiatria, vários outros saberes o sustentam, inclusive nas comunidades escolares.

Concebido a partir da prevenção, controle e desenho de subjetividades, um "capitalismo mundial integrado" (Guattari, 1985), adentra os muros escolares e a saúde mental parece ser

refém do discurso biomédico. A educação, materializada aqui em escolas, teria o lugar apenas de encaminhar e acompanhar os efeitos da medicalização sobre os corpos. Há, neste caso, um movimento de terceirização do cuidado: da educação para o campo da saúde. Aqui, os vários saberes (familiares e do coletivo escolar, por exemplo) são secundarizados aos saberes dos especialistas biomédicos (Christofari, 2022).

Segundo Corbanezi (2015), a partir desta concepção centrada no modelo biomédico, pode-se inferir que a ordem pela qual um comportamento é considerado patológico como um *desajuste* está relacionada ao sucesso individual, ou a falta dele, em atividades sociais familiares, de consumo e profissionais (Corbanezi, 2015, p. 120-121). Assim como Soares (2022):

[...]defendo que essa definição de transtornos é marcada pela concepção neoliberal de sujeito empresário de si mesmo: desde o DSM-III todo o indivíduo que, por alguma vulnerabilidade ou mal-estar se encontra comprometido na manutenção ou incremento de suas habilidades e potencialidades de capital humano, pode vir a ser diagnosticado com algum transtorno (Soares, 2022, p.74).

Tal processo se realiza em nome de uma estratégia biopolítica: a racionalidade neoliberal, que se incube de aspectos da vida humana como elementos de ganho, incremento ou manutenção de capital humano. Neste sentido, as formas como incidem a racionalidade neoliberal ao propor uma reformulação da educação que incentiva a competitividade enquanto uma forma de regular práticas e relações cotidianas da escola, corroboram para a individualização e autorresponsabilização dos indivíduos (Caponi; Daré, 2019).

Destarte, todo fracasso pessoal nesta noção meritocrática terá como culpado a falta de investimento no próprio capital humano. Segundo Foucault (2008), a teoria do capital humano representa a reinterpretação em termos estritamente econômicos de um domínio que até então era considerado como não econômico. A economia passa a ser a ciência do comportamento humano. A sua função será, então, a análise do comportamento humano e da racionalidade inerente a tal comportamento. Como ele coloca:

A economia não é mais a análise de processos, é análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos [...] A teoria do capital humano permite reintroduzir esses fenômenos [a educação, a criação dos filhos, a saúde etc.], não como puros e simples efeitos de mecanismos econômicos que ultrapassarão os indivíduos e que, de certa forma, os atarão a uma máquina imensa na qual eles não serão os amos; ela permite analisar todos esses comportamentos em termos de empresa individual, de empresa de si mesmo com investimentos e retornos (Foucault, 2008, p. 306-307)

E nesse sentido, como colocam Dardot e Laval (2016) em *A nova razão do mundo*, encontram-se as consequências subjetivas desse esforço em intensificar as potencialidades

econômicas de cada indivíduo pautado na lógica da concorrência. Esta que faz enaltecer aspectos como incerteza, flexibilidade, criatividade, e que sobrepõe os vínculos sociais por “contatos” empresariais. Nessa dimensão, o insucesso será considerado como falta de investimento no próprio capital humano e cada escolha pessoal passará a ser avaliada pelo critério custo-benefício. Como denominam e assinalam os autores, esse *neosujeito* deverá ser um: “especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e a assim, sobreviver na competição” (Dardot; Laval, 2016, p. 333)

Desse modo:

Este princípio [da racionalidade neoliberal] permite reduzir e limitar investimentos sociais em áreas cujo lucro não é imediato ou garantido, tais como educação, saúde, direito, prevenção ou combate à delinquência, além de tantas outras. Mas esse mesmo princípio também é aplicado em âmbitos pessoais permitindo assim uma análise econômica de processos antes considerados não econômicos, sejam relações ou comportamentos, que passam a ser observados a partir de uma espécie de análise economicista do não econômico. Esse investimento excede o campo educativo e se amplia para o âmbito dos valores desejados, dos comportamentos e das emoções consideradas imprescindíveis no mundo empresarial, como a inteligência emocional, a tolerância às adversidades, o controle de sintomas de ansiedade e depressão, a criatividade, o espírito concorrencial, entre tantos outros cotados pelo mercado (Caponi; Daré, 2019, p. 305 *grifos meus*).

À medida em que tudo passa a ser tratado pela concorrência entre os sujeitos, a liberdade é transposta para obrigação da produtividade, e tudo é voltado para responsabilidades individuais. Seguindo esta perspectiva, a educação passa a ser fundamental, como capacidade de propiciar o desenvolvimento de capital humano, bem como, inculcar nos indivíduos o consumo deste capital.

A pandemia de Covid-19 acentuou consideravelmente não apenas a ampliação do sofrimento psíquico e dos transtornos mentais, mas também características inerentes à subjetivação neoliberal, a hiperprodutividade, a comunicação instantânea, a competição e a aceleração nos âmbitos social, digital e mental (Corbanezi, 2023). Enquanto a precariedade material e objetiva não é uma novidade desde o início do capitalismo moderno e continua a se intensificar, a precariedade subjetiva tem se transformado em uma característica proeminente do estilo de vida predominante nas sociedades fundamentadas pela racionalidade neoliberal (Corbanezi, 2023, p. 2).

É fato que uma parcela significativa dos desafios relacionados à saúde mental afeta predominantemente as populações mais vulneráveis e desprotegidas. No entanto, os problemas de saúde mental também representam a face negativa da subjetivação neoliberal, ou seja, do modo como a existência, a subjetividade e o estilo de vida são produzidos na cultura capitalista

contemporânea, que é predominantemente neoliberal. Dardot e Laval (2016, p. 357) cunharam o termo *ultrassubjetivação* para conceituar essa forma específica de conduzir e governar a vida, forma esta que se alastra como um *polvo* espalhando seus tentáculos em lugares cruciais e “formadores” de subjetividades, como são os espaços escolares.

1.1 As reformas neoliberais na educação e no currículo paulista

Nos últimos anos, as transformações nos sistemas educacionais têm sido guiadas por uma lógica neoliberal, evidenciada pela criação de padrões de referência, a implementação de indicadores de qualidade, a promoção de uma suposta transparência e a utilização de critérios baseados em evidências para avaliações (Silva, 2023). Essas mudanças, aparentemente indispensáveis, incluem práticas de avaliação comparativa e competitiva, que incorporam modelos neoliberais, ferramentas de mercado e novas formas de governança, influenciadas pelo setor privado e por organizações internacionais, com o objetivo de promover o "desenvolvimento de competências" (OCDE, 2005, p. 2). Dessa forma, observa-se uma perspectiva funcional-econômica no âmbito educacional, além de uma tendência a expandir e mercantilizar as habilidades e o aprendizado dos indivíduos. Além dessas mudanças, é importante refletir sobre as implicações da política nacional do "Novo Ensino Médio".

No território brasileiro, esse processo pode ser analisado em três momentos históricos distintos. O primeiro se inicia nos anos 1990, período marcado pela forte consolidação das políticas neoliberais tanto no setor empresarial quanto no Estado. O segundo momento tem como marco a crise financeira de 2007, quando se intensificou a atuação do empresariado no ensino superior. Por fim, o terceiro momento abrange o período de 2017 até os dias atuais, no qual se observa a crescente influência da lógica do mercado financeiro na educação básica (Mordente, 2023).

Essa estrutura segue a periodização proposta por Saad e Moraes (2018) para o sistema de acumulação neoliberal, buscando delimitar e relacionar aspectos econômicos e psicossociais influenciados pela racionalidade neoliberal. A partir dos anos 1990, observa-se que as políticas públicas brasileiras passaram a incorporar princípios de mercado, promovendo processos de privatização e maior inserção do capital internacional, com reflexos evidentes na educação. Tais transformações configuram uma contrarreforma neoliberal, articulada como resposta às crises do capitalismo. Como consequência, houve uma transferência progressiva de atribuições tradicionalmente públicas para a iniciativa privada, inclusive no campo educacional (Martins, 2016).

Discursos que criticam a suposta ineficiência da administração pública têm sido utilizados para legitimar a adoção de um modelo empresarial na educação. Esses argumentos defendem que os problemas do sistema educacional não decorrem da escassez de recursos, mas sim de falhas na gestão (Bueno; Almeida, 2015). Paralelamente, ocorreu uma reconfiguração no entendimento de *gestão pública*, impulsionada por instrumentos como o Marco Legal do Terceiro Setor. Nesse contexto, surgiu a noção de *público não estatal*, que contribui para desvirtuar o caráter público da educação como direito social, ao mesmo tempo que viabiliza o direcionamento de verbas estatais para entidades privadas (Andrade; Motta, 2022).

No âmbito da gestão educacional, a influência do setor empresarial se estende desde a concepção e implementação de políticas públicas até a definição de currículos e a formação docente (Carvalho; Silva, 2017), justificada por um discurso de responsabilidade social. Contudo, na prática, essa atuação representa a imposição de uma lógica corporativa sobre a sociedade (Pina, 2016). Essas ações têm como objetivos principais a captação de recursos públicos e o direcionamento ideológico da educação, limitando o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento formal. A consolidação desse modelo ganhou força nos anos 2000, com o fortalecimento das parcerias público-privadas no setor educacional.

A articulação com o empresariado ganhou maior força institucional por meio de políticas como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007 e, mais tarde, com o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecido pela Lei nº 13.005/2014 (Leher, 2019). Essa aliança entre Estado e iniciativa privada foi fundamental para o fortalecimento do Movimento Todos Pela Educação (TPE), que passou a ter participação cada vez mais decisiva na formulação de políticas educacionais (Motta; Andrade, 2020). Tal influência se consolidou sob um discurso que se apresenta como *suprapartidário* e neutro politicamente (Freitas, 2016; Martins, 2016), mascarando seus reais interesses e projetos para a educação nacional.

A partir de 2008, o setor privado de educação no Brasil sofreu profundas transformações com a crescente financeirização do campo educacional. A crise financeira internacional fez com que grandes capitais buscassem no mercado educacional brasileiro alternativas rentáveis para compensar a redução da lucratividade em outros setores. Nesse contexto, surgiram conglomerados com pretensões monopolistas no ensino superior, sustentados por fundos de investimento. A partir de 2015, com os cortes no Financiamento Estudantil (FIES) e as limitações impostas pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) em 2017 (Leher, 2022), o foco estratégico deslocou-se para o ensino básico. Dessa forma, a mercantilização da educação atingiu um novo patamar, marcado pela atuação de grupos financeiros, fundos de investimento, empresas de *private equity* e sociedades anônimas,

transformando a educação em um ativo financeiro plenamente integrado aos circuitos do capital especulativo.

Esse processo de reestruturação desencadeou uma intensificação da exploração laboral, reformulações curriculares, corte de gastos e centralização da gestão nas instituições adquiridas, catalisando a expansão dos conglomerados educacionais através de diversas estratégias empresariais: fusões, aquisições, criação de novas estruturas corporativas, mercantilização de sistemas de ensino e plataformas digitais educacionais (Leher, 2022). Paralelamente, observa-se a formação de uma nova elite gestora, produto de programas de capacitação financiados pelo setor empresarial, que prepara profissionais para atuar tanto na administração pública quanto em cargos políticos em âmbito nacional.

O cenário se agravou com o golpe político de 2016, que ocorreu menos de dois anos após a implementação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014). Este evento marcou a adoção de políticas de austeridade fiscal e drástica redução de investimentos sociais. A emblemática *PEC do Teto dos Gastos* (Emenda Constitucional 95/2016), que estabeleceu o congelamento de gastos públicos por duas décadas, transformou definitivamente a educação brasileira em terreno fértil para a atuação predatória de conglomerados financeiros.

Nesse cenário, os mesmos grupos empresariais que financiaram as chamadas *renovações políticas* foram os protagonistas das principais reformas educacionais recentes, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio. O período entre 2019 e 2022 foi marcado por uma relação instável entre o empresariado educacional e o governo federal, com pautas controversas como o Escola Sem Partido, a militarização das escolas, a educação domiciliar (homeschooling) e o controle sobre a atuação docente ganhando destaque.

O cenário descrito revela uma preocupação central: o avanço do capital financeiro na educação não se limita à reestruturação do setor privado, mas estende sua influência progressivamente sobre as redes públicas de ensino. Essa dinâmica opera por meio de um paradoxo estratégico - enquanto o Estado se desresponsabiliza formalmente pela educação (o que beneficia os interesses empresariais), mantém seu papel fundamental como financiador e regulador do sistema, garantindo o fluxo de recursos públicos. Dessa forma, a financeirização da educação criou as condições ideais para que grandes corporações e grupos financeiros assumissem o controle efetivo tanto da gestão quanto das políticas educacionais no país.

Desse modo, a educação - antes compreendida como direito público e bem social - foi gradualmente convertida em mercadoria, comprometendo o processo formativo da juventude ao subordiná-lo aos interesses do capital (Gentilli, 1996; Freitas, 2012). Um exemplo emblemático desse processo é a reforma do *Novo Ensino Médio* (NEM), que se tornou novo

território de dominação empresarial na gestão educacional. Esta reforma evidencia o papel central do setor privado na definição das políticas educacionais, excluindo progressivamente os educadores das decisões pedagógicas (Moraes, 2021). Observa-se assim um movimento deliberado de supressão de disciplinas e conteúdos que possibilitem uma formação integral, diversa e de qualidade - justamente por seu potencial de desenvolver consciência crítica e instrumentalizar a população na defesa de seus direitos.

O principal objetivo, nesse contexto, tem sido impulsionado pelo desejo de ampliar a competitividade no cenário global em relação ao mercado de trabalho. As reformas atendem às novas exigências de caráter neoliberal-conservador, afastando-se do compromisso com ideais como *justiça social e democracia* e, em vez disso, redefinindo a competição e o sucesso "com base em recompensas emocionais ou socioafetivas" (Macedo; Silva, 2022, p. 18). Dessa forma, os processos educacionais formais passam a se alinhar cada vez mais a um projeto de desenvolvimento econômico, distanciando-se de uma visão de educação voltada para a formação humana integral. Os estudantes são tratados como clientes individualizados, que adquirem conhecimentos, competências e qualificações necessárias para competir profissionalmente em um mercado global, que demanda rápida adaptação às mudanças. Nesse cenário, o estudante competitivo emerge como o modelo ideal em um ambiente educacional cada vez mais influenciado por práticas corporativas.

Posto isso, e ao vivenciar o cotidiano escolar, abre-me caminhos para refletir sobre, por exemplo, como nossas experiências iminentemente externas passam a ter sentido e a estar em nós e a pensar no processo de estar na sociedade enquanto sujeitos trata-se senão de tentativas de subjetivá-las. Assim, como passamos a dar sentido às nossas experiências? Que instrumentos temos para dar sentido a algo? Subjetivar é o processo de dar sentido subjetivo as experiências sociais e dessa forma incorporá-las. Processo este, que se transforma constantemente - criar significado ao que vivemos (Mori; Rey, 2012). Nesse sentido:

A categoria subjetividade se entende como processualidade, rompendo tanto com sua representação como algo inerente ao indivíduo quanto com dicotomias: individual/social, cognitivo/afetivo, consciente/inconsciente, entre outras. Ela se define pela natureza dos seus processos, ou seja, a complexa relação do histórico e do atual que constituem os diferentes momentos do homem e do social e na forma em que adquirem sentido e significado a partir dessa relação. Assim, não é cópia, nem internalização do social, mas nova produção que acontece como resultado das múltiplas e simultâneas consequências do "viver" do homem. Nesse processo, suas próprias ações são fontes dos processos de subjetivação que se configuram na sua experiência (Mori; Rey, 2012, p.141).

Qual a relevância de discutir processos que tendem a individualização e não a possibilidade de partilha coletiva, discursos, práticas, políticas, estratégias? A depender de

como entendemos esse embate, terá consequências e efeitos de como subjetivamos isso. A lente pela qual estamos olhando algo, se for do: “eu preciso dar conta porque só cabe a mim”; e/ou na perspectiva contrária, terão consequências diferentes.

Ao pensarmos nas dinâmicas do espaço escolar e neste momento, nas novas disciplinas e discussões realizadas na escola, principalmente em torno de *competências socioemocionais*, temos uma tendência em padronizar aspectos socioemocionais, uma forma de tratar os afetos como mercadoria (Mordente, 2023). Tentativas de universalizar e desmoralizar os sentimentos, tratar tristeza, raiva, alegria de forma padronizadas (Albuquerque, 2024).

Tenta-se organizar a experiência dos jovens em um espaço de socialização - como deve ingressar, o que deve buscar, como deve se comportar, o que deve sentir-. E, justamente, estamos tratando de um espaço marcado de socialização, de produção de sujeitos. Temos então, uma tendência às lentes de olhar o mundo, os caminhos de subjetivação de experiências que estão sendo internalizados por esses jovens e por nós mesmos o tempo todo, à medida que tais discursos se organizam enquanto programas educacionais, políticas públicas etc. Exemplo disso é o programa: *Psicólogos na educação*, que está atrelado a outro programa presente na escola *Conviva*. ⁵Como colocado no documento da Secretária da Educação do Estado de São Paulo, tal programa ⁶busca:

[...] oferecer suporte à saúde mental e desenvolvimento socioemocional de estudantes e servidores da rede estadual. [...] A iniciativa tem, entre seus objetivos: Zelar pela saúde mental de alunos e profissionais da educação; Apoiar a melhoria do clima escolar; Apoiar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos estudantes e a recuperação do aprendizado dos alunos da rede estadual. (Estado de São Paulo, 2019, p.1):

Os psicólogos atuam principalmente em orientações a partir de rodas de conversas coletivas com os alunos, e em alguns casos, individualmente, em períodos quinzenais e alternando as turmas. Em sua grande maioria, os temas abordados são: inteligência emocional, autoconhecimento, resiliência e gerenciamento das emoções. Pode-se perceber que, metodologias de ação, de aprimoramento, estão produzindo um tipo específico de *autocuidado*,

⁵ Criado em 2019, trata-se do Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar. O qual pode ser direcionado por algumas cartilhas que tratam sobre gênero, violência, drogas etc. Em geral, a gestão da escola que é responsável por resolver “conflitos” que se enquadram dentro desses assuntos e, posteriormente, o/a psicólogo. Dificilmente ocorre um debate ou uma construção coletiva com a comunidade escolar. Neste mesmo período criou-se a Lei n. 13.935/2019, que torna obrigatória a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

⁶ É importante salientar que a empresa responsável trata-se do grupo MED+, uma gigante prestadora de serviços de saúde, que recebeu mais de 129 milhões do estado de São Paulo para esse programa. Recentemente, há denúncias presentes na assembleia legislativa paulista acerca da sobrecarga e questões trabalhistas na rotina dos psicólogos contratados. Na Diretoria de Ensino de Marília, há 7 profissionais para atender mais de 40 escolas.

se for possível assim denominar. São discursos mais técnicos, mais metodológicos que acalentam, tornam-se mágicos, um prato cheio para meritocracia, uma vez que transforma: *veja o que eu fiz, e faça isso. Veja o que eu sou, e você conseguirá também.*

Posto isto, entende-se que, somos e não somos *neossujeito* (Dardot; Laval, 2016). Não existe dentro e fora do mundo. Estamos no mundo o tempo todo, somos socializados. Em relação as queixas, aos fracassos, aos incômodos, sabemos que por vezes não é *nossa culpa*, mas nos sentimos culpados do mesmo jeito. Por quê? Em parte, há um discurso que organiza a experiência, por outro, é algo material, concreto, necessidades vitais e humanas que precisam se realizar, logo, não há tempo.

Nessa organização social em que as relações são pautadas por imperativos neoliberais – como individualização, performatividade e autorresponsabilização –, torna-se necessário reorganizar as experiências para compreender a dimensão processual das adversidades e do sofrimento (Golshan, 2023). Isso porque as dinâmicas e contradições sociais são progressivamente naturalizadas e, ao mesmo tempo, medicalizadas. Além da tendência à medicalização, surge também a exigência de administrar a si mesmo, como se o sofrimento psíquico pudesse ser controlado apenas por esforço individual. No entanto, é fundamental entender que, embora vivenciado subjetivamente, o sofrimento não é inerente ao indivíduo, mas constituído pelas relações sociais em determinado contexto histórico (Golshan, 2023). Assim, a ideia de que somos plenamente administráveis ou que podemos controlar nossos sentimentos o tempo todo é uma ilusão. E, mais do que isso: seria mesmo desejável que fosse assim?

Como discute e aponta o sociólogo francês Alain Ehrenberg (2010), a imagem que se prevalece no modo de gestão neoliberal é do indivíduo que se faz sozinho em um cenário de riscos, incertezas e crises e que deve contar apenas com sua performance e uma atitude mental vencedora. Segundo Ehrenberg (2020, p. 66), “a literatura consagrada aos vencedores repete, indefinitivamente, que se trata mais de uma mentalidade...” Como atestam os diversos vídeos a respeito do tema e os livros cujos títulos resumem a ideia: *Mindset: a nova psicologia do sucesso*; *Os segredos da mente milionária*, entre outros.

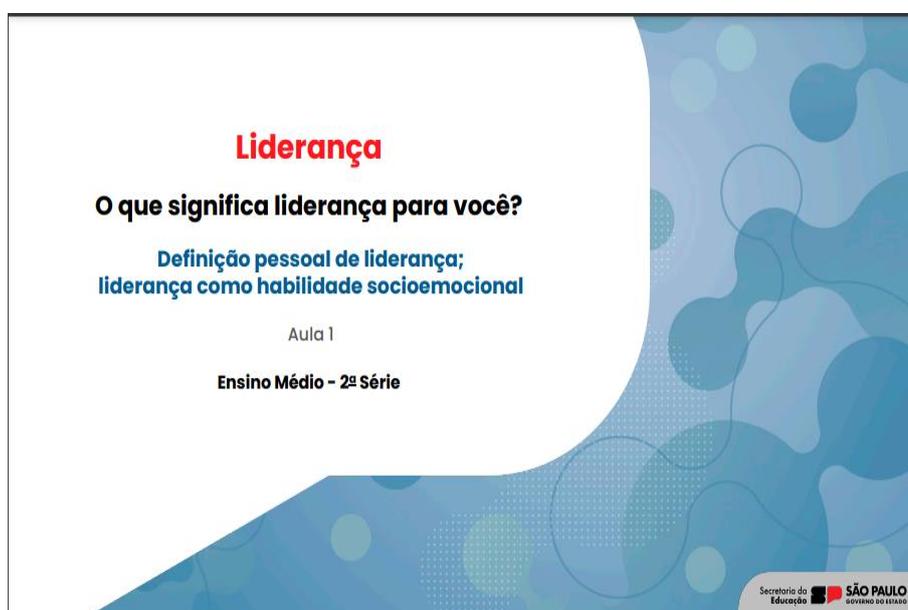
É nessa perspectiva que estão centrados os novos itinerários formativos de Ciências Humanas, disciplinas que substituem a sociologia no ensino médio. É preciso salientar que a nova matriz curricular paulista oferece a disciplina apenas no segundo ano do ensino médio e com apenas duas aulas semanais. Geralmente, o professor formado em ciências sociais é habilitado para lecionar em todas as disciplinas das ciências humanas, que também sofreram

redução no ano de 2025⁷, geografia tem a quantidade de duas aulas semanais apenas no primeiro e segundo ano, e história duas aulas semanais nos três anos do ensino médio.

A carga complementar de humanas é mediante os itinerários formativos: Liderança; Arte e Mídias Digitais; Oratória; Geopolítica; Filosofia e Sociedade Moderna e Projeto de Vida. Isso para àqueles que optaram por cursar o ensino médio com a grade de humanas, já os que optaram por cursar o currículo das ciências da natureza e exatas se deparam com os itinerários de: Empreendedorismo; Biotecnologia; Programação e Química Aplicada.

Demonstro brevemente as primeiras aulas do primeiro bimestre do segundo ano⁸ dos itinerários *Liderança, Oratória e Empreendedorismo*, trata-se do contato inicial dos estudantes com essas disciplinas.

FIGURA 1 – Material Didático Liderança: “O que significa liderança para você?”

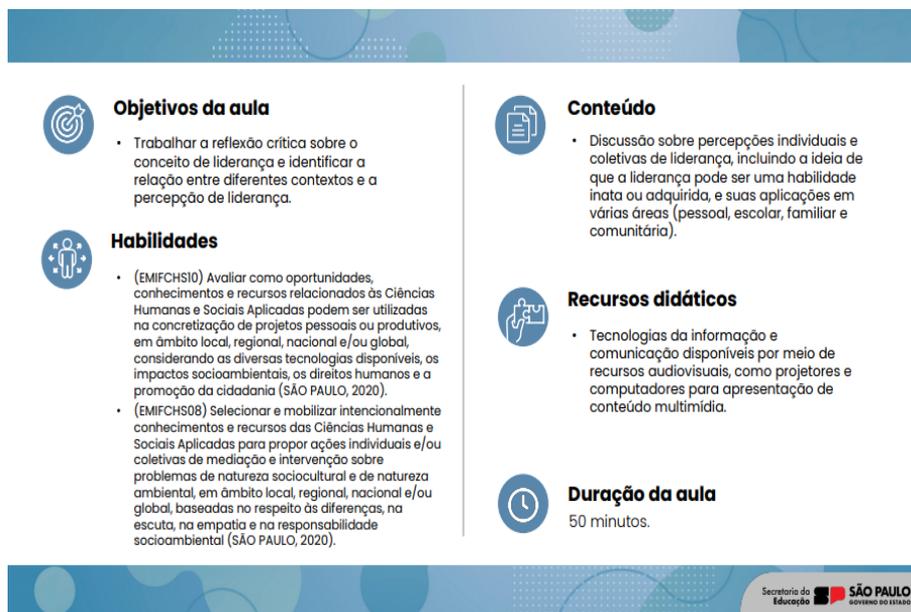


Fonte: São Paulo (p.1, 2025a)

⁷ Estudantes do Ensino Médio de São Paulo perderam 35% da carga horária de Ciências Humanas nos últimos cinco anos, o que representa 253 horas a menos de formação na área. As disciplinas mais afetadas foram Sociologia e Filosofia, com redução de 62,9% na carga horária. BASILIO, Ana Luiza. Menos sociologia, filosofia e geografia: ciências humanas perdem 35% da carga horária no Ensino Médio de SP. *CartaCapital*, 6 fev. 2025. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/menos-sociologia-filosofia-e-geografia-ciencias-humanas-perdem-35-da-carga-horaria-no-ensino-medio-de-sp/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

⁸ A escolha pelo material do segundo ano ocorre porque ela reflete a decisão de optar por cursar o ensino médio com foco em humanas, decisão essa que é tomada ao final do primeiro ano. Se a escolha fosse para o ensino médio de exatas, os itinerários seriam diferentes. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Matrizes Curriculares 2025: Escolas PEI e Escolas Parciais. 2024.** Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2024/11/matrizes-curriculares-2025-escolas-pei-e-escolas-parciais_.pdf. Acesso em: [02 fev.2025].

FIGURA 2 – Material Didático Liderança



Objetivos da aula

- Trabalhar a reflexão crítica sobre o conceito de liderança e identificar a relação entre diferentes contextos e a percepção de liderança.

Habilidades

- (EMIFCHS10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem ser utilizadas na concretização de projetos pessoais ou produtivos, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando as diversas tecnologias disponíveis, os impactos socioambientais, os direitos humanos e a promoção da cidadania (SÃO PAULO, 2020).
- (EMIFCHS08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, baseadas no respeito às diferenças, na escuta, na empatia e na responsabilidade socioambiental (SÃO PAULO, 2020).

Conteúdo

- Discussão sobre percepções individuais e coletivas de liderança, incluindo a ideia de que a liderança pode ser uma habilidade inata ou adquirida, e suas aplicações em várias áreas (pessoal, escolar, familiar e comunitária).

Recursos didáticos

- Tecnologias da informação e comunicação disponíveis por meio de recursos audiovisuais, como projetores de computadores para apresentação de conteúdo multimídia.

Duração da aula

50 minutos.

Secretaria da Educação  **SÃO PAULO**
GOVERNO DO ESTADO

Fonte: São Paulo (p. 3, 2025a)

FIGURA 3 – Material Didático Liderança: “Ponto de Partida”



Ponto de partida

 **COM SUAS PALAVRAS**

▶ **Refleta sobre as perguntas e responda:**

- O que significa liderança para você, e quais características ou comportamentos você considera essenciais em um líder?
- Como você acredita que a liderança impacta o sucesso de grupos, organizações ou até da sociedade como um todo?



© Getty Images

Secretaria da Educação  **SÃO PAULO**
GOVERNO DO ESTADO

Fonte: São Paulo (p. 4, 2025a)

FIGURA 4 – Material Didático: Afinal, o que é liderança?

Construindo o conceito

Afinal, o que é liderança?

“ A liderança é a arte de dar às pessoas uma plataforma para disseminar ideias que funcionam. ”

Seth Godin

- ▶ Vocês concordam com essa afirmação? Por quê?
- ▶ Quais tipos de ideias podem ser disseminados por uma liderança?
- ▶ Nesse contexto, onde podemos aplicar a liderança?

Curiosidade

Seth Godin é um escritor, palestrante e especialista em marketing, reconhecido como um dos principais nomes do setor. Autor de 18 best-sellers, Godin é famoso por suas ideias inovadoras sobre liderança e empreendedorismo, além de influenciar grandes marcas como Nike, Google e Coca-Cola.

Reprodução – UIU BLOG, 2024. Disponível em: <https://uiublog.com.br/wp-content/uploads/2024/10/Imagem-3.png>. Acesso em: 1 nov. 2024.

Secretaria da Educação SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO

Fonte: São Paulo (p. 5, 2025a)

FIGURA 5 – Material Didático: Afinal, o que é liderança 2?

Construindo o conceito

Afinal, o que é liderança?

Vamos conferir algumas definições de liderança:

Personalidade	Definição de liderança
Frederick Taylor	"O ser humano nunca dá o máximo de si sem um incentivo, portanto cabe ao líder o papel de induzir as operações a uma maior eficiência."
Hemphill & Coons	"Liderança é o comportamento de um indivíduo quando está dirigindo as atividades de um grupo em direção a um objetivo comum."
Bergamini	"Liderança é o processo de influenciar as atividades de um grupo organizado na direção da realização de um objetivo."
Donald McGannon	"Liderança é uma ação, não uma posição."
Rosalynn Carter	"Um líder leva as pessoas aonde elas querem ir. Um grande líder leva as pessoas aonde elas não necessariamente querem ir, mas deveriam ir."
Luiza Trajano	"Liderança é levar as pessoas mais longe do que elas acham que podem ir."
Chiavenato	"Liderança é um processo que influencia e induz o que uma pessoa exerce sobre outras conforme a necessidade e situação."
Isliana Andrade de Lira Delfino, Anielson Barbosa da Silva, Leonardo Rosa Rohde	"Liderança constitui um dos mais complexos fenômenos que permeiam os estudos organizacionais, envolvendo a interação entre líder e liderados, influência, relacionamentos e resultados."

MILLER, Harold L. 78 Leadership: Qualities of Great Leaders. Blog Leadership. 4 out. 2020. Disponível em: <https://www.comforbiz.com/leadership/leadership-qualities/>. Acesso em: 20 out. 2024.

LEWIS, Craig. O que é liderança? Disponível em: <https://www.organdigital.com.br/definicao-de-lideranca/>. Acesso em: 20 out. 2024.

LEWIS, Annelise. Como Trajano e Chaco dão o exemplo de liderança. Blog do autor. 10 out. 2024. Disponível em: <https://www.comforbiz.com/leadership/leadership-qualities/>. Acesso em: 20 out. 2024.

DEFINIÇÃO de liderança é que os principais teóricos dizem sobre esse conceito. Anel Roberto Marques. [s.d]. Disponível em: <https://www.comforbiz.com/leadership/leadership-qualities/>. Acesso em: 20 out. 2024.

2024. Disponível em: <https://www.organdigital.com.br/definicao-de-lideranca/>. Acesso em: 20 out. 2024.

Produzido pela SEDUC-SP.

Secretaria da Educação SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO

Fonte: São Paulo (p. 6, 2025a)

Ao decorrer das aulas, os *conteúdos*, se pudermos chamar assim, abordam exemplos de grandes capitalistas e teóricos liberais. Afirmando e reafirmando um posicionamento de

subalternidade e docilidade mascarados em discursos *resilientes* que se aprofundam no itinerário de Oratória.

FIGURA 6 – Material Didático Oratória: O que é oratória?



Fonte: São Paulo (p. 1, 2025b)

FIGURA 7 – Material Didático Oratória

<p>Objetivos da aula</p> <ul style="list-style-type: none"> Definir o que é oratória e reconhecer sua importância em diferentes contextos. <p>Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> (EMFLGG02) Levantar e testar hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas linguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica. (EMFLGG08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático e republicano com a diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente. (SÃO PAULO, 2020) 	<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> Conceito de oratória; diferença entre oralidade e oratória; relevância na vida pessoal, acadêmica e profissional; exemplos práticos de aplicação de habilidades oratórias. <p>Recursos didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> Tecnologias da informação e comunicação disponíveis por meio de recursos audiovisuais como projetores e computadores para apresentação de conteúdo multimídia. <p>Duração da aula</p> <p>50 minutos.</p>
--	---

Secretaria da Educação SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO

Fonte: São Paulo (p. 3, 2025b)

FIGURA 8 – Material Didático Oratória 2

Construindo o **conceito**

O que é oratória?

- ▶ **A arte de falar bem em público**, expressando ideias de forma clara e persuasiva.
- ▶ Habilidade que envolve, além da fala, a **capacidade de transmitir emoções, influenciar a audiência e manter a atenção de quem escuta**.
- ▶ Segundo Reinaldo Polito (1999), a oratória "é a **arte da palavra**", que tem poder de gerar impacto.



© Getty Images

Secretaria da Educação **SÃO PAULO** GOVERNO DO ESTADO

Fonte: São Paulo (p. 5, 2025b)

FIGURA 9 – Material Didático Oratória: Oratória versus oralidade

Construindo o **conceito**

Oratória versus oralidade



Oratória

Envolve a técnica de falar com estratégia, com os objetivos de influenciar, convencer ou inspirar. A oratória é mais refinada, e exige estudo, prática e preparação.

X



Oralidade

É a capacidade natural de se expressar pela fala. Todos nós usamos oralidade no dia a dia, em conversas, discussões etc.

Secretaria da Educação **SÃO PAULO** GOVERNO DO ESTADO

Fonte: São Paulo (p. 6, 2025b)

FIGURA 10 – Material Didático Oratória: Importância da oratória nos dias atuais

Construindo o conceito

Importância da oratória nos dias atuais

- 1 Aplicações profissionais**
A oratória é usada em entrevistas de emprego, reuniões, apresentações, negociações e atividades de liderança.
- 2 Vida pessoal**
Em casa, em debates familiares, na escola, com amigos, a oratória ajuda a nos expressarmos melhor.
- 3 Esfera social**
Movimentos sociais, campanhas, discursos motivacionais. A boa comunicação pode mobilizar e inspirar mudanças.

DESTAQUE
A oratória não é mais apenas para políticos, advogados ou religiosos. Hoje, é uma habilidade essencial para todos que querem se comunicar de forma assertiva.

Secretaria da Educação **SÃO PAULO**
GOVERNO DO ESTADO

Fonte: São Paulo (p. 7, 2025b)

FIGURA 11 – Material Didático Empreendedorismo: Um universo empreendedor

Empreendedorismo

Um universo empreendedor de portas abertas para você

Autoconhecimento, comunicação e relacionamento interpessoal

Aula 1

Ensino Médio – 2ª Série
1º bimestre

Secretaria da Educação **SÃO PAULO**
GOVERNO DO ESTADO

Fonte: São Paulo (p. 1, 2025c)

FIGURA 12 – Material Didático Empreendedorismo

Objetivos da aula

- Expressar-se em grupo, exercitando a linguagem verbal;
- Reconhecer-se como parte integrante de um grupo.

Habilidades

- (EMIFCG10) Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.
- (SÃO PAULO, 2020)

Conteúdos

- Boas-vindas;
- Apresentação pessoal e integração;
- Apresentação do componente curricular.

Recursos didáticos

- Material para anotação: folhas ou caderno, lápis ou caneta;
- Folhas A4 ou outro tipo de papel – uma folha para cada estudante;
- Opcional: régua e tesouras.

Duração da aula
50 minutos.

Secretaria da Educação **SÃO PAULO** GOVERNO DO ESTADO

Fonte: São Paulo (p. 3, 2025c)

FIGURA 13 – Material Didático Empreendedorismo: Empreender é..

Construindo o **conceito**

Empreender é...

Ter **motivação para idealizar e criar algo** que, de alguma forma, represente uma **solução ou gere benefícios** a um grupo e/ou à sociedade como um todo.

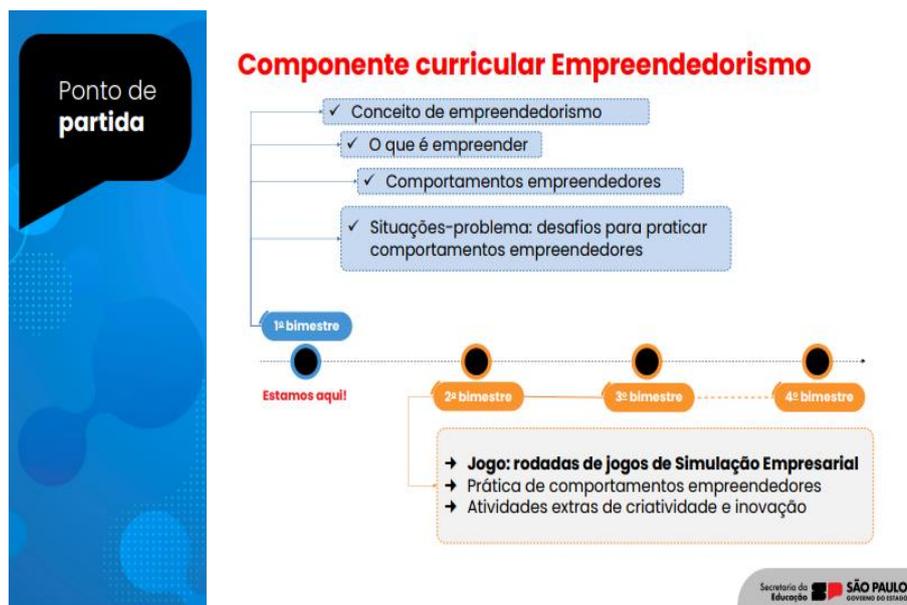
Nos próximos slides, conheceremos exemplos dos três principais tipos de ações empreendedoras.

Negócio	Social	Intraempreendedorismo
Abrir uma empresa	Desenvolver projetos com objetivos sociais	Atuar "dentro" de uma empresa (como funcionário)

Secretaria da Educação **SÃO PAULO** GOVERNO DO ESTADO

Fonte: São Paulo (p. 5, 2025c)

FIGURA 14 – Material Didático Empreendedorismo: Componente curricular



Fonte: São Paulo (p. 6, 2025c)

É possível percebermos explicitamente a construção de subjetividades neoliberais. O novo perfil do trabalhador precarizado e flexível demanda que o indivíduo se adapte às inconstâncias do mercado de trabalho com alta competência, destacando-se em áreas como criatividade, proatividade, empatia e resiliência. Esse modelo enfraquece os direitos trabalhistas e enfraquece forças coletivas. Os afetos ao serem tratados como mercadoria busca apaziguar sentimentos de desconforto e revolta, tentando universalizar as emoções de maneira padronizada. O novo padrão normativo não são os corpos dóceis da sociedade disciplinar, são os corpos dóceis adaptados aos novos valores contemporâneos empresariais: corpos flexíveis, criativos, empáticos, proativos, comunicativos, resilientes. Este modelo controla as formas de ser, estar e agir, atreladas à sensação de espontaneidade e liberdade, sendo formas muito mais totalitárias que as anteriores (Mordente, 2023, p. 290).

Nesse contexto, o que se discute não é o quê, mas como sofremos. Como colocado por Vladimir Safatle (2020, p. 47): “Não se sofre da mesma forma dentro e fora do neoliberalismo”. Assim sendo, o sistema socioeconômico em que estamos imersos molda nossas subjetividades, estabelecendo valores e normas sociais. Portanto, não podemos considerar o sofrimento como um fenômeno desvinculado da história e da cultura.

Ao dizermos que o sofrimento tem uma dimensão política não implica em uma condenação definitiva em relação às nossas experiências (Albuquerque, 2024). Significa trazer

à luz o aspecto político do nosso sofrimento, o que naturalmente levanta questões: será que fora do contexto capitalista as pessoas não enfrentam sofrimento? Se o sofrimento é influenciado pela política, então o que posso fazer? Estou destinado a sofrer? O sofrimento é uma parte intrínseca da condição humana. Se não houvesse sofrimento, estaríamos igualmente sujeitos às circunstâncias, sem a capacidade de promover as mudanças necessárias. Portanto, trata-se de compreender nosso papel nesse contexto, não de romantizá-lo (Albuquerque, 2024; Mori; Rey, 2012).

Não estamos destinados à condenação, ao politizar nossas angústias e compreender como somos influenciados pelo gênero, etnia, classe social, orientação sexual, entre outros aspectos, reconhecemos que as normas sociais, como a produtividade, por exemplo, são transformadas em *normas biológicas*, sendo tratadas como algo *natural* a ser seguido. É uma questão de perceber que nossas diferenças não são patologias a serem tratadas e corrigidas, mas sim uma expressão da diversidade inerente à nossa humanidade (Albuquerque, 2024).

Pensando neste aspecto, e tentando sempre retornar a questão norteadora desse trabalho, assumimos a responsabilidade e concordamos com Mendonça (2011):

O ensino de Sociologia, considerando seu objetivo de desnaturalizar as relações sociais e a natureza de seus conteúdos, pode contribuir para esse processo. Tal fato implica pensar a escola como espaço de contradições, de disputa de projetos, de relações dinâmicas que alimentam a práxis de sujeitos históricos e geram a esperança da construção de uma sociedade e uma escola com identidade de novos sentidos e significados (Mendonça, 2011, p. 356).

Importante salientar, que não se trata de atribuir ao ensino de sociologia a responsabilidade exclusiva por solucionar os *problemas da escola, do mundo*, mas sim de reconhecer seu potencial para desenvolver atividades que abordem conteúdos e significados relevantes à construção de sentidos transformadores da subjetividade humana. Dessa forma, concretiza-se seu objetivo central de desnaturalizar as relações sociais, permitindo que os indivíduos estabeleçam uma relação consciente com a realidade. Para que isso seja pensado e materializado, a partir de uma revisão de literatura, buscou-se conhecimentos, atividades, que contribuíssem para o desenvolvimento da dissertação, explorando teorias, conceitos e abordagens que fundamentam a importância do debate sobre o sofrimento psíquico e como pode ser apropriado e desenvolvido pelo ensino de sociologia.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, realizo uma revisão de literatura, inicialmente, a pesquisa concentrou-se em estudos na área das Ciências Humanas e Sociais. O objetivo de delimitar a pesquisa a essa área é, precisamente, identificar o que vem sendo debatido por pesquisadores desse campo do conhecimento sobre a temática em questão ou, ainda, evidenciar a ausência de estudos na área.

2.1 A revisão de literatura do Portal Capes

A revisão se deu com base em buscas feitas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Enfrentamos dificuldades para encontrar trabalhos nesses níveis específicos sobre o tema e a área, motivo pelo qual optamos por incluir também artigos científicos. O recorte temporal abrange os anos de 2021 a 2024, priorizando estudos realizados durante a transição e o período pós-pandêmico, a fim de analisar os impactos da pandemia no sofrimento psíquico no ambiente escolar. Essa abordagem permitiu compreender as discussões em andamento sobre o tema e identificar possibilidades de avanço nessa linha de pesquisa.

Buscou-se identificar as semelhanças e diferenças entre este estudo e outras pesquisas. Considerando que se trata de uma dissertação, não seria viável realizar uma revisão de literatura extensa. Dessa forma, optou-se por restringir as buscas ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha dessa plataforma como fonte para a revisão de literatura deve-se ao fato de ser uma biblioteca virtual de grande relevância, com um acervo substancial de mais de 45 mil títulos, além de referenciar 130 bases de dados e contar com 12 bases exclusivas para patentes (Capes, 2021).

Dessa forma, considerando que este estudo busca compreender se o ensino de sociologia pode contribuir para a discussão sobre o sofrimento psíquico dos jovens no contexto escolar, e como e o neoliberalismo corrobora com isso, os descritores foram definidos com o objetivo de identificar trabalhos que abordassem o fenômeno a partir de uma perspectiva despatologizante. Os termos utilizados nas buscas foram: *"medicalização do social"*, *"ensino médio AND saúde mental"*, *"ensino de sociologia AND sofrimento psíquico"* e *"neoliberalismo AND sofrimento psíquico"*

A seguir, no Quadro 1, apresento os descritores utilizados, a quantidade de pesquisas encontradas para cada um deles e o total de estudos selecionados para discussão nesta revisão de literatura.

Quadro 1 - Pesquisas localizadas no Portal de Periódico CAPES (2021-2024)

Descritor utilizado	Total de trabalhos encontrados	Total de Trabalhos selecionados
“medicalização do social”	19 trabalhos	1 trabalho na área das ciências humanas e sociais
“ensino médio AND saúde mental”	56 trabalhos	1 trabalhos na área das ciências humanas e sociais
“ensino de sociologia AND sofrimento psíquico”	2 trabalhos	0 trabalhos na área das ciências humanas e sociais
“neoliberalismo AND sofrimento psíquico”	4 trabalhos	1 trabalho na área das ciências humanas e sociais.
Total	81 trabalhos	3 trabalhos na área das ciências humanas e sociais

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora.

Conforme indicado no Quadro 1, a pesquisa realizada na plataforma CAPES com os quatro descritores — *“medicalização do social”*; *“ensino médio AND saúde mental”*; *“ensino de sociologia AND sofrimento psíquico”* e *“neoliberalismo AND sofrimento psíquico”* — resultou em um total de oitenta e um artigos acadêmicos. Como critério de seleção, foram considerados os trabalhos que problematizassem a medicalização do social, elaborados por pesquisadores da área das Ciências Humanas e Sociais. Com base nesse parâmetro, foram selecionados três estudos.

Diante da dificuldade em encontrar pesquisas específicas nessa área, optamos por incluir também cinco artigos de autores das áreas da Saúde e da Educação, mantendo a mesma base de periódicos, sendo três da área da saúde e dois da educação, por apresentarem maior proximidade com o escopo deste estudo e possibilitarem um diálogo mais amplo. Dessa forma, ao todo, serão analisados oito trabalhos, cuja escolha se fundamentou na abordagem teórica adotada e nos resultados alcançados por seus autores.

Quadro 2 - Pesquisas localizadas no Portal de Periódico CAPES (2021-2024) Descritor: “medicalização do social”

Autores	Ano	Título do Artigo	Abordagem Teórica
Rodrigo Alvarenga e Marcelo Kimati Dias	2021	Epidemia de drogas psiquiátricas: Tipologias de uso na sociedade do cansaço.	Baseados em estudos foucaultianos sobre biopoder e construcionista de Peter Conrad.
Adriana de Fátima Franco; Silvana Calvo Tuleski; Fernando Wolff Mendonça;	2022	Enfrentando a medicalização no chão da escola: pesquisa, teoria e prática.	Estudo baseado na Psicologia Histórico Cultural.

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora.

O artigo denominado *Epidemia de drogas psiquiátricas: Tipologias de uso na sociedade do cansaço* (Alvarenga; Dias, 2021), foi escrito por um doutor em Ciências Sociais e um doutor em Filosofia. Os autores exploram o crescente uso de medicamentos psiquiátricos e como isso se relaciona com a formação de novas subjetividades sociais, destacando tanto o uso para melhorar o desempenho em ambientes competitivos quanto o consumo por populações vulneráveis que buscam aliviar o sofrimento cotidiano. Embora não seja abordada diretamente questões do âmbito escolar, a discussão realizada corrobora com a perspectiva do presente trabalho, uma vez que é pontuado como a medicalização influencia a formação de subjetividades sociais na sociedade atual de várias maneiras. Primeiramente, é vista como um processo que transforma comportamentos e experiências cotidianas em questões médicas, levando os indivíduos a se perceberem como necessitados de intervenção médica para lidar com suas dificuldades. Isso resulta em uma subjetividade que se sente constantemente em dívida consigo mesma, nunca alcançando os padrões de desempenho idealizados pela sociedade.

Além disso, segundo os autores a medicalização está intimamente ligada à cultura do consumo e ao neoliberalismo, onde o foco na produtividade e no desempenho se torna central. Na discussão abordada, as pessoas, especialmente as mulheres, são pressionadas a acumular funções e a atender a exigências sociais que muitas vezes são insuportáveis, levando-as a buscar medicamentos como uma forma de lidar com o esgotamento físico e mental. Essa busca por *melhoramento e performance* não apenas reflete uma adaptação às demandas sociais, mas

também contribui para a internalização de uma lógica que prioriza o lucro e a eficiência. Esse recorte de gênero fica muito evidente também em sala de aula, quando as alunas relatam as múltiplas funções que exercem desde muito novas em casa: cuidar dos irmãos mais novos, limpar a casa etc.

Por fim, a medicalização pode ser vista como uma forma de controle social, onde a medicina assume um papel regulatório que molda comportamentos e expectativas, sem a necessidade de coerção direta. Isso resulta em uma aceitação generalizada de que os problemas de saúde mental são falhas individuais que devem ser tratadas com medicamentos, obscurecendo as causas sociais e estruturais do sofrimento. Assim, a medicalização não apenas afeta a saúde mental, mas também redefine a forma como os indivíduos se veem e se relacionam com o mundo ao seu redor.

Já o outro artigo: *Enfrentando a medicalização no chão da escola: pesquisa, teoria e prática* (Franco et al, 2022), foi realizado por três psicólogas que exploram um projeto de pesquisa interinstitucional que surgiu das necessidades das secretarias de educação do Paraná, destacando a originalidade e a importância da psicologia Histórico-Cultural na prática educacional. Esse é um dos artigos escolhidos que não contemplam diretamente a área das Ciências Humanas e Sociais, mas que contribuem com a discussão, à medida que discute uma abordagem despatologizante.

A pesquisa envolveu ações teórico-práticas e resultou em diversas produções científicas, promovendo a integração entre pesquisa, ensino e extensão. Dentre os principais objetivos do projeto de pesquisa mencionado no artigo incluem investigar a medicalização da infância. O projeto buscou entender o crescente número de crianças diagnosticadas e medicadas com psicotrópicos nas escolas, a partir das demandas das secretarias de educação dos municípios do Paraná. Foi realizada uma coleta e análise de dados quantitativos sobre o número de crianças medicadas, os diagnósticos realizados, as especialidades médicas envolvidas, e os medicamentos prescritos, visando responder a questões sobre a necessidade real desses tratamentos. Para as autoras, o desenvolvimento humano não é derivado unicamente da maturação biológica, caracteriza-se também como um desenvolvimento socialmente condicionado.

Houve também uma integração entre diferentes setores, o trabalho promoveu a colaboração entre diretores de escolas, professores e secretarias municipais de saúde, educação e assistência social, desenvolvendo ações conjuntas e integradas. Além disso, o projeto também teve como objetivo a elaboração de materiais de formação para professores e orientação para pais sobre a medicalização da infância, promovendo discussões sobre desenvolvimento infantil.

Embora o trabalho circunscreva na esfera da infância, ele foi selecionado à medida que discute uma questão central: Como o conhecimento científico que produzimos pode ajudar a compreender a realidade social e, principalmente, a enfrentar os problemas que nos assolam desde o nosso cotidiano? (Franco, A. et al, 2022, p.189). Entende-se que o conhecimento científico que se produz deve operar este retorno à prática social, do contrário torna-se “letra morta” (Saviani, 2011). Ao pensar nesta dimensão, ainda que nosso trabalho não tenha tamanha proporção, concordamos com a importância da estreita vinculação entre ensino, pesquisa e extensão, tripé fundante da Universidade Pública. O que permite que as relações entre a problematização da realidade, a produção de conhecimento em pesquisa e a aplicação desse de modo significativo na própria rede de ensino ampliem as possibilidades de enfrentamento e resistência aos desmontes e à precarização do ensino que, geralmente, sofrem as consequências da produção da medicalização do social.

Quadro 3 - Pesquisas localizadas no Portal de Periódico CAPES (2021-2024) Descritor: “ensino médio AND saúde mental”

Autores	Ano	Título do Artigo	Abordagem Teórica
Fábio Pereira Barros; Jair Miranda de Paiva	2021	O ensino de filosofia como ética do cuidado de si: experiências numa escola militar da região do extremo sul da Bahia.	Baseado em estudos foucaultianos
Elmer Erico Link; Jeferson da Silva; Cleber Gibbon Ratto	2022	Corpo e violência na construção das intersubjetividades juvenis no ensino médio: lutas por reconhecimento.	Baseado na Teoria da Luta por Reconhecimento de Axel Honneth

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora.

O artigo *O ensino de filosofia como ética do cuidado de si: experiências numa escola militar da região do extremo sul da Bahia* (Barros; Paiva, 2021), explora a importância do ensino de filosofia no contexto de um Colégio Militar, utilizando conceitos de pensadores como Foucault e Larrosa. Os autores, Fábio Pereira Barros e Jair Miranda de Paiva, discutem como a filosofia pode ser uma ferramenta de cuidado de si e estética da existência, promovendo experiências filosóficas criativas e críticas entre os jovens. A escolha desse artigo se dá, principalmente, por questões metodológicas e sobre a abordagem das dificuldades encontradas para se trabalhar o ensino de filosofia que vive sob ataques assim como o ensino de sociologia.

Os autores, que utilizaram a pesquisa cartográfica como metodologia de estudo, acompanharam diretamente os processos educacionais em questão. Nessa experiência, identificaram situações críticas, como a atuação de professores sem formação específica na disciplina que lecionam. Além disso, destacaram que o ensino se restringe frequentemente à mera transmissão de informações, sem promover um diálogo significativo ou a reflexão crítica exigida pela disciplina. Essa abordagem superficial é ainda mais acentuada pela desconexão entre os conteúdos abordados e a realidade vivida pelos alunos.

Foi realizada observações participantes, onde se envolveram ativamente com a turma e o professor, buscando entender como o ensino de filosofia se delineava naquele contexto específico. Essa imersão permitiu uma coleta de dados rica e contextualizada, refletindo as realidades vividas pelos alunos e pelo docente. Durante a pesquisa, foram realizadas entrevistas abertas com o professor de filosofia, essa abordagem possibilitou a coleta de informações qualitativas sobre as dificuldades e as experiências do docente no ensino da disciplina, além de oferecer esclarecimentos sobre a percepção do professor em relação à sua formação e ao ensino de filosofia.

Os pesquisadores também utilizaram um diário de campo para registrar suas observações e reflexões ao longo do processo de pesquisa. Isso ajudou a documentar as experiências e as interações que ocorreram, contribuindo para uma análise mais profunda e reflexiva. A pesquisa cartográfica enfatizou a importância da experiência e da subjetividade, buscando entender como as interações e os contextos afetavam o processo de ensino e aprendizagem. Os autores se propuseram a deixar-se tocar pelo campo de pesquisa, reconhecendo que a experiência poderia levar a novas formas de pensar e a uma constituição de sujeitos críticos e autônomos.

Os autores a partir disso propuseram a realização de atividades como o *Café Filosófico* que demonstrou ser uma estratégia positiva para engajar os alunos em discussões sobre questões filosóficas que se relacionam com suas vidas. A pesquisa enfatizou a importância de uma abordagem dialógica e discursiva, na qual os alunos são convidados a participar ativamente das discussões, contribuindo para a construção de conhecimento de forma autônoma e crítica. O ensino de filosofia foi visto como uma oportunidade para promover uma ética do cuidado de si, onde os alunos podem se desenvolver como sujeitos livres e criativos, abertos ao diálogo e à construção de si mesmos em relação aos outros.

Este estudo corrobora com a nossa discussão à medida que se aproxima com a nossa metodologia – a importância da observação participante e do diário de campo para se pensar e construir possibilidades para o ensino de sociologia. Ainda que com todas as limitações que nos

são impostas, como o caráter intermitente e o questionamento quanto a importância da disciplina, quando o processo pedagógico é pensado a partir dos sujeitos, vemos a atividade acontecer.

O artigo *Corpo e violência na construção das intersubjetividades juvenis no ensino médio: lutas por reconhecimento* (2022) desenvolvido na área da Educação, por Elmer Erico Link e seus colegas da Universidade Lasalle, explora a construção da intersubjetividade entre os jovens no ambiente escolar, destacando a importância do corpo e das lutas por reconhecimento. É explorado as dinâmicas de apatia e violência entre os jovens no contexto do ensino médio, utilizando a Teoria da Luta por Reconhecimento de Axel Honneth como uma abordagem teórica central. A pesquisa se propõe a entender os jovens em seus ambientes psicossociais, buscando identificar como as suas experiências de desrespeito e a luta por reconhecimento influenciam a construção de identidades.

A partir de grupos de discussão, o autor investiga os sintomas da cultura juvenil, mapeando as condições que levam os jovens a se sentirem desamparados e a reagirem com comportamentos agressivos ou apáticos. A luta por reconhecimento é apresentada como um fator crucial que molda as subjetividades juvenis, revelando a necessidade de visibilidade e validação nas interações sociais.

O artigo também aborda as esferas de reconhecimento desenvolvidas por Honneth: o reconhecimento afetivo nas relações familiares, o reconhecimento jurídico que concede igualdade de direitos e o reconhecimento da estima social que valoriza as particularidades de cada indivíduo. A falta de reconhecimento nessas esferas pode levar a sentimentos de injustiça e a conflitos sociais, que, por sua vez, alimentam a apatia e a violência.

O autor conclui que é imprescindível promover um diálogo intergeracional e uma reflexão crítica sobre as estruturas sociais e educacionais que impactam os jovens. Assim, a pesquisa visa contribuir para a compreensão das complexidades das juventudes contemporâneas e a busca por reconhecimento como um caminho para o desenvolvimento saudável e construtivo no ambiente escolar. A análise é aprofundada através de uma perspectiva hermenêutica, considerando a importância do entendimento mútuo e da alteridade nas relações sociais.

Quadro 4 - Pesquisas localizadas no Portal de Periódico CAPES (2021-2024) Descritor: “ensino de sociologia AND sofrimento psíquico”

Autores	Ano	Título do Artigo	Abordagem Teórica
Cláudia Braga de Andrade	2023	Laço social e juventude: escutando o mal-estar na universidade	A abordagem teórica do artigo é multidisciplinar, integrando conceitos da psicanálise, ciências sociais e educação. Baseado no pensamento dos autores: Sigmund Freud; Richard Sennett; Byung-Chul Han; Anthony Giddens; Marco Antônio Coutinho Jorge.

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora.

O artigo *Laço Social e Juventude: Escutando o Mal-Estar na Universidade* (Andrade, 2023), embora trate do espaço universitário, nos ajuda a pensar sobre as experiências de mal-estar e sofrimento psíquico entre jovens estudantes, especialmente em tempos desafiadores como a pandemia. O artigo propõe reflexões sobre as pressões do modelo neoliberal; as mudanças sociais contemporâneas, especialmente no contexto da globalização, que afetam as práticas sociais e a experiência de vida dos jovens. Como colocado pela autora:

Partimos da premissa que o estudo sobre as formas de sofrimento psíquico e mal-estar nos estudantes deve ser articulado ao contexto sociopolítico e econômico do seu tempo, isto significa considerar os efeitos subjetivos subjacentes à ascensão das direitas extremistas, do liberalismo financeiro, da nova realidade imposta com a pandemia (Andrade, 2023, p.3).

Outro aspecto em que concordamos é que ao investigar o crescente sofrimento psíquico presente nas instituições de ensino implica em compreender como as modificações na sociedade têm interferido nos modos de subjetivação dos sujeitos.

Quadro 5 - Pesquisas localizadas no Portal de Periódico CAPES (2021-2024) Descritor: “neoliberalismo AND sofrimento psíquico”

Autores	Ano	Título do Artigo	Abordagem Teórica
Barbara Michele Amorim	2023	Vida acadêmica, o sofrimento psíquico e o uso de psicotrópicos entre mulheres universitárias na UFSC, Brasil.	Se fundamenta em várias correntes sociológicas e psicológicas, como, Pierre Bourdieu; Vladimir Safatle; Dardot e Laval;
Simone Nacaguma; Simeão Donizeti Sass;	2024	O laboratório de leitura como “campo” para o cultivo e a manutenção	Fundamenta-se principalmente nas ideias de Pierre Bourdieu, que

Gláucia Faria da Silva; Dante Marcello Claramonte Gallian;		da saúde mental no contexto do neoliberalismo	introduz os conceitos de "campo" e "habitus". O artigo também se inspira na análise foucaultiana.
Divane Oliveira de M. Silva. André Luiz dos S. Paiva Kátia Silva Cunha	2024	Cinema de engajamento, neoliberalismo e educação formal: por uma politização do olhar.	Fundamenta-se no pós-estruturalismo, principalmente através do diálogo com os filósofos Gilles Deleuze e Jacques Derrida.

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora.

O texto *Vida acadêmica, o sofrimento psíquico e o uso de psicotrópicos entre mulheres universitárias na UFSC, Brasil (2023)*, de Barbara Michele Amorim, explora a complexa interseção entre violência de gênero, sofrimento psíquico e o uso de medicamentos entre mulheres em ambiente universitário. A pesquisa, baseada em entrevistas semiestruturadas, revela que as mulheres enfrentam não apenas assédio moral e sexual, mas também a pressão institucional para serem *empreendedoras de si*, conforme o contexto neoliberal.

A autora argumenta que essa situação resulta na busca por soluções externas, como psicofármacos, que são utilizados para lidar com as demandas de autocontrole e produtividade exigidas nas instituições de ensino. O uso de medicamentos é visto como uma forma de mascarar problemas sociais estruturais, reconfigurando questões de saúde mental como deficiências individuais e passíveis de tratamento.

O estudo aponta que as mulheres relataram mais dificuldades na vida acadêmica, como diagnósticos psiquiátricos e experiência de discriminação, além de um maior sofrimento associado a questões de gênero. A análise destaca que o uso de psicotrópicos frequentemente está ligado tanto a diagnósticos de depressão e ansiedade quanto ao desejo de aumentar a produtividade.

Por fim, o artigo critica a lógica neoliberal que responsabiliza o indivíduo por suas dificuldades, enquanto ignora a necessidade de abordagens coletivas e institucionais para resolver os problemas fundamentais que afetam a saúde mental das estudantes universitárias. Assim, a pesquisa lança luz sobre a urgência de se discutir e combater as violências de gênero e suas consequências na vida acadêmica das mulheres.

Já o artigo intitulado: *O laboratório de leitura como 'campo' para o cultivo e a manutenção da saúde mental no contexto do neoliberalismo* (2024), escrito por Simone Nacaguma e outros, reflete sobre o impacto do neoliberalismo na saúde mental dos indivíduos. A abordagem teórica se alicerça nas ideias de Pierre Bourdieu, que discute o neoliberalismo como uma força estruturante que molda a subjetividade humana de acordo com uma lógica empresarial que prioriza a produtividade, a racionalidade cartesiana e a desvalorização dos afetos.

Os autores descrevem como essa lógica neoliberal deve ser entendida não apenas como uma teoria econômica, mas como uma forma de vida que influencia as dinâmicas sociais, psicológicas e econômicas, resultando em sofrimento psíquico e adoecimento mental. Para contrabalançar esses efeitos negativos, o artigo apresenta a experiência de um Laboratório de Leitura que atua como uma intervenção para desmobilizar essas estruturas opressivas.

O Laboratório promove a leitura literária de forma coletiva, criando um espaço onde os participantes podem explorar suas emoções e subjetividades, portanto, fortalecendo a saúde mental. A metodologia envolve um ciclo de leitura que abrange três momentos: Histórias de Leitura, Itinerário de Discussão e Histórias de Convivência. A proposta é que, ao conectar-se afetivamente com a literatura, os participantes possam ressignificar suas experiências e criar outras narrativas.

Os autores concluem que a literatura, mediada pelo Laboratório de Leitura, serve como um campo simbólico que permite a constituição e a reconstituição do ser humano, oferecendo um espaço de resistência às lógicas neoliberais e promovendo a saúde mental em um contexto em que o sofrimento psíquico é prevalente.

Em *Cinema de engajamento, neoliberalismo e educação formal: Por uma politização do olhar* (2024)⁸⁷ é abordado a função pedagógica do cinema em meio às práticas e regimes neoliberais que impactam as políticas educacionais. Os autores, Divane Oliveira de M. Silva, André Luiz dos S. Paiva e Kátia Silva Cunha, fundamentam a pesquisa no pós-estruturalismo, especialmente nas obras de Gilles Deleuze e Jacques Derrida, explorando como o cinema pode ser utilizado como uma ferramenta para estimular a reflexão crítica e o engajamento político entre os estudantes.

Os autores discutem como a educação formal é frequentemente utilizada para despolitizar indivíduos e promover uma cultura de individualismo e competição, enfatizada pelas dinâmicas neoliberais que incentivam o empreendedorismo pessoal. Ao invés de fomentar práticas de solidariedade e cooperação, essas dinâmicas provocam sofrimento psíquico e angústia entre os indivíduos.

A pesquisa se estrutura em três partes principais: a primeira destaca a relação entre os pensamentos de Deleuze e Derrida e suas implicações no entendimento do neoliberalismo e do cinema de engajamento; a segunda parte explora os desafios de fomentar novos olhares sobre o neoliberalismo dentro do ambiente escolar; e, na terceira parte, os autores discutem os benefícios de incorporar o cinema de engajamento nas escolas, propondo o uso do curta-metragem *El Empleo*, que oferece uma crítica reflexiva sobre o trabalho na sociedade capitalista.

O curta é apresentado como um recurso educativo que pode gerar discussões significativas sobre alienação, desumanização e mercado de trabalho, promovendo um espaço para que os alunos desenvolvam um olhar crítico sobre sua realidade. Ao longo do texto, os autores defendem que o cinema pode provocar novas formas de entendimento e resistência às pressões do neoliberalismo, contribuindo para uma educação que não apenas informe, mas transforme o olhar dos estudantes sobre o mundo.

Em conclusão, a partir das análises dos artigos, notamos que nosso estudo está em consonância com grande parte das pesquisas críticas ao sofrimento psíquico. Atentamos que a maior parte da produção acadêmica se concentra em áreas da psicologia, medicina e educação, além disso, as discussões estão, majoritariamente, circunscritas na infância e no âmbito universitário, percebe-se que os jovens do ensino médio estão num limbo quanto à essas discussões.

É nesse sentido que a presente pesquisa avança, ao pensar nos atravessamentos do processo de neoliberalização da sociedade e a sua relação com sofrimento demonstrado pelos jovens no espaço escolar. O que nos permite questionar e pensar como o ensino de sociologia pode contribuir para essas discussões, a partir de metodologias e estratégias pedagógicas para abordar conteúdos relevantes à formação de sujeitos reflexivos capazes de construir novas subjetividades.

Dessa forma, a revisão bibliográfica permitiu embasar e direcionar o texto, seja no aprofundamento da discussão acerca do neoliberalismo enquanto produtor de subjetividades, como também destacou a necessidade de pesquisas que articulem teoria e prática docente, superando a fragmentação entre produção acadêmica e chão da escola. Assim, este texto insere-se num movimento maior: o de reconhecer a educação como ato político e consolidar o entendimento que a sociologia, ao desvelar as construções sociais, oferece ferramentas para a compreensão *política* e coletiva do sofrimento.

3 O OFÍCIO DO CIENTISTA SOCIAL NA PRÁTICA DOCENTE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Neste capítulo abordo o ofício do cientista social na prática docente, explorando os desafios e perspectivas da atuação do educador de Sociologia na educação básica. Discute-se a importância de uma formação política para o professor, capaz de reconhecer a educação como um ato intrinsecamente político, conforme defendido por pensadores como Paulo Freire e Florestan Fernandes. Além disso, analisa-se a trajetória histórica da sociologia no currículo escolar, marcada por intermitências e desvalorização, e seu potencial para desnaturalizar desigualdades e promover a emancipação dos jovens, especialmente em contextos periféricos. O texto também problematiza a medicalização das diferenças no espaço escolar, propondo uma abordagem crítica que valorize a complexidade dos sujeitos. Por fim, relatos de experiências práticas ilustram como o ensino de sociologia pode transformar o sofrimento psíquico em ferramenta de resistência e politização.

3.1 A importância de uma formação política para atuação do educador de sociologia

Antes de tudo, o professor é um educador, ou seja, alguém que forma seres humanos. Esta verdade simples, fundamental na atividade docente, porém, tem sido negligenciada em favor da ênfase no aspecto mais visível de sua função, que passou a ser interpretado como a própria essência do ser do professor. Conforme o magistério se institucionalizava por meio da criação e expansão dos sistemas escolares, consolidava-se essa compreensão limitada do papel do professor (Saviani, 1996).

Como nos coloca Florestan Fernandes (2019, p. 62): “Todos somos, fomos e seremos brutalizados. Esse é um tópico importante. O segundo tópico diz respeito à própria correlação entre a atividade do professor, numa sociedade subdesenvolvida, e o caráter político do que ele faz e do que deixa de fazer”.

Ainda que ocorra *negligências* do entendimento da atividade docente, entende-se que, o educador, é àquele que pratica a educação com a consciência clara de que a está praticando. O que o leva a formular conceitos de máxima significação para o conhecimento da essência própria dos fenômenos educativos.

É nesse caminho que situa-se a importância de pensar a formação política do educador, principalmente, ao que concerne a sua atuação em sala de aula. Isto é, como já nos colocava Paulo Freire, a educação é um ato político. Não há prática educativa indiferente a valores. Ela não pode ser indiferente a um certo projeto, desejo ou sonho de sociedade. Há objetivos e

finalidades, que fazem com que a prática educativa transborde dela mesma. Nas próprias palavras do autor:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem práctico (Freire, 1995, p. 46).

A importância desta discussão, nos coloca frente ao principal elemento na condição humana do educador, no meu caso – *os jovens*. Se o docente não tiver em si a figura desses sujeitos, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação, seja ela democrática ou totalitária (Florestan, *grifo nosso*, 2019). É crucial que o educador repense como integrar seus papéis tanto na sala de aula quanto na sociedade, evitando assim enxergar o estudante como alguém inferior a ele. Acredita-se que essa abordagem deva ser imperativa, especialmente no caso do educador de sociologia, que está profundamente conectado ao seu ofício enquanto cientista social.

É por isso, que neste trabalho, parte-se do entendimento que cotidianamente lida-se com sujeitos do tempo presente, complexos e ativos; com *jovens* que sentem, que agem, que possuem saberes e reivindicam de diferentes formas as suas (r)existências nas relações de poderes presentes dentro do espaço escolar. Juárez Dayrell (2003), nos coloca claramente a questão dos jovens como sujeitos sociais e, portanto, políticos. Nas palavras do autor:

É preciso compreender primeiro, que existe uma concepção muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (Dayrell, 2003, p.41).

Neste sentido, Ariès (1978) foi um dos pioneiros a questionar o caráter biológico das faixas etárias e a destacar as transformações históricas que levaram à invenção da infância, especialmente através da formação da escola e dos cuidados com a puericultura. O autor aponta que a criança foi segregada do universo adulto, submetida a uma espécie de quarentena. A concepção de uma quarentena ou moratória para a transição à fase adulta é intrínseca à modernidade ocidental e se estende aos jovens, isto é, aos grupos humanos situados entre a infância e a idade adulta. Isso representa a denominada invenção da juventude, que teve implicações na concepção contemporânea da vida humana, dividida em fases e enfatizando a faixa etária como um componente naturalizado.

A abordagem da vida dividida em fases, tornou-se mais crítica e reflexiva, permitindo distinguir entre moratória social e moratória vital. A noção de moratória social refere-se a um período destinado à experimentação e aprendizado, caracterizado pelo hedonismo e irresponsabilidade, com uma flexibilização das sanções aplicadas ao comportamento juvenil (Dayrell, 2003).

Ainda, de acordo com Mannheim (1961), a moratória social seria uma suposta condição da juventude na sociedade moderna: uma separação relativa dos jovens do mundo adulto e público, dedicada ao aprendizado de hábitos e valores fundamentais que os preparariam para assumir papéis sociais necessários à sociedade quando se tornassem adultos. Esse período é permitido para experiências, inovações e exploração de alternativas em relação a valores sociais, hábitos e atitudes, propiciando ensaios e erros significativos não apenas para os jovens, mas também para a própria renovação da sociedade, quando essa renovação se mostrar necessária.

Ainda que a *moratória vital* definiria uma noção fática de ser jovem comum a todas as classes sociais, etnias, gêneros... marcada pela energia do corpo e pela distância da *morte*, é fundamental destacar que mesmo o aspecto biológico do desenvolvimento humano pode sofrer variações em função dos padrões culturais, científicos e médicos. Assim, a idade como uma condição natural nem sempre está alinhada com a idade como uma condição social (Dayrell, 2003). Esta concepção circunda na noção tempo-espço, isto é, prolongar ou diminuir a entrada nessa fase. Para isso, é preciso indagar-se, quais juventudes tem *direito e experienciam* constantemente à moratória? Este constitui um dos pontos centrais na discussão contemporânea sobre juventude. A falta de correspondência entre a faixa biológica e a social foi historicamente considerada como desvio, anormalidade e um problema social:

A maior parte dos estudos que se debruçam sobre o problema da delinquência juvenil ressalta o caráter de resultado de um “defeito” no processo de socialização, provocado por disfunções no sistema social, e é marcada por uma perspectiva corretiva, que aponta para a necessidade de ‘saneamento’ das patologias e para a busca da reintegração desses jovens nos padrões de normalidade (Abramo, 1994, p. 56).

Construir uma definição da categoria *juventude* não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais. A Sociologia contemporânea não mais aceita a juventude como meramente uma faixa etária, a partir de autores como Dayrell (2003), Abramo (1994), Pais (2003) e Carrano (2000, 2009). Ao contrário, a classificação corresponde, portanto, a uma série de fenômenos sociais que envolvem trilhas de sociabilidade, adesões a estilos de vida, estreitamento de laços em agrupamentos (Lima Filho, 2016).

Acredita-se, portanto, que juventude é ao mesmo tempo uma experiência social unificadora de um determinado grupo e uma forma de representação teórica e simbólica desta experiência. Às vezes a representação se desloca da realidade, visto que ao trabalhar com essa categoria muitas vezes circundamos no plano abstrato, e isso se torna problemático. Visto que, à medida que levamos para o *dever*, tendemos a uma normatização. A norma da juventude é que ela será superada no tempo cronológico-biológico-social adequado, ou seja, o jovem somente se realizaria quando alcançasse a fase adulta.

Busca-se trabalhar na perspectiva do *devir*, isto é, compreender as complexidades e multiplicidades dos jovens para além de categorias abstratas. Juventude assim é uma forma de experiência coletiva compartilhada e significativa: juventude é marcada, em nossa experiência contemporânea por profundas transformações e inquietações, por crítica e desejo de mudança (Sallas; Bega, 2006).

[...]Rompe-se com aquela expectativa criada na primeira modernidade, na qual a juventude findava com a saída da escola, a entrada no mercado de trabalho, a união conjugal, a saída da casa dos pais ou responsáveis e a experiência de paternidade ou maternidade. Experiências mais ou menos simultâneas que marcavam a entrada na maturidade. As transições à suposta maturidade se tornam labirínticas e reversíveis (Groppo, 2017, p. 11).

Em suma, o conceito *juventude* é uma categoria que se modifica e que não permite abarcar todas as condições juvenis. Se adotará neste trabalho, assim como já é feito por parte dos pesquisadores, o conceito de culturas juvenis. Uma vez que ultrapassa os modelos anteriores ao permitir enxergar os jovens como sujeitos históricos e diversos.

Ademais, o conceito cultura juvenil adiciona um componente político de resistência à juventude. Por meio desse conceito, torna-se possível analisar e compreender a juventude considerando os marcadores sociais de classe, raça, sexualidade, gênero, etnia e religião. Aspectos estes que são determinantes para a vivência dos jovens. Portanto, é essencial dar importância a condição juvenil, ou seja, as características concretas que definem as experiências compartilhadas por grupos sociais que se identificam como jovens (Sallas; Bega, 2006).

Tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética. [...] ver e lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de autorreflexão, distanciamento e autocrítica. (Dayrell, 2003, p. 44).

Trata-se de encontrar tais *jovens* na situação brasileira, de “*desobjetificar*” e de humanizar o ser humano que vai para a escola passar pelo processo educacional (Fernandes, 2019). A extensão dessa iniciativa é predominantemente de natureza assistencial em vez de política em termos de qualidade, mas representa uma postura, uma quebra, uma conquista na

compreensão de que o ser humano que frequenta a escola deve ser verdadeiramente compreendido e transformado dentro dos limites viáveis.

O docente deve se imaginar na posição de um cidadão em uma sociedade capitalista subdesenvolvida, enfrentando desafios particulares. Dentro desse contexto, é crucial reconhecer que possui um vasto conjunto de habilidades, as quais só serão plenamente aproveitadas por meio de uma ação política. É essencial combinar uma prática pedagógica eficaz com uma ação política também qualitativa (Fernandes, 2019).

3.2 A sociologia na educação básica

Desse modo, é preciso agir e atuar nas brechas encontradas, compreender as contradições para entender quais lados as disputas estão se encaminhando para saber como se posicionar. Uma vez que é sabido a inconsistência e perseguição ao ensino de sociologia em território nacional (Bodart; Silva, 2016), é sobre esse viés que se perpassa a história da Sociologia na educação básica marcada por períodos de institucionalização, de ausência como disciplina obrigatória e reinserção gradativa provocando suas intermitências.

Esse processo foi crucial para criar obstáculos, como a diminuição da quantidade de aulas semanais de Sociologia e a desvalorização da disciplina, evidenciada pela redução de carga horária, entre outros desafios. Bodart (2016) também destaca que as dificuldades associadas à transposição didática, o acesso limitado a recursos educacionais e outros entraves estão diretamente ligados à história da quase ausência da disciplina no Ensino Médio. Ainda que não se pretenda realizar um balanço histórico do lugar da Sociologia no Ensino Médio, é importante apresentar um breve resumo para compreendermos o contexto da atuação docente da disciplina na educação básica e, sobretudo, conscientizar-se ativa e *politicamente* ao ministrá-la.

Moraes (2011) aponta como começo histórico o ensino de Sociologia em meados 1890 com a rápida passagem de Bejamim Constant pelo ministério da Instrução Pública, retrocedendo a data um pouco mais com Rui Barbosa e os *Pareceres* de 1882-83, passando a redefinir o início da presença da Sociologia na educação brasileira. Entretanto, sua presença marcante na educação básica data nos anos de 1925 com a Reforma Rocha Vaz e 1931 com a Lei Francisco Campos de n.19.890, mantendo-se obrigatória até o ano de 1942 nos cursos preparatórios para os institutos de ensino superior (Bodart; Silva 2016).

No Brasil sua institucionalização acontece por meio do curso normal e secundário, só depois é que foram fundados os primeiros cursos superiores de Ciências Sociais. Os estudiosos

referem-se à década de 1930 como favorável ao conhecimento da realidade social brasileira que estava passando por um processo de modernização no qual existiam problemas decorrentes desse processo. “Disciplina científica da modernidade, a Sociologia surge e se desenvolve no contexto das fermentações intelectuais e crises sociais produzidas nas modernas sociedades de classes” (Jinkings, 2009, p.3).

Dessa forma, enquanto o método clássico era uma maneira de preservar ou não desafiar os interesses humanistas, a inovação representada pelo enfoque científico já apontava para uma mudança na concepção curricular. Esta mudança, que trouxe para a educação a modernização característica dos anos 1920 e 1930 no Brasil, foi incorporada tardiamente, embora sempre tenha sido um objetivo perseguido.

Em última análise, temos a consolidação da ideia de escola secundária, especialmente no âmbito do ensino colegial, como um preparatório para o ensino superior (Moraes, 2011, p. 365). Trata-se de um curso propedêutico que, aliás, já vinha sendo definido desde os primórdios dos cursos superiores no Brasil, quando se percebeu a necessidade de uma preparação mais direcionada à especificidade desses cursos, algo que a escola primária não oferecia. Nesse sentido, a Sociologia, definindo-se cada vez mais como uma disciplina formativa e não preparatória – propedêutica – não tinha mais lugar nessa nova configuração (Fernandes, 1977).

Essa “institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, em especial da Sociologia, num primeiro momento esteve vinculada a um projeto positivista de formação de novas elites, que dariam conta de assumir a construção política, econômica e social da nação moderna” (Silva e Silva, 2012, p. 105). Apesar de certo período “estável” entre 1925 e 1942, neste último, é retirado oficialmente sua obrigatoriedade, por meio da Reforma Capanema que, de acordo com Costa Pinto, (Morais, 2011, p. 302) por motivos ideológicos provocando, portanto, suas intermitências. Apesar de que essa é uma condição que ainda divide opiniões entre diversos autores. Ora por questões relacionadas a viés ideológico, ora relacionados à dificuldade de seus defensores não conseguirem convencer a burocracia educacional naquele contexto quanto a necessidade de sua presença nos currículos. Isto é, mais à indefinição do papel dessa disciplina no contexto de uma formação que se definia mais orgânica, resultado do estabelecimento de uma burocracia mais técnica e mais exigente ou convicta em relação à concepção de educação (Moraes, 2011).

Conforme observado por Bodart e Silva (2016), os avanços da Sociologia no nível de ensino secundário foram marcados por instabilidade, alternando entre inclusões e exclusões em

várias ocasiões. Somente com a promulgação da Lei 6.888/80, a Sociologia é formalmente reconhecida como profissão (Brasil, 1980), e sua regulamentação ocorre quatro anos depois, por meio do decreto 89.531/84 (Brasil, 1984). "A Sociologia, juntamente com a Antropologia e a Ciência Política, passa a ser reconhecida como conhecimento especializado, conquistando, enfim, um lugar institucional" (Jenkins, 2009, p. 8). Nesse contexto, o exercício da profissão é garantido tanto para os bacharéis quanto para os licenciados. No entanto, após obstáculos e mudanças no currículo ao longo desses períodos, somente em junho de 2008, com a entrada em vigor em 2009, a disciplina torna-se obrigatória nas três séries do ensino médio (Brasil, 2008).

Com a aprovação da Lei 13.415/2017, a Sociologia mais uma vez enfrenta uma fragilização de seu espaço ao ser categorizada como "estudos e práticas" (art. 3º da Lei 13.415/2017; art. 35-A da LDB). Essa classificação não a define de maneira clara, reacendendo o debate sobre sua legitimidade como disciplina no ensino médio. É nesse contexto que se desenrola a história da sociologia na educação básica, caracterizada por períodos de institucionalização, ausência como disciplina obrigatória e reintegração gradual, resultando em suas intermitências. Todo esse processo foi decisivo para gerar alguns entraves como a quantidade reduzida de aulas semanais de sociologia, assim como a desvalorização da disciplina, marcada com a reduzida carga horária entre outros. Como nos coloca os autores Bodart e Silva (2016):

Os problemas enfrentados pelos professores de Sociologia têm suas raízes em um contexto mais geral, marcado pela recém-reintrodução da Sociologia, pela insipiente produção de recursos didáticos, pela deficiência formativa de professores, pelas precárias condições de trabalho e desvalorização da profissão(...) (Bodart; Silva, 2016).

Contudo, mesmo que de maneira limitada, observam-se alguns progressos nos últimos anos, como o desenvolvimento de diversas pesquisas com enfoque específico no ensino de Sociologia, o aumento de cursos de licenciatura em Ciências Sociais, além de outras melhorias, como a inclusão e o estabelecimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre outras iniciativas.

Em 2008 a Sociologia é reintroduzida, com isso as discussões sobre o ensino da disciplina na Educação Básica se ampliaram em todo o país devido à crescente necessidade de contar com professores formados em Ciências Sociais para ministrar a matéria (Morais, 2016). No entanto, mesmo com esse aumento, a grande maioria dos profissionais que atuam no ensino médio ainda carece de formação específica na área das Ciências Sociais. Dados do INEP de 2016, conforme Bodart e Silva (2016), corroboram esse cenário, indicando que o Brasil tinha

55.658 professores lecionando Sociologia no Ensino Básico, dos quais apenas 11,4% possuíam licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia⁹. Essa configuração é largamente explicada pela quase ausência da Sociologia na escola, somada às condições estruturais e cotidianas precarizadas do trabalho docente.

Moraes (2011) também explora a discussão entre a licenciatura e o bacharelado, mencionando o modelo "3+1" adotado no final dos anos 30 e início dos anos 40. Nesse modelo, o bacharelado ganha proeminência em detrimento da licenciatura, pois a ideia era formar inicialmente o bacharel e, posteriormente, "complementar" a formação para a licenciatura. O autor aponta as limitações desse tipo de formação, destacando as diferenças entre o bacharel, que oferecia um acesso limitado às questões pedagógicas ao curso de licenciatura.

Esses dados e discussões ajudam a refletir sobre como o ensino está sendo abordado, a metodologia utilizada e a relação essencial entre o currículo e os objetivos da Sociologia no ensino médio. Essa última questão envolve várias reflexões, pois autores, professores, críticos e outros profissionais da área enfrentam a complexidade de definir os reais objetivos e propósitos da Sociologia na educação básica. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) estipula que, ao concluir o ensino médio, o estudante deve demonstrar "domínio de conhecimentos de filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania" (Brasil, 1996). Embora o termo tenha assumido diferentes significados ao longo do tempo e em diferentes contextos, é crucial considerá-lo como um elemento importante que requer uma abordagem ativa e crítica.

A ideia de que outras disciplinas compartilham desses mesmos objetivos alimenta ainda mais as discussões. Documentos oficiais, como as Orientações Curriculares Nacionais (OCN), apresentam propostas para o ensino médio e criticam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em relação ao papel da Sociologia nos currículos, enfatizando aspectos fundamentais do pensamento sociológico, como a desnaturalização e o estranhamento na abordagem de discussões e explicações dos fenômenos sociais. Até os dias de hoje, esses papéis e significados da Sociologia continuam sendo objetos de questionamento. No entanto, para a socióloga Cristina Costa (1997), o conhecimento sociológico vai além de uma formação técnica simples,

⁹ Em uma análise recente elaborada pela Rede Escola Pública e Universidade (Repu) com base em dados da própria Secretaria de Educação de São Paulo Atualmente, apenas 3,2% dos professores concursados formados em Sociologia lecionam a disciplina. A maioria precisa completar sua carga horária assumindo matérias para as quais não possuem formação específica. Segundo o levantamento, 68,2% dos docentes ministram de três a cinco componentes curriculares.

representando uma conscientização de aspectos importantes da ação humana e da realidade em que se manifesta.

De acordo com a autora, “adquirir uma visão sociológica do mundo ultrapassa a simples profissionalização, pois, nos mais diversos campos do comportamento humano, o conhecimento sociológico pode levar a um maior comprometimento e responsabilidade para com a sociedade em que se vive (Costa, 1997, p. 37). São fundamentos como este que diferenciam a Sociologia das demais disciplinas. Ainda, para Fernandes (1978, p. 22-28) “Somente quem vê algo sociologicamente quer algo socialmente”. O autor considerava ser uma das funções do ensino de Ciências Sociais nas escolas e universidades na medida em que permitem desobstruir o horizonte intelectual e libertar das concepções tradicionais e religiosas do mundo, assim como dos “efeitos sedativos da propaganda” (Fernandes, 1978).

Assim como sugeriam os sociólogos mencionados e tantos outros, tratando de maneira abrangente, acredita-se que o propósito de estudar a sociedade não se limitava apenas a descrevê-la ou explicá-la, mas, sobretudo, aprimorá-la. Nesse contexto, considerando as reflexões dos autores, pode-se conceber a sociologia como uma disciplina no ensino médio que, aliada à prática docente, fornece subsídios teóricos essenciais para compreender, explicar e intervir, quando necessário, nas dinâmicas da vida em sociedade.

Neste sentido, como colocado na obra *A imaginação sociológica* (1975) de Charles Wright Mills, o ofício de educador é parecido com o ofício do artesão o qual aprende os conhecimentos com os mestres de ofício e, a partir disso, vai criando suas técnicas ao longo de sua vida, pode-se dizer que a base do ofício é o saber. Neste sentido, entende-se que os saberes são elaborados historicamente sobre a arte e, em nosso caso, sobre a sociologia. Desse modo, as técnicas nascem das necessidades contemporâneas e do saber acumulado e apropriado pelo artesão e pelo educador.

Assim, o desenvolvimento dos modos de pensar sociologicamente, e como se é desenvolvido em sala de aula perpassa por uma dimensão política. Visto que, somos sujeitos históricos, políticos e sociais. Neste caminho, é preciso salientar que a imaginação sociológica possibilita o entendimento de que os seres humanos só podem compreender sua existência e analisar seu futuro percebendo-se parte de um determinado contexto social.

De modo geral, alerta Mills (1975), a nossa consciência é constituída pela nossa vivência cotidiana, isto é, seja nas relações com vizinhos, família e amigos, que constroem nosso olhar para a realidade. Dificilmente conseguimos pautar nossas ações a partir de referências mais

amplas, históricas e sociais, como exemplo, as relações entre Biografia e História, não estão no centro de nossas preocupações habituais, seguimos nos guiando pelo imediato e próximo.

Dessa forma, é possível compreender que nossas ações influenciam e são influenciadas pela dinâmica da sociedade, o que nos permite ampliar a nossa perspectiva para além da esfera da vida privada. Essa é a atividade clássica da sociologia, e é justamente o que a imaginação sociológica promete: desnaturalizar aquilo que está posto, emite a capacidade de mudar de perspectiva, de estabelecer relações entre as diferentes esferas que compõem o humano e social. Assim, ao se apropriar e interagir com as análises da sociologia ocorre o movimento de se surpreender com a realidade estranha, com o familiar e ampliar questionamentos, fazendo com que ocorra reflexões a partir de novos pressupostos.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 16-17) “cada um de nós tem o seu próprio modo de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie seguida de profissional”. Bodart (2017), parte da hipótese de que a docência não é um dom ou uma vocação, mas uma atividade profissional/intelectual que depende de preparo, valorização e qualificação. Percebe-se a importância da disciplina de sociologia conjunta à atuação enquanto cientista social, sobretudo, mediante em termos da atuação no que pesa trabalhar com análises, conceitos e instrumentos didáticos pedagógicos capazes de contribuir com a formação do indivíduo e de fato atingir, conforme pontuam os autores, os propósitos da disciplina e do ofício em ser educador de sociologia.

A reflexão sobre a docência como prática profissional intelectual (Nóvoa, 1995; Bodart, 2017) — que exige preparo e instrumentalização crítica — dialoga diretamente com a crítica à medicalização no espaço escolar. Enquanto a Sociologia, como disciplina, oferece ferramentas para analisar e desnaturalizar estruturas de poder (como a lógica medicalizante), o educador, enquanto cientista social, tem o desafio de resistir a reduções simplistas da experiência humana. A formação docente, nesse sentido, não se limita a técnicas pedagógicas, mas demanda uma compreensão profunda da multidimensionalidade do ser — biológica, psíquica e social — para evitar que a escola reproduza violências simbólicas, como o achatamento das diferenças em diagnósticos ou padrões normativos. Assim, a atuação crítica do educador de sociologia torna-se um antídoto contra processos que negam a complexidade dos sujeitos, reafirmando a educação como espaço de humanização e resistência.

3.3 Da Patologização à Politização: O Diário de pesquisa como ferramenta de denúncia e emancipação

Partindo da premissa de que toda concretização do ser ocorre no corpo biológico, mas não se reduz a ele, podemos compreender como a medicalização no espaço escolar opera uma violenta redução dessa complexidade. Se, por um lado, reconhecemos que os indivíduos se constituem como uma síntese dialética entre corpo biológico e sujeito psíquico-histórico-social - onde se manifestam prazeres, sonhos e toda a riqueza da experiência humana -, por outro, a lógica medicalizante no ambiente educacional promove um achatamento dessa multidimensionalidade.

Reconhece-se a importância de superar a dicotomia entre o biológico e o mental, corpo e mente, ou seja, a racionalidade cartesiana¹⁰. Entende-se com todas essas dimensões, incluindo as ambiguidades e contradições que nos constituem. Como todo corpo biológico, estamos constantemente interagindo com o ambiente ao nosso redor, não sobrevivemos isoladamente, nossos corpos estão em interação desde o princípio, de forma biológica. Tudo se desenvolve à medida que aprendemos. Ouvimos porque aprendemos a ouvir, ou seja, o desenvolvimento ocorre na e pela relação com o outro, é uma interação presente em todas as situações e em todos os sentidos, representamos a alteridade dos outros.

Nesse contexto, todo corpo biológico é dotado de vida — e a vida, por sua natureza, é marcada pela irregularidade e imprevisibilidade. É nesse corpo que nos constituímos, permeados pela diversidade e por ela transformados, tornando-nos sujeitos histórico-culturais, com identidades situadas no tempo e no espaço. As diferenças entre os indivíduos são infinitas, seja em aspectos biológicos, estilos de vida ou na construção das subjetividades. Mas é justamente essa diversidade que permite tanto a autoidentificação quanto a conexão com o outro.

Ao reconhecer as diferenças, encontramos pontos comuns que nos igualam enquanto seres humanos. Não há, de fato, indivíduos completamente distintos. Quando percebo alguém como "diferente", parto de uma perspectiva *eucentrico* — um viés que, ao centrar-se no "eu", pode gerar hierarquias imaginárias, negando a humanidade do outro e, por extensão, a minha própria. Essa reflexão surge de experiências no cotidiano escolar, que me levaram a questionar

¹⁰ Entende-se que o discurso capitalista e neoliberal se sustentou nas proposições cartesianas e provocaram dissonâncias e agenciamentos particularmente graves em se tratando do sofrimento psíquico na atualidade. A racionalidade defendida como remédio para todos os excessos foi colonizada (Nacaguma et al., p.5, 2024).

visões reducionistas sobre fenômenos sociais complexos — especialmente aquelas que confundem diferenças com desigualdades, diluindo suas nuances e reforçando estereótipos.

As desigualdades, ao longo da história, foram construídas de maneira política e sustentadas por diferentes mecanismos. Em primeiro lugar, há a influência da colonialidade, (Quijano 2005; Mignolo, 2017) que se manifesta como uma matriz ética, política, cognitiva, material e predatória, estabelecendo estruturas institucionais ao longo do tempo. Em segundo lugar, o racismo que como uma expressão da colonialidade, ressalta as marcas das diferenças no corpo do outro, as quais servem como indicadores de formas de subalternidade, resultando na naturalização das desigualdades (Kilomba, 2019). Estabelece-se um padrão de interação social que se torna um elemento fundamental nos processos de formação da subjetividade.

Diante disso, temos o modo de produção capitalista, que representa uma aliança entre o patriarcado e o racismo, resultando na produção de corpos e subjetividades que são hierarquizados (Quijano 2005; Mignolo, 2017). Nesse sentido, Franz Fanon, na obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008), explora as complexas dinâmicas psicológicas e sociais do racismo e da colonização, enfocando as consequências da opressão racial sobre a identidade dos colonizados. A tese central de Fanon (2008) é a de que o racismo não é apenas uma questão de opressão física ou econômica, mas também afeta profundamente a *psique* e o senso de identidade dos indivíduos negros. O autor argumenta que, no contexto colonial, os negros são forçados a usar *máscaras brancas* para se adaptar às expectativas da sociedade colonizadora. Isso ocorre porque as estruturas de poder coloniais e a dominação europeia impõem um ideal de humanidade vinculado à branquitude, o qual o colonizado internaliza a inferioridade e tenta se aproximar do colonizador em termos de cultura, comportamento e linguagem.

Os sistemas de opressão se entrelaçam, formando uma teia complexa, cada pessoa é única, um universo em si mesma, e nossas características individuais se entrelaçam e se sobrepõem. A interseccionalidade aborda os diversos marcadores de diferença, como raça, cor, etnia, gênero, capacidade, classe social e territorialidade, entre outros (Collins, 2017). Essas dinâmicas interativas produzem e perpetuam desigualdades, muitas vezes naturalizando-as, assim, há corpos que são valorizados enquanto outros são desvalorizados ou marginalizados.

Muitas vezes negligenciamos o fato de que nossa própria constituição ocorre em relação aos outros seres humanos, através da alteridade. Quando enxergo o outro como não humano, também estou desumanizando-me, este processo de desumanização é o ponto de partida para aqueles que buscam eliminar o que é percebido como diferente. Ao focar apenas na percepção

do outro como sendo diferente, sem reconhecer as nuances das diferenças, acabamos por transformá-lo em alguém desigual, um ser que é considerado não humano.

Michel Foucault, em *As Palavras e as Coisas* (1995) e em outros trabalhos, desenvolve a ideia de que o *Homem* é uma construção da modernidade. Ele percebe que durante o período da era clássica (séculos XV-XVI), a fundação do conceito de *Homem* não resultou na formação de uma humanidade unificada, mas sim na criação de diversas não-humanidades; ao fundar uma certa civilização, cria-se não-humanidades, e não-civilizações. A crítica a essa dinâmica exige que repensemos radicalmente nossos paradigmas educacionais, reafirmando que o sujeito da aprendizagem é sempre, e inextricavelmente, biológico, psíquico e social - e que qualquer tentativa de fragmentar essa unidade constitui violência simbólica.

Nesse contexto, os jovens são fonte de incômodo por diversos motivos, especialmente, jovens que carregam em si as marcas das *não-humanidades*. Eles evidenciam as contradições, desigualdades, hipocrisias e absurdos do mundo adulto. Em um mundo onde a lei não garante justiça, a escola não assegura aprendizagem ou inclusão, e os empregos oferecem condições indignas com exploração extrema e remuneração irrisória, em um cenário onde a vida parece não ter valor, é notável que algumas vidas são desvalorizadas ainda mais que outras. E são esses jovens, à margem, que denunciam, mesmo sem palavras, que o mundo construído pelos adultos não os acolhe, não os incluem e muito menos os convida a participar ativamente.

Foi essa denúncia silenciosa que pude testemunhar de perto durante um ano em uma escola periférica da zona norte de Marília. Minha permanência ali — uma possibilidade frágil, já que, como professora categoria O¹¹, no Estado de São Paulo, estava sujeita à precariedade anual dos contratos — permitiu-me um olhar social e afetivo sobre o cotidiano daqueles jovens. Eram cerca de 200 rostos, cada um ecoando a diversidade simbólica de um espaço público negligenciado: jovens negros, brancos, pardos, indígenas, trans, cis, com laudos psiquiátricos ou sem diagnóstico algum, todos unidos pelo mesmo cenário de precariedades. Era neles que as contradições do sistema se materializavam com mais crueldade — e, ao mesmo tempo, era por meio deles que a resistência, em alguma medida, insistia em aparecer.

¹¹ A categoria O é a inicial na carreira do magistério no estado de São Paulo. O docente abre um contrato com duração de 3 anos, mas sem nenhuma garantia que continuará na mesma escola que leciona, pois, todo ano precisa passar pelo processo de atribuição de aulas.

A escola pesquisada, localizada na periferia da zona de Marília-SP, opera como um espaço de reprodução das hierarquias sociais. Sua precariedade material — salas superlotadas, falta de recursos, rotatividade docente — reflete a marginalização geográfica e econômica de seus estudantes, em sua maioria jovens negros, pobres.

As minhas análises foram circunscritas, a partir da docência em uma sala de segundo ano a qual estive em 2023.¹² O diário de pesquisa surgiu como ferramenta para capturar as tensões entre o discurso oficial da escola (inclusão, aprendizagem) e as práticas reais que geravam sofrimento psíquico nos jovens. Ademais, às reflexões perpassam um viés para além de um aspecto *racional*, à medida que os jovens mostraram-me que é preciso ser *gente*¹³, assim como no filme, no qual, a grande personagem de *Bacurau* é a própria comunidade.

As motivações para escolha desta turma, destes jovens, enquanto objeto de análise se dão, sobretudo: 1) pela frequência semanal em que nos encontrávamos, ao todo eram três vezes, e com alguns alunos um pouco mais, visto que eles participavam de outro projeto¹⁴ desenvolvido pela escola que eu também fazia parte; 2) pela diversidade da turma, que fizeram-me refletir e repensar por inúmeras vezes a minha atuação enquanto educadora, dentro de um contexto, com redes de poder que se espalham de diferentes formas, onde conhecimentos diversos competem por espaço nas relações de dominação e resistência, trazendo à tona manifestações de saberes variados, que se misturam em diferentes tempos, espaços e corpos.

O primeiro contato que tive com esses jovens, na verdade, foi um intermédio de comentários na sala dos professores. Ainda recém-chegada à escola, comentei que havia atribuído aulas com essa turma, os comentários iniciais foram referentes a quantidade de alunos da *educação especial*, o tom era de desprezo e algo como um: “boa sorte com as adaptações curriculares”; “é uma sala que não produz muito”. Também não faltou o clássico: “eles não

¹² Ainda que eu tenha permanecido na escola no ano seguinte, não foi em sala de aula, mas em um projeto de pasta denominado: Projeto de apoio à tecnologia e inovação (PROATEC). Sendo assim, o meu contato direto com os alunos foi interrompido, motivo esse que afetou diretamente o caráter deste trabalho, uma vez que havia a pretensão de elaborar uma sequência didática que discutisse a temática do sofrimento psíquico.

¹³ Faço referência aqui ao filme brasileiro *Bacurau*, que em uma das provocações, ao ser questionada sobre “*quem nasce em Bacurau é o quê?*”, uma criança responde: *gente*.

¹⁴ O projeto em questão era desenvolvido no contraturno, denominado de *Proatec Jr*, com a autorização dos pais, os alunos iam para escola para ajudar na organização do ambiente escolar e a desenvolver alguns eventos em parceria com o grêmio estudantil e a gestão escolar.

querem nada com nada, mas são tranquilos, não enchem muito o saco”. Por sorte, já havia experienciado esse espaço em um outro endereço.

Isso posto, quando iniciei às aulas lecionava *Itinerários Formativos*¹⁵, algo ainda recente e questionado por todos naquele espaço. Houve, a princípio, uma certa resistência dos jovens, aproveitei a brecha para discutir as reformas que ocorreram e estavam ocorrendo no ensino médio paulista, e a partir desse diálogo, novos caminhos foram possíveis, visto que eles não faziam ideia do porquê das mudanças. Dentro daquele contexto, ainda não éramos cobrados diretamente por atingirmos metas e supervisionados em relação ao uso ou não do material disponibilizado pelo governo, o que permitiu-me pensar e planejar as aulas com mais autonomia.

A maioria que compunham a turma estava junta desde o sexto ano. Era perceptível a intimidade, o cuidado, as desavenças, mas, sobretudo, repito, o cuidado. O espaço era, de fato, diverso: o número de meninas e meninos era semelhante; todos na *faixa etária* de dezesseis e dezessete anos; negros, brancos, pardos; havia um jovem com deficiência visual, outro com baixa visão, três alunos com laudos psiquiátricos - uma pessoa no espectro autista, duas com *deficiência intelectual* - e uma com certo grau de surdez. Trago esses marcadores, primeiro, porque eles foram explicitamente apresentados a mim, e, segundo, para que quem me lê possa compreender que essas diferenças eram notadas, no sentido de evidenciadas, pelos *de fora*. De certo modo, eles eram os *estabelecidos*¹⁶ daquele espaço, e isso ficou bastante evidente em alguns episódios ocorridos durante o ano letivo, quando uma nova aluna foi matriculada na turma.

Ela, enquanto uma *outsider*, apresentava um comportamento bem diferente em relação aos outros, principalmente no tratamento com os alunos que, segundo ela, *deveriam frequentar a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)* – era grosseira e agressiva. A partir

¹⁵ Os itinerários em questão eram: *A cultura e seus sentidos e significados; Ressignificando a formação do povo brasileiro; Tecnologia, comunicação e cultura*, e *Nós, robôs e as relações socioculturais e de trabalho no mundo digital*. Os materiais tinham um nível de abstração muito grande, uma linguagem profundamente academicista e positivista, podem ser acessados:

https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/MAPPA_LGG_CHS-site-2.pdf;
<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/10/MAPPA-CHS-UC2.pdf>.

Atualmente, esses itinerários foram substituídos por aqueles apresentados no primeiro capítulo desse trabalho, o que marca o início da gestão Tarcísio-Feder.

¹⁶ Aqui faço uma *aproximação* da obra “Os estabelecidos e outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade” de Nobeert Elias. Este estudo de caso pode ser analisado a partir da dinâmica das relações de poder e da balança “nós-eu” e da complementariedade que aparece na balança “nós-eles”. Os estabelecidos representam o “nós” na balança e criaram, dentro desta lógica de não pertencimento, os outros “eles” – outsiders.

disso, os jovens *atípicos* passaram a se constranger, ausentar-se, a princípio, uma certa *normalidade* foi colocada, visto que ausências eram algo frequente entre eles. Entretanto, a própria turma teve a percepção do que estava ocorrendo.

Lembro-me de um episódio em que esta aluna proferiu um comentário extremamente *capacitista* contra uma colega. Imediatamente, antes mesmo de minha intervenção, a turma, como um coletivo, reagiu hostilizando-a. Pouco tempo depois, ela pediu para ser transferida para outro lugar.

O relato apresentado revela um fenômeno social profundamente significativo sobre como grupos juvenis constroem suas próprias dinâmicas de convivência e resistência no ambiente escolar. Como observa Bourdieu (1983), a juventude não é mera categoria etária, mas um espaço de produção cultural e disputa simbólica. A convivência prolongada desde o sexto ano permitiu o desenvolvimento de relações marcadas por intimidade, conflitos e, principalmente, por uma ética do cuidado mútuo. Essa dinâmica se mostra particularmente relevante quando analisamos a composição diversa do grupo. Como destaca Skliar (2003), a escola tradicional frequentemente patologiza as diferenças, mas neste caso, a diversidade - racial, de gênero e de condições físicas e psíquicas - foi incorporada como elemento constitutivo da identidade grupal, desafiando o que Goffman (1963) identificou como mecanismos de estigmatização social.

A chegada da nova aluna funcionou como uma espécie de teste a esse tecido social. Seu comportamento *capacitista* revela como, nas palavras de Bourdieu e Passeron (1970), a violência simbólica da sociedade mais ampla penetra no ambiente escolar. No entanto, a resposta coletiva da turma demonstra o que Dayrell (2007) chamou de *capacidade de agência juvenil* - os jovens não são meros receptores passivos, mas sujeitos que reinterpretam ativamente seu espaço social. O episódio em que a turma reage hostilmente é particularmente revelador, como mostra Scott (1990) em seus estudos sobre resistência cotidiana, antes mesmo de qualquer intervenção institucional, os jovens mobilizaram formas de *contrapoder* para defender seus pares. Essa ação espontânea evidencia o que Freire (1968) chamaria de *conscientização* - uma compreensão crítica das relações de opressão e capacidade de ação transformadora.

A saída da aluna completa esse quadro de forma significativa, no qual grupos juvenis frequentemente desenvolvem mecanismos informais de exclusão para proteger seu espaço cultural. O cuidado demonstrado pelo grupo vai além da solidariedade ocasional, configurando-

se como uma prática política cotidiana. Esses jovens estão não apenas reproduzindo relações sociais, mas ativamente as transformando, criando o que Dayrell (2007) denomina *espaços de invenção de si* dentro da estrutura escolar. Este caso desafia visões deterministas sobre a escola como mera reprodutora de desigualdades (Bourdieu; Passeron, 1970), mostrando que, como argumenta Freire (1968), os espaços educacionais podem ser também territórios de libertação.

Analisando tais movimentos, pude também fortalecer os vínculos afetivos. Isso porque, embora a aprendizagem seja um fenômeno de ordem cognitiva, ela não se dissocia da dimensão afetiva. O que impulsiona o pensamento é, fundamentalmente, a necessidade, o interesse e o motivo daquele que pensa. Como afirma Vygotsky (1982), há sempre uma orientação afetivo-volitiva subjacente ao ato de pensar. Ademais, busquei construir atividades no sentido proposto por Leontiev (1977), para quem a atividade humana não pode ser compreendida isoladamente, mas sim inserida no contexto social em que se realiza. As relações sociais constituem elementos intrínsecos à atividade e exercem influência direta tanto sobre os motivos quanto sobre as ações humanas.

Diante disso, eu também precisei me reconhecer enquanto uma *outsider*, e isso colocou-me em diversos desafios para pensar as minhas atividades de ensino. Baseadas na Teoria Histórico-Cultural, para a organização do trabalho pedagógico, a Atividade de Ensino, apontada por Moura (2010), considera o trabalho do professor como aquele que realiza essa atividade:

A busca da organização do ensino, recorrendo à articulação entre a teoria e a prática, é que constitui a atividade do professor, mais especificamente a atividade de ensino. Essa atividade se constituirá como práxis pedagógica se permitir a transformação da realidade escolar por meio da transformação dos sujeitos, professores e estudantes (Moura, 2010, p. 89).

Desse modo, os primeiros desafios muito comuns às outras experiências com o ensino médio - a disputa por atenção frente ao uso dos dispositivos celulares, com os cochilos instantâneos, a resistência na participação das aulas -, e, para mim, talvez o principal, como já colocado por Mendonça (2011) à crise de sentidos e significados.

A indagação sobre a crise de sentido e significado nos faz pensar sobre a finalidade da escola na sociedade capitalista atual e suas consequências na vida social, já que os sentidos e significados construídos por estudantes e professores têm se distanciado de uma formação humanizadora. No cerne dessa questão, a reflexão recai, especialmente, na contribuição que o ensino de Sociologia poderia dar na direção de compreender como se concretiza esse fenômeno, de torná-lo consciente e, assim, provocador de mudanças, já que, como instituição e espaço de sociabilidade, a escola se constitui, ou deveria se constituir, como objeto das Ciências Sociais no contexto atual (Mendonça, p. 343, 2011).

Refletir sob essa perspectiva implica reconhecer e enfrentar a complexidade inerente ao cotidiano escolar, buscando, de forma consciente, construir caminhos e estratégias viáveis.

Considerando que a crise de sentidos e significados constitui uma realidade concreta nas instituições escolares — intensificada pelas diretrizes das políticas neoliberais — torna-se ainda mais urgente a lucidez teórica e o domínio do conhecimento necessário para a adequada organização do ensino. Tal compreensão é essencial não apenas para promover o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas também para interpretar criticamente o contexto histórico em que estão inseridos e vislumbrar formas de resistência. É nesse horizonte que compreendo o potencial do ensino de sociologia como uma contribuição significativa para as discussões acerca do sofrimento psíquico neste espaço.

Pretendo priorizar os momentos em que a atividade e seu sentido foram objetivados. Não se trata de romantizar o processo, como se não houvesse atravessamentos – discussões, bullying, apatia, evasão, desrespeito etc. Pelo contrário, o interesse em destacar essas passagens é entender como os jovens são atravessados e reproduzem uma cultura de violência, ao mesmo tempo em que resistem, trata-se também de desnaturalizar os estigmas de que, *os jovens não querem nada com nada*, e encontrar mecanismos que potencializem e politizem os seus incômodos.

Nesse sentido, com essas aproximações, no diário, pude registrar o caso de S., uma jovem negra que vivia dormindo nas aulas e era *identificada* por meus colegas de trabalho como *sem educação e raivosa*. Certa vez, em uma aula em que discutíamos o conceito de trabalho, questionei a turma para saber se havia alguém que trabalhava (*eu já sabia a resposta, mas instiguei a participação*), então, alguns alunos levantaram a mão, inclusive, ela. As discussões se estenderam por algumas aulas, e foi uma das únicas vezes que mais ocorreram engajamento e participação – discutimos a diferença entre trabalho ontológico e trabalho na sociedade capitalista e desdobramentos como questões de gênero, inclusão etc. Ao final, pedi para que os alunos realizassem uma atividade analisando os conceitos aprendidos a partir do filme *Que horas ela volta?* De Anna Muylaert, e sugeri, para àqueles que trabalhassem, que também pudessem refletir sobre as suas condições.

Foi a primeira vez que S. me entregou uma atividade, a seguir trago alguns recortes:

“Eu trabalho na padaria do seu F, ajudando a empacotar pão e limpar o balcão. O salário é pouco, *mais* ajuda em casa, onde minha mãe cria eu e meus irmãos sozinha, já que meu pai ta preso. O problema é que seu F. acha que porque me paga pode me tocar. Um aperto aqui, um comentário ali. Eu me encolho, finjo que não ouço, mais dói. Dói porque eu preciso do emprego. No caso do filme aquela cena em que a filha da Val chega na casa dos ricos e depois vai sendo assediada pelo patrão. Aquilo me pegou. O filme mostra como o trabalho nessa sociedade não é sobre só explorar a força de trabalho mais também a nossa dignidade, e sendo mulher tudo piora.”

O relato de S., revela de forma pungente como o sofrimento psíquico não pode ser compreendido como mera questão individual, mas sim como manifestação concreta de estruturas sociais profundamente desiguais. Seu caso expõe as entranhas de um sistema que articula exploração de classe, racismo e gênero para produzir corpos dóceis e mentes exauridas. Quando S. descreve o assédio sofrido no trabalho - "um aperto aqui, um comentário ali" - ela não está apenas relatando uma experiência pessoal, mas sim desvelando a lógica perversa que transforma a vulnerabilidade social em oportunidade para violência.

A escola, que deveria ser espaço de acolhimento e emancipação, mostra-se ambivalente neste processo. O fato de S. ser identificada como *sem educação e raivosa* por colegas docentes revela como a instituição escolar frequentemente reproduz os mesmos mecanismos de exclusão que deveria combater. A patologização de seu cansaço - manifestado no sono durante as aulas - ignora completamente as condições materiais de sua existência: a dupla jornada de trabalho e estudo, a responsabilidade de ajudar no sustento da família, a ausência paterna decorrente do sistema penal. Como bem apontou Bourdieu (2008), a escola não é um território neutro, mas um campo no qual se manifestam e se reproduzem as desigualdades sociais.

Contudo, a atividade proposta em aula, centrada no filme *Que Horas Ela Volta?*, demonstra o potencial transformador da educação quando esta se dispõe a reconhecer e validar as experiências dos estudantes. O engajamento incomum de S. nesta atividade não foi acidental: pela primeira vez, o currículo escolar dialogava diretamente com sua realidade. Ao analisar a cena do assédio no filme, S. encontrou palavras para nomear sua própria dor, transformando uma vivência até então solitária em objeto de reflexão coletiva. Este momento exemplifica o que Freire (1968) defendia como educação libertadora: um processo em que os oprimidos se reconhecem como sujeitos de sua própria história.

A fala de S. sobre seu trabalho na padaria - "o filme mostra como o trabalho nessa sociedade não é só sobre explorar a força de trabalho *mais* também a nossa dignidade, e sendo mulher tudo piora" - revela uma consciência aguda dos mecanismos de opressão. Sua análise vai além da crítica à exploração econômica, alcançando uma compreensão interseccional de como raça, gênero e classe se articulam para produzir formas particulares de sofrimento. Como apontou Angela Davis (2016), "O legado da escravidão marcou as mulheres negras de maneira singular, expondo-as não apenas à exploração econômica, mas também à violência sexual institucionalizada" (2016, p. 15).

Este caso, registrado no diário de pesquisa, transcende em muito a esfera individual. Ele nos convoca a pensar como as instituições - a escola, o mercado de trabalho, o sistema de justiça - atuam em conjunto para produzir e naturalizar o sofrimento dos grupos marginalizados. A história de S. evidencia a urgência de repensarmos a educação, constantemente, a partir de uma perspectiva que não apenas reconheça estas estruturas de opressão, mas que se desafie em alguma medida a enfrentá-las. Afinal, como nos lembra Frantz Fanon (1968), não há possibilidade de saúde mental em um ambiente social doentio.

Após esta atividade, o caso da jovem tornou-se visível à gestão escolar, possibilitando uma mediação. Ao final do ano letivo, ela se encontrava em um outro ambiente de trabalho, e seu comportamento em sala de aula também havia mudado – a sonolência, impaciência e xingamentos deram lugar às conversas incessantes com seus pares, e a questionamentos e reclamações sobre as aulas, colegas e professores. Essa transformação, ainda que marcada por inquietações, revela um reengajamento com o espaço escolar: seus questionamentos, antes abafados pelo cansaço, agora ecoam como formas de participação — mesmo que desafiadoras. Seu percurso sugere que, quando a escola reconhece as condições juvenis materiais e emocionais, abre-se caminho para que retomem não apenas a vida estudantil, mas também sua voz ativa dentro dela. Ainda assim, seu caso deixa claro que essa reinserção não é linear — exige da instituição uma escuta contínua, capaz de transformar protestos em diálogo, e conflitos em processos coletivos de aprendizagem.

O diário neste sentido, revela-se também muito mais que um instrumento metodológico: é um documento político que denuncia as condições concretas de existência da *juventude* periférica. Através de relatos como o de S., vemos como o sofrimento psíquico se constitui como linguagem silenciosa através da qual as vítimas do sistema expressam, à sua maneira, a violência estrutural que as oprime.

A pesquisa sociológica tem o desafio de ir além da simples escuta, buscando dar visibilidade às experiências dos jovens dentro dos limites estruturais da escola. Ao analisar a pergunta central deste trabalho - *o que e (se) pode o ensino de sociologia contribuir com a coletividade escolar perante o sofrimento psíquico de jovens no ensino médio?* -, os casos como o de S. revelam tanto possibilidades quanto limitações. A sociologia mostra-se útil como instrumento de crítica e conscientização, ajudando-os a nomear e compreender suas opressões.

No entanto, sua atuação esbarra em desafios concretos: a precariedade das condições de trabalho docente, a rotatividade de professores, e a falta de apoio institucional para sustentar

processos de transformação mais profundos. As respostas dos jovens, como as de S., indicam que a sociologia pode sim oferecer ferramentas para a leitura crítica da realidade, mas seu potencial transformador encontra limites nas estruturas escolares e sociais mais amplas. Entende-se que o desafio está em manter um diálogo constante entre teoria e prática, reconhecendo que qualquer mudança significativa exigirá não apenas boas metodologias de ensino, mas também a superação das condições materiais que perpetuam o sofrimento psíquico na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do sofrimento psíquico juvenil em contexto escolar demanda uma abordagem crítica que reconheça os limites das leituras individualizantes frequentemente adotadas pelas instituições. É justamente nesse ponto que a articulação entre a racionalidade neoliberal, a medicalização do social e o ensino de sociologia revela-se potente enquanto ferramenta de resistência e análise. Ao longo das últimas décadas, assistimos a um crescente processo de patologização de comportamentos e experiências humanas que anteriormente seriam compreendidas dentro da *normalidade* da vida social. Essa mudança está alicerçada em uma racionalidade que transforma qualquer desvio da norma em sinal de disfunção, deslocando as causas estruturais do sofrimento para a responsabilidade individual.

Autores como Canguilhem (2011) e Foucault (1978; 2001; 2006;) nos ajudam a compreender como o conceito de normalidade, longe de ser neutro, é construído historicamente, vinculado a um projeto de governo dos corpos e das populações. A medicalização da vida social, nesse sentido, não é apenas uma consequência da hegemonia biomédica, mas um efeito de um modelo de poder que visa controlar, normatizar e ajustar as subjetividades às exigências do capital. Isso se torna particularmente visível no contexto educacional, no qual a escola passa a operar como um dispositivo de triagem e gestão da normalidade, identificando, classificando e, muitas vezes, excluindo os *anormais* — crianças e jovens que não se encaixam no ideal de rendimento, produtividade e disciplina (Foucault, 2006; Caponi, 2012).

A racionalidade neoliberal, por sua vez, intensifica esse processo ao redefinir o sujeito como empresa de si mesmo, um empreendedor de sua existência, responsável exclusivo por seu sucesso ou fracasso (Foucault, 2008; Dardot; Laval, 2016). Nesse modelo, o sofrimento psíquico deixa de ser compreendido como produto de desigualdades sociais, de opressões históricas e violências simbólicas para se tornar falha individual, deficiência na gestão de si (Soares, 2022; Corbanezi, 2015). Esse movimento reflete, por exemplo, na definição ampla e patologizante do DSM V, que transforma afetos e oscilações comuns à experiência humana em sintomas a serem medicados (APA, 2014; Blank; Brauner, 2009). Assim, qualquer expressão de desajuste, angústia ou tristeza no ambiente escolar torna-se passível de medicalização, reforçando uma lógica de silenciamento das tensões sociais que atravessam os corpos juvenis.

Nesse cenário, o ensino de sociologia assume um papel político crucial. Mais do que uma disciplina, pode se constituir como prática de escuta, interpretação e intervenção nas formas de subjetivação produzidas pela escola e pela sociedade. Ao promover a desnaturalização dos fenômenos sociais e ao possibilitar a articulação entre biografia e

estrutura, a sociologia oferece aos jovens uma linguagem para compreenderem seus sofrimentos não como falhas pessoais, mas como efeitos de processos sociais, históricos e políticos (Costa, 1997; Fernandes, 1978). Essa dimensão formativa da sociologia torna-se ainda mais evidente quando consideramos sua história no currículo brasileiro, marcada por intermitências, disputas ideológicas e tentativas de silenciamento (Bodart; Silva, 2016; Moraes, 2011). A persistente desvalorização da disciplina não é casual, mas parte de um projeto que desarticula saberes críticos e emancipatórios em favor de uma educação instrumentalizada por objetivos mercadológicos (Martins, 2016; Pina, 2016).

As reformas curriculares recentes, notadamente o Novo Ensino Médio, evidenciam essa lógica ao reduzir o ensino de sociologia a uma função meramente prática e alinhada ao desenvolvimento de competências úteis ao capital (Silva, 2012). A linguagem empresarial invade o léxico educacional, transformando estudantes em capital humano e professores em gestores de resultados (Caponi; Daré, 2019). Nesse processo, a escola se afasta de seu potencial de formação integral e passa a operar como espaço de produção de subjetividades adaptadas à lógica da performance e da competitividade. A pandemia de Covid-19, ao intensificar o sofrimento psíquico juvenil, não inaugurou essas tendências, mas as revelou de forma ainda mais brutal (Corbanezi, 2023). Em um contexto de precariedade material e afetiva, a escola também não ficou de fora destas consequências, de modo que, reforçou diagnósticos, muitas vezes sem considerar os atravessamentos de raça, classe e gênero que estruturam essas vivências (Kilomba, 2019; Fanon, 2008).

Por isso, pensar o ofício do educador de sociologia como um ofício político é fundamental. Como nos ensinam Paulo Freire (1995) e Florestan Fernandes (2019) educar é, antes de tudo, um ato de denúncia e anúncio. É denunciar as estruturas que produzem sofrimento e desigualdade, mas também anunciar outras possibilidades de existência. O diário de campo, nesse sentido, emerge como uma ferramenta metodológica e ética de escuta e análise, permitindo ao educador registrar e interpretar as contradições do cotidiano escolar (Dayrell, 2003; Sallas; Bega, 2006). Ao se deparar com jovens que expressam angústias, silêncios, revoltas e desejos, o educador pode romper com a lógica reducionista da medicalização e propor outras leituras, que valorizem a história, a cultura e a potência dos sujeitos. Diante disso, reconhece-se que o ensino de sociologia tem potencial para contribuir na discussão sobre o sofrimento psíquico dos jovens no contexto escolar, ainda que suas possibilidades sejam limitadas pelas estruturas educacionais vigentes, como a desvalorização da disciplina, a pressão por resultados quantificáveis entre outros.

Ao abordar os jovens como sujeitos marcados por disputas simbólicas, desigualdades e resistências (Abramo, 1994; Carrano, 2009; Pais, 2003), o ensino sociológico pode, mesmo em condições adversas, fomentar espaços de reflexão crítica que ampliem a compreensão de si e do mundo. Ele permite problematizar as dores juvenis como reflexo de estruturas opressivas — como o neoliberalismo, o racismo e o patriarcado —, ainda que a transformação concreta dessas realidades dependa de lutas mais amplas. Portanto, mesmo em um cenário restritivo, a imaginação sociológica (Mills, 1975), a crítica à normatividade e a escuta atenta podem se tornar instrumentos de humanização, ainda que parciais, frente ao adoecimento e ao silenciamento dos jovens na escola. Não se trata de superestimar o papel da sociologia, mas de atuar, dentro do possível, para tensionar os limites impostos e abrir caminhos de acolhimento e ação política.

Entende-se também a necessidade de ampliar as investigações dessa temática no campo das Ciências Humanas e Sociais e, sobretudo, no âmbito das juventudes da escola básica. Para além da análise teórica, também se faz necessário avançar em pesquisas que explorem, de forma empírica possibilidades de resistência. Um primeiro caminho seria investigar experiências pedagógicas concretas em que professores de sociologia, mesmo sob as limitações impostas por reformas curriculares e pela lógica performática da educação, conseguem criar espaços de desconstrução de narrativas individualizantes. Esses estudos poderiam mapear metodologias, como o uso de diários de pesquisa/campo, rodas de conversa e projetos interdisciplinares, que permitam aos jovens articularem suas vivências com estruturas sociais mais amplas.

Paralelamente, faz-se necessário aprofundar análises interseccionais e avaliar os impactos das recentes reformas educacionais, como o Novo Ensino Médio, os efeitos da pandemia, a precarização do ensino de sociologia, assim como também os processos de adoecimento mental dos jovens a partir das *predisposições* calcadas pela racionalidade neoliberal, questionando como a mercantilização da educação intensifica a culpabilização individual. Além disso, pesquisas que fortaleçam a articulação entre universidade e escola básica poderiam fomentar a criação de materiais didáticos e formações docentes que integrem saúde mental e crítica social, rompendo com a dicotomia entre saber acadêmico e prática escolar, afinal, compreender o sofrimento psíquico juvenil é também questionar os projetos de sociedade que sustentamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis*. São Paulo: Scritta/Anpocs, 1994.

ALBUQUERQUE, Flávia Luíza de Freitas. *Sofrimento é político*. Minas Gerais, 4 mar. 2024. Instagram. [@despatologiza]. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C4GEuLDL_5E/?img_index=1. Acesso em: 20 mar. 2024.

ALBUQUERQUE, Flávia Luíza de Freitas. *CONCERTA® para aprender: os impactos do discurso patologizante na educação*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

ALVARENGA, Rodrigo.; DIAS, Marcelo. K.. EPIDEMIA DE DROGAS PSIQUIÁTRICAS: TIPOLOGIAS DE USO NA SOCIEDADE DO CANSAÇO. *Psicologia & Sociedade*, v. 33, p. e235950, 2021.

AMORIM, Barbara M. *Vida acadêmica, o sofrimento psíquico e o uso de psicotrópicos entre mulheres universitárias na UFSC, Brasil*. *Revista Cultura y Droga*, v. 29, n. 37, p. 132-154, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.17151/culdr.2024.29.37.7>.

ANDRADE, Cláudia Braga. Laço social e juventude: escutando o mal-estar na Universidade. *ETD - Educação Temática Digital, Campinas*, v. 25, p. [páginas], 2023. DOI: 10.20396/etd.v25i00.8667951. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8667951>. Acesso em: 7 jun. 2025.

ANDRADE, Maria. Carolina. P.; MOTTA, Vania. C. *O empresariamento da educação de novo tipo e seus agentes: o empresariado educacional do tempo presente*. *Revista Trabalho Necessário, Niterói*, v. 20, n. 42, p. 1-27, jul. 2022. DOI: 10.22409/tn.v20i42.54290.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. *DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BARROS, Fábio Pereira. O ensino de filosofia como ética do cuidado de si: experiências numa escola militar da região do extremo sul da Bahia. *Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino, [S.l.]*, v. 1, n. 6, p. 60–89, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47456/krkr.v1i6.27980>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/27980>. Acesso em: 7 jun. 2024.

BLANK, Dionis. M.; BRAUNER, Maria. C. *Medicalização da saúde: biomercado, justiça e responsabilidade social*. *Juris, Rio Grande*, v. 14, p. 7-24, 2009.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. *Perfil do professor brasileiro de sociologia do ensino médio e sua percepção da condição docente*. *Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, Natal*, n. 18, p. 168-189, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/10820>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BORTOLINI, Maria. R. *A pesquisa na formação de professores: experiências e representações*. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *Esboço de uma teoria da prática*. São Paulo: Edusp, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Decreto-Lei nº 89.531, de 5 de abril de 1984. Regulamenta a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980. Dispõe sobre o exercício da profissão do Sociólogo e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-89531-5-abril-1984-439813-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Regulamenta%20a%20Lei%20n%C2%BA%206.888,soci%C3%B3logo%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em: 2 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980. Dispõe sobre o exercício da profissão do Sociólogo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.sociologos.org.br/links/indices/lei6888.asp>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.648, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 jun. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 2 jan. 2024.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: volume 3 - ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação, 2006. p. 101-133. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação, 2006. p. 101-133. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BUENO, E. R. A.; ALMEIDA, K. V. S. *Um olhar para além do capital: a possibilidade de superação do modelo neoliberal em educação*. Porto das Letras, Palmas, v. 1, n. 2, p. 128-142, 2015. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/1782>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CARVALHO, Rodrigo. S.; SILVA, Roberto. R. D. *Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame*. Educar em Revista, Curitiba, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.44451.

CAPONI, Sandra. *Loucos e degenerados: uma genealogia da psiquiatria ampliada*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

CAPONI, Sandra; DARÉ, Patricia. *Neoliberalismo e sofrimento psíquico: a psiquiatrização dos padecimentos no âmbito laboral e escolar*. Mediações - Revista de Ciências Sociais, v. 25, n. 2, p. 302-322, 2019. DOI: 10.5433/2176-6665.2020v25n2p302.

CHRISTOFARI, Carolina Ana. O que pode a coletividade escolar perante o diagnóstico em saúde mental de uma criança ou jovem? In: CECCIM, Ricardo Burg et al. (Org.). *Fármacos, remédios, medicamentos: o que a educação tem com isso?* v. 2: debates continuados, diálogos interdisciplinares. Porto Alegre: RedeUnida, 2022. p. 9-14. Disponível em: <https://editora.redeunida.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Livro-Farmacos-remedios-medicamentos-o-que-a-Educacao-tem-com-isso-Volume-2-%E2%80%93-debates-continuados-dialogos-interdisciplinares.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

COLLINS, Patricia Hill. *Se perdeu na tradução?: feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória*. Dossiê, [S. l.], v. 1, p. 7-17, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/07/01.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

CONRAD, Peter. *The Medicalization of Society*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007.

CORBANEZI, Elton. *Saúde mental e depressão: a função política de concepções científicas contemporâneas*. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

CORBANEZI, Elton. *Saúde mental, pandemia, precariedades: subjetivações neoliberais*. Sociedade e Estado, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 1-22, 2023. DOI: 10.1590/s0102-6992-202338020004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/TnRVLZ9JvbpTrD9pTRVPfNf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2024.

COSTA, Cristina. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

DANTAS, Jurema Barros. *Tecnificação da vida: uma discussão sobre o discurso da medicalização da sociedade*. Fractal: Revista de Psicologia, v. 21, n. 3, p. 563-580, set. 2009.

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

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação, n. 24, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2024.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Juventude e escola*. São Paulo: Vozes, 2007. p. 37-72.

EHRENBERG, Alain. *O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa*. Tradução de Pedro F. Bendassolli. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução de Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Prefácio de Jean-Paul Sartre. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. *A formação política e o trabalho do professor*. 1. ed. atual. Marília: Lutas Anticapital, 2019. 93 p.

FERNANDES, Florestan. Funções das ciências sociais no mundo moderno. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. (Org.). *Educação e sociedade*. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1978. p. 22-28.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. In: *A Sociologia no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. *Nota Técnica: O consumo de psicofármacos no Brasil - dados do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados ANVISA (2007-2014)*. 25 p. 3 jun. 2015. p. 18. Disponível em: www.medicalizacao.org.br. Acesso em: 5 dez. 2023.

FOUCAULT, Michel. *Crise da medicina ou crise da antimedicina?* Rio de Janeiro: Verve, 1976.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. *História da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. v. 2.

_____. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

_____. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *Os Anormais: Curso no Collège de France (1974 – 1975): tradução Eduardo Brandão – São Paulo: Martins Fontes, 2001.*

_____. *O poder psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Nascimento da biopolítica*. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANCO, Adriana de Fátima; TULESKI, Silvana Calvo; MENDONÇA, Fernando Wolff. *Enfrentando a medicalização no chão da escola: pesquisa, teoria e prática*. Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 177–197, 2022.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64390>. Acesso em: 5 jun. 2024

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz. C. Prefácio. In: MARTINS, E. M. (Org.). *Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

FREITAS, Cristiane Davina Redin; REUTER, Bruna. *Modos de subjetivação e discurso psiquiátrico: implicação e repercussão do diagnóstico psiquiátrico na construção de identidade do sujeito*. Saúde e Sociedade, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 2-9, 2021. DOI: 10.1590/s0104-12902021200172. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/.../>. Acesso em: 5 mar. 2024.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENTILLI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: SILVA, T. T.;

GENTILLI, Pablo. (Orgs.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Mathias Lambert. Rio de Janeiro: LTC, 1983.

GOLSHAN, Nassim. *De onde vem esse sofrimento?: o adoecimento psíquico não se resolve com receita de bolo*. 2023. Disponível em: <https://nassimgolshan.com/blog/>. Acesso em: 3 jul. 2023.

GROPPO, Luís Antonio. *Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude*. Desidades, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-17, mar. 2017.

GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

JINKINGS, Nise. *A Sociologia no ensino médio: experiências em Santa Catarina*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 12., 2009. **GT 06**: Experiências de Ensino de Sociologia: Metodologia e Materiais Didáticos. [S. l.]: SBS, 2009.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEHER, Roberto. *Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia Covid-19*. Revista de Políticas Públicas, São Luís, v. 26, n. Especial, p. 78-102, 2022. DOI: 10.18764/2178-2865.v26nEp78-102.

LEHER, Roberto. *Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 40, e0219831, 2019. DOI: 10.1590/ES0101-73302019219831.

LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. *Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos*. Revista de Ciências Sociais, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 103-118, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2421>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LINK, Elmer. E; SILVA, Jeferson. da; RATTO, Cleber G. Corpo e violência na construção das intersubjetividades juvenis no ensino médio: lutas por reconhecimento: Corpo e violência na construção de intersubjetividades juvenis no ensino médio: lutas por reconhecimento. *Revista Brasileira de Desenvolvimento*, [S. l.], v. 8, pág. 58982–58994, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n8-268. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/51434>. Acesso em: 7 jun. 2025.

LUGON, Ricardo. *Patologização da intervenção socioeducativa: a medicalização*. In: JUSTIÇA JUVENIL NA CONTEMPORANEIDADE. Porto Alegre, 2015. p. 108-112. Disponível em: https://www.academia.edu/28898642/PATOLOGIZA%C3%87%C3%83O_DA_INTERVE_N%C3%87%C3%83O_SOCIOEDUCATIVA_A_MEDICALIZA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 20 mar. 2024.

MANNHEIM, Karl. *Diagnóstico de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

MARTINS, Erika. M. *Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MENDONÇA, Sueli. Guadalupe. DE L.. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cadernos CEDES*, v. 31, n. 85, p. 341–357, dez. 2011.

MILLS, Charles. Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MIGNOLO, Walter. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 94, e329402, 2017.

MORAES, Amaury Cesar. *Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade*. Cadernos CEDES, v. 31, p. 359-382, 2011.

MORAES, Joao. Cariello. de. *A Reforma do Ensino Médio e a educação libertadora de Paulo Freire: do assujeitamento à libertação*. 2021. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MORAES, Giuliana. V. *Influência do saber biomédico na percepção da relação saúde/doença/incapacidade em idosos da comunidade*. 2012. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Fundação Oswaldo Cruz, Centro de Pesquisas René Rachou, Belo Horizonte, 2012.

MORDENTE, Giuliana. V. *Neoliberalismo escolar e processos de subjetivação: como a educação "inovadora" opera?* 2023. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

MORDENTE, Giuliana Volfzon; CUNHA, Thiago Colmenero; PORTUGAL, Francisco Teixeira. *Capturas neoliberais e educação democrática: o mito da educação "inovadora"*. In: LEMOS, Flavia (Org.). *Psicologia Social, Educação e Análise Institucional: diálogos entre Paulo Freire, Gregório Barenblitt, Bell Hooks, Gilles Deleuze e Félix Guattari*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2023. v. 1, p. 289-304.

MORI, Valéria Deusdará; REY, Fernando González. *A saúde como processo subjetivo: uma reflexão necessária*. *Psicologia: Teoria e Prática*, Brasília, v. 14, n. 3, p. 140-152, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v14n3/v14n3a12.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

NACAGUMA, Simone; SASS, Simeão Donizeti; SILVA, Gláucia Faria da; GALLIAN, Dante Marcello Claramonte. *O laboratório de leitura como "campo" para o cultivo e a manutenção da saúde mental no contexto do neoliberalismo*. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 27, p. 2-23, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/nqJWcrfgwBtpLvH3BHby7x/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

NÓVOA, Antônio. *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1995. (Coleção Ciência da Educação).

PAIS, José Machado. *A juventude como fase da vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse*. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009

PINA, Leonardo. D. *"Responsabilidade social" e educação escolar: o projeto de educação básica da "direita para o social" e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 7-30.

ROSE, Nikolas. *A política da própria vida: biomedicina, poder e subjetividade no século XXI*. São Paulo: Paulus, 2013.

SAAD, Alfredo. F.; MORAIS, Lecio. *Brasil: neoliberalismo versus democracia*. São Paulo: Boitempo, 2018.

SAFATLE, Vladimir; JÚNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian (Org.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. São Paulo: Autêntica, 2020.

SALLAS, Luisa Fayet; BEGA, Maria Tarcisa Silva. *Por uma Sociologia da Juventude: releituras contemporâneas*. *Política e Sociedade*, Florianópolis, n. 8, p. 1-20, abr. 2006.

SÃO PAULO (Estado). *Secretaria da Educação. Slide da aula. Liderança*. Material didático, Ensino Médio – 2ª Série, 2025. 21, p. Disponível em: <https://acervocmsp.educacao.sp.gov.br/122993/987559.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025a

SÃO PAULO (Estado). *Secretaria da Educação. Slide da aula "Empreendedorismo"*. Material didático, Ensino Médio – 2ª Série, 2025. 14, p. Disponível em: <https://acervocmsp.educacao.sp.gov.br/123902/1087745.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025c

SÃO PAULO (Estado). *Secretaria da Educação. Slide da aula "O que é oratória?"*. Material didático, Ensino Médio – 2ª Série, 2025. 23, p. Disponível em: <https://acervocmsp.educacao.sp.gov.br/122961/995558.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025b

SAVIANI, Dermeval. *Florestan Fernandes e a educação*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 10, n. 26, p. 71-87, jan. 1996.

SILVA, Cinthia Lopes da; SILVA, Rogério de Souza. *A institucionalização das Ciências Sociais no Brasil: percalços e conquistas*. Impulso, Piracicaba, v. 22, n. 54, p. 97-106, maio/ago. 2012.

SILVA, Divane. O. de M.; PAIVA, André. L. dos S.; CUNHA, Kátia. S. *Cinema de engajamento, neoliberalismo e educação formal: por uma politização do olhar*. Plurais - Revista Multidisciplinar, Salvador, v. 9, n. esp. 1, e024008, 2024. DOI: [10.29378/plurais.v9iesp.1.19379](https://doi.org/10.29378/plurais.v9iesp.1.19379).

SKLIAR, Carlos. *A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SCOTT, James C. *Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts*. New Haven: Yale University Press, 1990.

SOARES, Silvio de Azevedo. *Microquímica do poder: psicofármacos, neoliberalismo e governo de condutas*. Ciências Sociais Unisinos, [S. 1.], v. 58, n. 2, p. 70-83, 2022. DOI: [10.4013/csu.2022.58.2.01](https://doi.org/10.4013/csu.2022.58.2.01). Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2022.58.2.01. Acesso em: 17 fev. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2024.