

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

THEO LEPAK MILET

**O DIÁLOGO NA ESCOLA COMO CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE
NOVOS SENTIDOS**

Niterói
2025

Theo Lepak Milet

**O DIÁLOGO NA ESCOLA COMO CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE
NOVOS SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Subjetividade e Exclusão social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Gageiro Coutinho

Niterói

2025

Theo Lepak Milet

**O DIÁLOGO NA ESCOLA COMO CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE
NOVOS SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal Fluminense como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre.

Prof^a Dra. Luciana Gageiro Coutinho – (Orientadora)

Prof^a Dra. Kátia Faria de Aguiar – UFF (Examinadora Titular)

Prof^o Dr. Sílvio Carneiro – UFABC (Examinador Titular)

Prof^a Dra. Claudia Braga de Andrade –UNIRIO (Suplente Externa)

Prof^a Dra. Paula Land – UFF (Suplente Interna)

Niterói, ____ de julho de 2025

Aos caminhos e pessoas que me conduziram até este momento.

AGRADECIMENTOS

À flor mais preciosa, minha mãe, Rosa. Por ser você, abriu-me espaço para conhecer o caminho que hoje rege minha vida: o amor.

Ao meu pai, por sempre me instigar a querer ser mais.

Aos meus amigos e minhas amigas, com quem descobri o significado da felicidade – sentimento fundamental para a compreensão de onde eu sei que vou chegar!

À Luciana, pelo carinho, pelas trocas e por abrir os caminhos para a realização do meu sonho.

Ao Gabriel e às pedagogas da UNIRIO, por compartilharem comigo este caminho com tanto afeto.

Aos mestres que admirei e carrego comigo.

Liberdade pra dentro da cabeça!
Natiruts – Liberdade pra dentro da cabeça.

RESUMO

Lepak Milet, T. (2025). *O diálogo na escola como caminho para a construção de sentidos* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal Fluminense.

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa que teve como objetivo investigar os efeitos da subjetividade neoliberal em adolescentes do Ensino Médio em uma escola estadual do Rio de Janeiro. Tal problemática surgiu no contexto da implantação do novo Ensino Médio cuja proposta é centrada na lógica do empreendedorismo e do enxugamento de disciplinas do ciclo formativo básico que exclui aspectos que atravessam o cotidiano dos educandos, alienando-os de reflexões sobre a violência, a fragilização dos laços sociais, a crise sócio-política e de saúde mental que vem tomando conta do Brasil nos últimos anos. O quadro teórico é composto de quatro eixos: a relação entre educação neoliberal, subjetividade neoliberal e o fascismo; adolescência; filosofia e perspectivas pedagógicas; a construção de um espaço de escuta na escola. A metodologia utilizou-se da pesquisa-intervenção como caminho para mediar um espaço de diálogo, horizontalidade e construção coletiva em sala de aula. A pesquisa evidenciou a importância da construção de um espaço de escuta dentro da escola, como caminho para elaboração de questões que atravessam o dia a dia dos educandos, capaz de convidá-los a sair do estado de passividade imposto pela educação bancária e de apresentar novas perspectivas de vida.

Palavras-chave: Educação emancipadora. Ensino Médio. Laço social. Neoliberalismo. Subjetividade.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research study that aimed to investigate the effects of neoliberal subjectivity on high school students in a public school in Rio de Janeiro. This issue emerged in the context of the implementation of the new High School reform, whose proposal is centered on the logic of entrepreneurship and the reduction of subjects in the core curriculum, thereby excluding aspects that permeate students' daily lives and alienating them from reflections on violence, the weakening of social bonds, and the socio-political and mental health crises that have taken hold of Brazil in recent years. The theoretical framework is organized around four axes: the relationship between neoliberal education, neoliberal subjectivity, and fascism; adolescence; philosophy and pedagogical perspectives; and the construction of a space for listening within the school. The methodology relied on research-intervention as a path to mediate a space of dialogue, horizontality, and collective construction in the classroom. The research highlighted the importance of building a space for listening within the school as a way of elaborating the issues that traverse students' everyday lives, enabling them to move beyond the passivity imposed by banking education and to envision new life perspectives.

Keywords: Emancipatory education. High school. Social bond. Neoliberalism. Subjectivity.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: DA CIÊNCIA POLÍTICA À EDUCAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	11
1 O CONTEXTO SOCIAL COMO ATRAVESSAMENTO à CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE	20
1.1 A política neoliberal	20
1.2 A constituição da subjetividade neoliberal.....	22
1.3 A educação neoliberal	30
1.4 Adolescência, desamparo e silenciamento.....	34
2 O DESENVOLVIMENTO DE UMA PROPOSTA DIALÓGICA DENTRO DA ESCOLA.....	38
2.1 Proposta de intervenção dialógica	38
2.2 Contextualizando a entrada na escola.....	48
2.3 O processo de construção e compreensão sobre uma sala de aula viva	51
3 ENTRE TEORIA E PRÁTICA: A EDUCAÇÃO LIBERTADORA COMO ANTÍDOTO AO NEOLIBERALISMO	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS	89

APRESENTAÇÃO: DA CIÊNCIA POLÍTICA À EDUCAÇÃO

A proposta desta dissertação nasceu a partir da minha própria trajetória escolar e acadêmica. Quando ingressei na graduação em Ciência Política, algo me encantou profundamente. O modo como meus veteranos eram capazes de transmitir seus conhecimentos sobre as diversidades da política com extrema elegância. Ouvir a lógica de suas opiniões e seus ricos debates, sobre qualquer assunto era muito diferente do que eu estava acostumado. Calouro, desencantado com a política brasileira que acabara de atravessar mais um golpe de Estado, o assassinato de Marielle Franco, a impunidade das empresas sobre desastres naturais, a produção de uma divisão social entre esquerda e direita... ainda não tinha clareza sobre onde aquela graduação me levaria. Mas de uma coisa tinha certeza: como meus veteranos, descobriria o encanto do falar.

O curso foi predominantemente teórico. De todo o conhecimento teórico que me esforcei para absorver, um único saber foi suficiente para me colocar no caminho que sonhava e, ao mesmo tempo, transformar meu olhar sobre mim mesmo e sobre o contexto social que me atravessava: a Teoria Crítica. A partir do momento em que entrei em contato com ela, passei a questionar situações que antes enxergava com naturalidade. Comecei a buscar os sentidos da realidade e as origens mais profundas dos processos que me atravessavam. Por que existe guerra? O que está por trás das estruturas de poder? Como é possível que a política brasileira ainda não represente a soberania do interesse popular? Como o povo é tão passível de certas influências? Quem se beneficia com o caos social? O que significa felicidade para mim? Felicidade tem algum sentido para as pessoas? Como transformar as estruturas de poder? Qual é a raiz do problema? Quais seriam minhas perspectivas de vida hoje, se eu tivesse me feito essas perguntas ainda durante o Ensino Médio?

Para buscar essas respostas, comecei a me deparar com um caminho que, ao longo da minha vida, sempre estive muito distante de minhas perspectivas: a Educação. Foi por meio do contato com as ideias de Paulo Freire que desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso *Crítica à educação e a busca da felicidade*. No entanto, apenas criticar o sistema educacional brasileiro já não me era suficiente. A questão passou a ser: *o que fazer* diante dessa realidade. Como pode funcionar uma prática pedagógica capaz de auxiliar na construção de uma visão de mundo crítica, de seres humanos emancipados diante da realidade em que estão inseridos, protagonistas de seus próprios caminhos, felizes. Foi da soma entre a necessidade de encontrar novas respostas e o desejo de maior compreensão

sobre os seres humanos e a sociedade que tive como produto a entrada no Mestrado em Psicologia, espaço que me abriu novos caminhos para o desenvolvimento de minhas perspectivas de prática educacional.

Em 2022, comecei a participar do projeto de extensão *Da Escola à Universidade: Escutando o Mal-Estar*¹, desenvolvido pelos pesquisadores do LAPSE (Grupo de Pesquisa Psicanálise, Educação e Laço Social), realizado em parceria entre a UFF e a UNIRIO. Ao longo do projeto, tive a oportunidade de atuar como mediador em rodas de conversa e oficinas, em um espaço de diálogo com estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual do Rio de Janeiro. Nesse período, posso dizer que aprendi como “fazer acontecer”: como superar condicionamentos trazidos pelos alunos – “vergonha de falar”, medo de errar e a percepção de não sentir “NADA”. Como trazer à tona em sala de aula questões e conflitos que atravessam suas subjetividades: a estrutura escolar, sentimentos, a violência, a adolescência, suas perspectivas para que a escola se torne um lugar mais interessante... como buscar as raízes de suas questões dentro da coletividade?

Vou iniciar esta dissertação de mestrado contextualizando a situação social em que se encontra o povo brasileiro diante de uma democracia em crise. Questões históricas, sociais, políticas e, principalmente, econômicas, que nos atravessam e estruturam nossos modos de existir. Tragédias cotidianas tão presentes em nossas vidas que já se tornaram costume, entranhado em nossa cultura. Em seguida, apresentarei o panorama que desenvolvi ao longo deste processo para “fazer acontecer” em sala de aula – ou seja, compreender a escola como um espaço de construção de sentidos diante das encruzilhadas nebulosas apresentadas pela vida.

¹ O projeto de extensão *Da Escola à Universidade: Escutando o Mal-Estar*, coordenado pela Prof^a. Dra. Luciana Gageiro Coutinho, está vinculado à pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob o CAAE nº 20131119.6.0000.8160.

INTRODUÇÃO

Em 2016, o então vice-presidente Michel Temer deu um tiro nas costas da primeira mulher a presidir o Brasil, Dilma Rousseff. Financiado pelos interesses dos donos do agronegócio brasileiro e do mercado financeiro neoliberal, marcou em nosso corpo mais um golpe de Estado. Com o auxílio da mídia comprada, produziu uma polarização social entre esquerda e direita que foi capaz de dividir famílias, destruir amizades de uma vida e dar início a profundas transformações nos modos de se relacionar. Em 2018, Bolsonaro foi eleito nas urnas para dar continuidade à aplicação de políticas neoliberais já chanceladas pelo governo golpista que o antecedeu. Em seu governo desastroso, mais de 700 mil brasileiros morreram em decorrência de seu descaso com a pandemia de COVID-19². Em 2021, a favela do Jacarezinho foi palco da maior chacina já registrada na cidade: 28 jovens foram assassinadas pela polícia do Estado do Rio de Janeiro³. Em 2022, as ‘forças de segurança’ do Estado do Rio de Janeiro tiraram a vida de 1.327 pessoas, em sua maioria jovens pretos e moradoras de comunidades⁴. No mesmo ano, o Brasil bateu seu recorde de feminicídios, 1.410 mulheres foram assassinadas por seus parceiros⁵. Número que segue crescendo, ano após ano. Depois de quase duas décadas, o Brasil retornou ao mapa da fome: cerca de 33 milhões de brasileiros voltaram a enfrentar grave insegurança alimentar⁶. Ódio, mal-estar, tristeza, depressão e fascismo passaram a fazer parte do nosso cotidiano. Apesar da tragédia social, Bolsonaro recebeu aproximadamente 400 mil votos a mais na eleição de 2022, em relação à eleição anterior. Como explicar esse aumento de votos após um governo tão desastroso, que fez tanto contra o interesse da maioria?

Segundo o ex-ministro da cultura, Gilberto Gil (2023), “cultura é ordinária, cultura é igual a feijão com arroz, é necessidade básica, tem que estar na mesa, tem que estar na

² Fonte: <https://covid.saude.gov.br>

³ Fonte: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-05-07/maioria-dos-mortos-na-chacina-do-jacarezinho-nao-era-suspeita-em-investigacao-que-motivou-a-acao-policial.html>

⁴ Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-08/mais-de-13-mil-pessoas-foram-mortas-em-acoas-policiais-no-rj-em-2022#:~:text=Em%202022%2C%201.327%20pessoas%20morreram,no%20ano%2C%20que%20totalizam%204.473.>

⁵ Fonte: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2023/03/08/numeros-de-uma-tragedia-anunciada-10-mulheres-assassinadas-todos-os-dias-no-brasil.ghtml>

⁶ Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-tem-33-milhoes-passando-fome-como-disse-lula-entenda-a-divergencias-de-numeros/#:~:text=Cerca%20de%2077%20milhoes%20de%20pessoas.,milhoes%20com%20inseguran%20a%20alimentar%20grave.>

cesta básica de todo mundo. (...). Toda a acumulação de um povo, tudo isso é cultura”.⁷ Nos últimos anos, qual notícia é apresentada diariamente pelo jornal da televisão aberta que acompanha o feijão com arroz do brasileiro? Feminicídio, guerra e morte. Desemprego, desastres ambientais, corrupção, crise social e política são nossas sobremesas. Eu me pergunto: como é possível que essa situação seja naturalizada? Como é possível seguir a vida como se nada estivesse acontecendo? Como digerir esse almoço? A morte prematura e a tragédia cotidiana são constituintes do Brasil. Feridas podres, cuidadas por quem enxerga na dor uma oportunidade de lucro. A verdade crua é que o Brasil nasceu do genocídio, que, sem reparação, segue recalcado em nosso inconsciente social.

“A história não é fato, é narrativa. Cuidadosamente selecionada e moldada. Sob os traços do escritor certo, um vilão torna-se um herói, uma mentira torna-se a verdade”. (*FOUNDATION*, 2021). Essa frase diz muito sobre a história do Brasil, desde que foi “descoberto”, até os acontecimentos políticos do mais recentes. Quando eu ainda estava no Ensino Fundamental I, aprendi que o Brasil foi “descoberto” por Portugal em 1500. Assim como o genocídio sofrido pelos povos indígenas, o processo do que foi a escravidão no Brasil e suas consequências para a subjetividade do povo preto permanecem nas sombras para a grande maioria da sociedade. Quem conta a história do “descobrimento” e da formação do Brasil como Estado independente narra os fatos em ordem cronológica, mas oculta as relações de poder que sustentam as estruturas de nossa cultura – tão rica, mas tão sofrida.

A história do Brasil tem sido moldada pelos interesses da elite econômica e política. Menos de 1% da população, que detém mais poder econômico do que os outros 99% juntos, sempre determinou os rumos do país em benefício próprio. Todas as vezes que seus poderes foram ameaçados em nome de uma sociedade mais justa, a resposta veio em forma de golpe de Estado, instabilidade política e retrocessos que comprometeram décadas de luta. Eventos que se repetem ciclicamente ao longo de nossa trajetória. Por que meus livros didáticos não mencionaram o genocídio de dezenas de milhões de indígenas, verdadeiros ancestrais desta terra? Por que não me ensinaram sobre as relações de poder herdadas da escravidão? A quem interessa esse enredo?

Ao assumir a presidência do Brasil, uma das primeiras medidas adotadas por Michel Temer foi a transformação do sistema educacional. A Lei de Diretrizes e Bases

⁷ Fonte: <https://www.youtube.com/shorts/XFhz98zqMB0>

da Educação (LDB) que vigorava no país desde 1996 foi substituída pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com base na justificativa da necessidade de inovação e modernização do sistema educacional, passamos a adotar um modelo de educação que foi proposto por organizações econômicas internacionais, como a Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outras (LAVAL, 2019; FERREIRA; RAMOS, 2018). Como é possível que organizações financeiras que historicamente mantêm ligação com a degradação mundial das condições de vida e dos direitos sociais estejam por trás de um plano educacional? Quais são seus interesses?

O sistema de ensino é um alvo prioritário em razão de seu poder de fornecer à grande parte da população a formação adequada para o mercado de trabalho. Ao adquirir o caráter de produto, a educação se distancia de seu sentido intelectual, político e crítico, reduzindo-se à produção de “capital humano”: o valor da mão de obra qualificada que cada país é capaz de contabilizar para o mercado financeiro globalizado. Estudantes e professores passam a ser condicionados à lógica empresarial da eficiência e da necessidade de resultados, por meio de avaliações que valorizam a quantidade de informações reproduzidas, em detrimento da capacidade de compreensão sobre a tragédia cotidiana.

Um estudo realizado em 2022 com 642 mil alunos da rede estadual de educação de São Paulo revela dados que apontam para a situação preocupante da saúde mental de nossos estudantes. Dois em cada três relatam sintomas de depressão e ansiedade. Um em cada três afirmou ter dificuldades de concentração nas atividades propostas em sala de aula. 18,8% relataram sentir-se totalmente esgotados e sob pressão. 13,6% falaram sobre a perda de confiança em si mesmos. 67% contaram sobre a dificuldade para controlar e lidar com a raiva e a irritação diante de situações adversas⁸. Uma pesquisa do IBGE de 2019, indica que 12% dos estudantes brasileiros entre 13 e 17 anos relataram ter praticado algum tipo de bullying na escola e 23% afirmaram que, por duas ou mais vezes sentiram-se ofendidos ou humilhados por colegas, nas semanas anteriores à pesquisa⁹. Nove milhões de estudantes não concluíram o Ensino Médio em 2023. 71,6% dos alunos que desistiram eram pretos ou pardos, enquanto 27,4% eram brancos. 41,7% desistiram em

⁸ Fonte: <https://institutoayrtonsenna.org.br/mapeamento-aponta-que-70-dos-estudantes-de-sp-relatam-sintomas-de-depressao-e-ansiedade/>

⁹ Fonte: [A saúde dos adolescentes | Educa | Jovens - IBGE](#)

razão da necessidade de trabalhar, enquanto 25,5% relataram não ter interesse nos estudos¹⁰.

Comunidades em guerra, feminicídio, instabilidade política, desigualdade e fome são algumas das questões macropolíticas que afetam nossa sociedade como um todo. Relações de poder, bullying, raiva, depressão, ansiedade, falta de confiança e evasão escolar são situações micropolíticas, que impactam cada indivíduo, de acordo com suas próprias experiências e contextos de vida. A educação básica no Brasil está alheia a todas essas questões. Nenhuma delas integra o currículo escolar proposto pela BNCC, permanecendo sem espaço para reflexão, elaboração e construção de sentido dentro da escola. Mais de 50 anos atrás o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, já alertava para o sentido da *educação bancária* (FREIRE, 1978). Nesse modelo escolar, o professor, sujeito de todo conhecimento, narra o conteúdo que deve ser recebido, memorizado e reproduzido de forma mecânica, de modo que a educação se torna a reprodução de relações de poder entre os que sabem e pensam para os que nada sabem. A única margem de ação oferecida aos educandos que recebem esses depósitos é guardá-los e arquivá-los. A rigidez entre o educador que ensina e o aluno que é ensinado desqualifica a educação e o conhecimento como processo contínuo de busca. O saber deixa de ser experiência feita para ser experiência narrada, que impõe passividade.

A metodologia bancária de educação desestimula o poder criador do ser humano e reforça a ingenuidade, o enraizamento de estruturas de poder e dos valores da classe dominante, que não representam a maior parte da sociedade brasileira. Reduzido a objeto, o educando é ensinado a enxergar a realidade como boa, organizada, justa, inorgânica e imutável. Não aprende a considerar e expressar suas particularidades – sentimentos, pensamentos, memórias, experiências e subjetividades – que são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. Quando o aluno, atravessado diariamente por um turbilhão de situações, vai à escola para ser ensinado sobre conteúdos completamente alheios à sua realidade de vida – conteúdos que ignoram o que se passa em suas vidas e mentes – ele é alienado desses atravessamentos e passa a tratar todo o sofrimento como inerente ao viver. De acordo com Freire (1978, p. 66), “fora da práxis o homem não pode ser”.

Ao longo desses 50 anos, a *educação bancária* apenas se agravou, até chegar à base curricular que hoje busca eliminar disciplinas capazes de desenvolver um olhar

¹⁰ Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/abandono-escolar-atinge-recorde-historico-entre-criancas-e-adolescentes-do-ensino-fundamental-mostra-ibge/>

crítico sobre a realidade presente. A proposta educacional deixou de configurar um fim em si mesma para funcionar como um investimento no futuro, um meio para alcançar o sucesso profissional e o retorno financeiro. O trabalho físico e o manual são separados; o mundo sensível e o mundo intelectual já não se articulam. O saber-fazer, compreendido por meio da construção de sentido sobre os processos e experiências – seus detalhes e sutilezas – perde espaço para o automatismo alienado do puro fazer. Adorno (2008, p. 163) denomina esse processo de *falência da cultura*, uma divisão capaz de subtrair a confiança do ser humano em si e na própria cultura. Trata-se da falência do “feijão com arroz”, do que acontece no dia a dia. Nesse processo, alienamo-nos dos significados das experiências cotidianas como caminhos para a construção de conhecimento impregnado de significado, a produção de identidade e a realização pessoal. A realidade viva e subjetiva dos educandos se perde junto com o sentido do conhecimento e da compreensão de sua finalidade.

Nos Estados capitalistas, a dinâmica dessa racionalidade produtivista legitimada pela evolução da técnica¹¹, da ciência e da economia passa a determinar o sentido ético dos processos formativos e educacionais das sociedades. A educação perde seu sentido como formação de consciência sobre si e seu contexto social. A razão produtivista passa a articular a ética cultural, os costumes e os modos de existir do indivíduo – uma cultura em que o processo de produção social é dominado pelos valores do capital: o materialismo, a imagem e o lucro. A verdade deixa de ser condicionada subjetivamente pelo indivíduo e passa a ser objetiva, sólida, pronta – uma síntese já conhecida do todo, determinada por parâmetros sociais capitalizados (ADORNO, 2008).

O autor denomina esse processo como *semiformação*, termo que representa a visão de mundo das massas e aponta para crise da sociedade de sua época: conformismo com a realidade, dominação do existente, condicionamento das subjetividades à estrutura social capitalista, reflexão afirmativa e autoconservadora, comportamento de assimilação e adaptação das massas, fraqueza do eu, irracionalidade objetiva, repressão do diferente pela uniformização dos seres humanos. A soma dessas condições sociais resulta em raiva, barbárie, incapacidade de identificação com a alteridade e desqualificação para amar – ingredientes do fascismo, desenvolvimento necessário da racionalidade social no capitalismo tardio (ADORNO, 2008).

¹¹ Também conhecida como razão instrumental, conhecimento raso, importante para o que é imediato. Melhor desenvolvida no ponto 2.3 desta dissertação.

Freud (2020), afirma que o ser humano fragilizado diante da crise e do mal-estar social, torna-se mais passível de ser transformado em uma massa. Essa massa é capaz de produzir um sentimento de poder invencível, no qual os sentimentos reprimidos – o inconsciente comum ao grupo – prevalecem por meio de uma espécie de alma coletiva. O igual predomina sobre qualquer alteridade, de modo que dentro da massa, cada um abdica de suas particularidades e de sua autonomia individual. Esse sentimento lhes permite ceder às pulsões mais primárias, cruéis, brutais e destrutivos – violência, ferocidade e espontaneidade. A tendência é transformar as ideias sugeridas em atos, de modo irracional. Quem quiser influenciar a massa precisa medir logicamente os argumentos; deve exagerar e repetir sempre a mesma coisa; deve demonstrar força e violência. “As massas nunca tiveram a sede da verdade. (...). O que não é verdadeiro as influencia quase tão fortemente quanto o verdadeiro. Elas têm a visível tendência de não fazer distinção entre os dois” (p. 20).

Freud desenvolveu esse conceito de massa em um contexto social no qual o nazifascismo começava a brotar na Alemanha. Devastada pela Primeira Guerra Mundial e pela “Grande Depressão” capitalista de 1929, Hitler foi eleito democraticamente pela sociedade alemã, por meio de um discurso totalitarista e antissistêmico, semelhante ao que presenciamos na política brasileira recente. “A história se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa” (MARX, 2011). O fato é que o fascismo se reproduz ciclicamente. Está sempre à espreita, aguardando qualquer vestígio de crise social e instabilidade política para atacar o coração do ser humano: sua alegria de viver e sua capacidade de amar. Inapto para acreditar na existência da felicidade e do amor – palavras completamente abstratas – mais uma vez, sucumbe à tragédia. Desta vez, com o nome de Messias.

Portanto, diante da crise sócio-política e da reprodução da lógica do fascismo, *o que fazer?*

Esta dissertação tem como objetivo geral desenvolver, no âmbito da escola, estratégias de resistência à lógica cíclica do fascismo numa interface entre a Ciência Política, a Psicanálise e a Educação.

Tendo como objetivos específicos: desenvolver relação entre o contexto sócio-político brasileiro, a educação bancária e o fascismo; compreender os efeitos do Estado neoliberal sobre os adolescentes; pensar a construção de um espaço de diálogo em sala de aula; analisar a construção desse espaço a partir da relação entre a teoria e a prática.

O primeiro ponto do primeiro capítulo aborda a política neoliberal e sua influência na estrutura social. O neoliberalismo redefine o papel do Estado, transferindo responsabilidades sociais para o indivíduo. Essa lógica enfraquece a solidariedade coletiva e fortalece a ideia de que o sucesso ou fracasso são responsabilidades exclusivamente individuais (DARDOT; LAVAL, 2022). Esse discurso justifica a precarização do trabalho, a flexibilização das relações laborais e a desregulamentação de direitos sociais, criando um sujeito que internaliza a obrigação de alto desempenho e autossuficiência.

O segundo ponto analisa a constituição da subjetividade neoliberal. O sujeito contemporâneo não é apenas disciplinado por mecanismos institucionais, mas se auto governa através de uma lógica de desempenho e produtividade, internalizando a pressão do mercado (HAN, 2017). O ideal de homem empresarial impõe uma relação calculista e competitiva com os outros e consigo mesmo, tornando a existência um projeto de acumulação de capital humano (DARDOT; LAVAL, 2022). Essa racionalidade também molda a experiência do sofrimento, patologizando a angústia e silenciando os conflitos sociais, transformando-os em questões individuais (DUNKER; SAFATLE; JUNIOR, 2021).

O terceiro ponto discute a educação neoliberal e seus impactos. O Novo Ensino Médio, implementado no Brasil após 2017, reflete a influência da racionalidade neoliberal ao substituir um currículo formativo por um modelo instrumental voltado à empregabilidade e ao desenvolvimento de competências técnicas (LAVAL, 2019). A escola torna-se um espaço de preparação de mão de obra para o mercado, reduzindo o conhecimento a um bem privado e esvaziando seu potencial emancipador (FERREIRA; RAMOS, 2018).

Por fim, o primeiro capítulo discute ainda a relação entre adolescência, desamparo e silenciamento. A adolescência é tomada como um momento de transição psíquica em que o sujeito busca novas referências e elabora seu pertencimento social (COUTINHO, 2009). No contexto neoliberal, esse processo é atravessado pela precarização das relações sociais, pelo apagamento dos laços coletivos e pelo desmonte das instituições educacionais e de suporte. O silenciamento do sofrimento psíquico e a patologização das angústias impedem que os jovens nomeiem suas dores e se posicionem politicamente, resultando em uma alienação subjetiva e social (ROSA, 2022).

Dessa forma, o primeiro capítulo desta dissertação busca construir uma compreensão sobre como o neoliberalismo reconfigura a Educação, a subjetividade e as

relações sociais, gerando um sujeito fragilizado, individualizado e desamparado, cuja existência é pautada pela exigência incessante de autossuperação e competição. A análise aponta para a necessidade de questionar e resistir a essas dinâmicas, resgatando a dimensão coletiva da existência e a possibilidade de uma educação verdadeiramente libertadora.

O segundo capítulo inicia-se apresentando a metodologia, baseada em uma abordagem qualitativa, sustentada pelos pressupostos da pesquisa-intervenção, da pedagogia crítica e da metodologia dialógica. Inspirada nos trabalhos de Paulo Freire (1978, 1985), Fausto Brito e Roberto Freire (1987), Jacques Rancière (2002), Walter Kohan (2019a, 2019b, 2021), Carvalho, Kohan e Gallo (2021) e Augusto Boal (2000), a pesquisa busca compreender e transformar as dinâmicas educacionais, promovendo um espaço de reflexão crítica e emancipação.

O primeiro eixo metodológico envolve a pesquisa-intervenção, na qual a inserção do pesquisador no campo é parte constitutiva da própria pesquisa (CASTRO; BESSET, 2004). Esse método permite um diálogo contínuo entre teoria e prática, garantindo que a investigação não seja apenas um levantamento de dados, mas um processo de co-construção do conhecimento junto aos participantes. Além disso, a metodologia baseia-se no trabalho grupal, conforme proposto pelos psicanalistas Broide e Broide (2016), em que o coordenador sustenta o espaço de escuta e a horizontalidade do grupo, enquanto o cronista registra e interpreta os processos emergentes do coletivo.

O segundo eixo enfatiza a educação como um processo dialógico e coletivo. Seguindo Freire (1978), entende-se que a aprendizagem ocorre em um espaço horizontal, onde a escuta e a troca de experiências são centrais. A metodologia se ancora na construção de rodas de conversa, estruturadas para possibilitar o compartilhamento de vivências e reflexões críticas sobre a realidade social e educacional dos participantes. Além disso, incorpora os jogos e exercícios do Teatro do Oprimido, desenvolvidos por Augusto Boal (2000), como estratégias para re-harmonizar o corpo e estimular a expressividade dos participantes.

A ideia de emancipação, presente nos escritos de Rancière (2002), permeia toda a abordagem metodológica. A compreensão sobre a igualdade da inteligência que atua em todos os seres humanos é um ponto de partida, não um objetivo a ser alcançado. Assim, a pesquisa não se propõe a ensinar, mas a criar condições para que os sujeitos reconheçam sua própria capacidade de aprender e transformar sua realidade. Kohan (2021)

complementa essa perspectiva ao enfatizar a infância como força de curiosidade que deve ser cultivado pela vida, promovendo um aprendizado espontâneo e criativo.

A análise do material de campo da pesquisa será feita através da leitura coletiva das crônicas pelo grupo de pesquisa, destacando-se os temas e sentidos emergentes e permitindo a interpretação das narrativas produzidas nas rodas de conversa e demais interações com os participantes. Esse processo possibilita captar não apenas o conteúdo manifesto, mas também os aspectos latentes das falas e dinâmicas grupais. A abordagem metodológica visa não apenas compreender as dinâmicas educacionais, mas intervir nelas de forma a fortalecer a autonomia e a criticidade dos educandos.

Em seguida, esse capítulo apresenta a entrada no campo de pesquisa, realizada através do projeto de extensão Da Escola à Universidade: Escutando o Mal-Estar. O primeiro contato com a escola evidenciou uma realidade marcada pela desorganização produzida pela implementação do Novo Ensino Médio, que fragilizou ainda mais a já precária estrutura da educação pública. Nesse cenário, também se destacava a precarização dos laços entre os estudantes, que conviviam de forma distante, sem vínculos sólidos de amizade ou apoio mútuo. O relato busca mostrar como, nesse contexto, a proposta das rodas de conversa se constituiu como espaço de circulação da palavra, de elaboração de sentimentos e de construção coletiva. Essa etapa inicial do campo nos ajuda a compreender os desafios de instaurar práticas dialógicas em uma escola marcada pela lógica neoliberal, mas também as possibilidades que emergem quando se abre espaço para experiências coletivas e vivas de construção e aprendizagem.

O terceiro e último capítulo busca articular a reflexão teórica sobre a subjetivação neoliberal com a experiência prática em campo. Se, de um lado, discutimos como a lógica do capital molda subjetividades e organiza a vida escolar, de outro, observamos como os adolescentes respondem a esse processo em seus cotidianos. A proposta é evidenciar como a escola pode tanto reforçar a adaptação às exigências do mercado quanto abrir brechas para a construção de sentidos, a crítica social e a emancipação.

Assim, interessa-nos compreender não apenas como os discursos neoliberais chegam ao espaço escolar, mas também como são incorporados, resistidos ou ressignificados pelos jovens. Essa análise permite perceber as contradições que atravessam a formação no contexto do Novo Ensino Médio, entre a exigência de competências técnicas e a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a dimensão subjetiva, coletiva e criativa do aprender.

1 O CONTEXTO SOCIAL COMO ATRAVESSAMENTO À CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE

A educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido.

— Theodore Adorno (2008), *Educação e emancipação*.

1.1 A política neoliberal

Para poder disputar no mercado global, os Estados subordinaram-se a uma lógica política e financeira baseada na produção de valor, lucro e acumulação que impõe a redução dos gastos com a produção. A principal forma de alcançar esse objetivo é por meio da diminuição dos custos com a mão de obra. Para isso, a estratégia das elites financeiras e dos grandes conglomerados empresariais – também detentores dos meios de comunicação de massa e do monopólio da palavra – é criticar massivamente a função pública do Estado que busca garantir direitos sociais e enaltecer a suposta inevitabilidade da aplicação das ideias modernas do mercado globalizado para a regulação da economia. A proposta do universo neoliberal é possibilitar a criação de condições fiscais e sociais necessárias à atração de credores e investidores internacionais (DARDOT; LAVAL, 2022).

Para isso, a estratégia utilizada pelo universo neoliberal consiste em culpar a má gestão do Estado pelo agravamento das crises sociais. Essa má gestão é associada ao suposto excesso de gastos públicos com a cobertura social de indivíduos que vivem às custas da coletividade (DARDOT; LAVAL, 2022, p. 220). A culpa do endividamento público, da inflação, da instabilidade econômica, do desemprego e do mal-estar existencial é transferida para um modo de governar que tem o bem-estar do cidadão como prioridade. A argumentação exaustiva de que o serviço público alimenta a irresponsabilidade, a incompetência, o imobilismo e o desperdício burocrático provoca a desmoralização das políticas do Estado de bem-estar. Por outro lado, gera a manipulação da opinião pública, que, por conta da crise social cíclica, se encontra fragilizada, vulnerável e angustiada. Dessa forma, é produzida a legitimidade necessária para que os governos possam adotar um planejamento de reformas de austeridade nas políticas institucionais e nos estilos de gerenciamento do Estado.

O seguro-desemprego e a renda mínima são os responsáveis pelo desemprego; os gastos com a saúde agravam o déficit e provocam a inflação; a gratuidade dos estudos incentivam a vadiagem e o nomadismo dos estudantes; as políticas de redistribuição de renda não reduzem as desigualdades, mas desestimulam o esforço; as políticas urbanas não eliminaram a segregação, mas tornaram mais pesada a taxação local. (DARDOT; LAVAL, 2022, p. 210)

Argumentos repetidos exaustivamente, cujo objetivo é culpar o indivíduo pelas crises financeiras do Estado e produzir uma divisão social entre os trabalhadores “bons”, sérios e bem-sucedidos e os medíocres, “fracassados pela falta de mérito”¹². A proposta é de que “a sociedade não deveria nunca mais ser considerada responsável pela sorte dos indivíduos”. (DARDOT; LAVAL, 2022, p. 220). Esse discurso coloca em risco os princípios da solidariedade e enfraquece a função do Estado em garantir os direitos constitucionais a vida, saúde, educação, integração e participação social (DARDOT; LAVAL, 2022).

Assim, ganha força a ideia de que os sujeitos são obrigados a fazer suas escolhas e encontrar as soluções necessárias para se adaptar à nova realidade de um mundo globalizado, tecnológico e moderno. É necessário aprender a lidar com os riscos, as inseguranças, a diminuição do poder de compra e o empobrecimento que fazem parte das novas formas de emprego – provisórias, temporárias e precárias. Trata-se de um discurso neoliberal de naturalização do risco, que é transferido das flutuações do mercado para o indivíduo (DARDOT; LAVAL, 2022).

É interessante enfatizar que a proposta de um Estado é garantir a soberania da vontade da maioria de sua população. Essa proposta se concretiza por meio de direitos constitucionais como saúde, educação, auxílios sociais, ferramentas de redistribuição de riquezas, regulamentação dos direitos dos trabalhadores e do meio ambiente – garantias para a realização das condições mínimas de bem-estar. Entretanto, se o Estado não assume obrigação com o cidadão, este passa a ser reduzido a indivíduo. Perde-se “o princípio de obrigação mútua, o sentimento de pertencimento coletivo se enfraquece, as responsabilidades com a família, ou os vizinhos desaparecem, a delinquência e o vandalismo aumentam”. (DARDOT; LAVAL, 2022, p. 235). Constitui-se uma nova racionalidade política que enfraquece a solidariedade e gera uma polarização social – uma divisão entre os defensores de um Estado que existe para cumprir seu papel constitucional com a sociedade e seus cidadãos, e os defensores de um Estado que deve prezar pela

¹² Discurso que culpa a falta de esforço do indivíduo e apaga as barreiras impostas pelas desigualdades sociais.

manutenção da livre concorrência e o fortalecimento próprio diante dos outros Estados (DARDOT; LAVAL, 2022).

Exemplos de medidas que compõe o modelo de governo neoliberal são: a privatização de empresas públicas, a reforma do sistema de aposentadorias, a desconstrução do modelo de proteção social e de políticas de pleno emprego, a supressão da indexação da remuneração pelo custo de vida, o enfraquecimento dos sindicatos e a precarização e transformação radical no formato dos contratos de trabalho, que passa a ser regidos por uma relação puramente salarial. Segundo Dardot e Laval (2022, p. 209), “o capitalismo deixou de ser o problema e se tornou a solução universal” para as crises políticas, econômicas e sociais que ele mesmo criou.

Esse cenário configura um desequilíbrio na balança de poder entre o trabalhador e os donos dos meios de produção. O mercado ganha liberdade para impor seus critérios de produção de lucro e a mão de obra é induzida a aceitar a precarização do modelo de trabalho. Fragilizados, disciplinados e obrigados a se comprometer com os interesses do capital, os assalariados passam a desenvolver uma subjetividade contábil, financeira, neoliberal. Essa subjetividade constitui um novo ideal de ser humano: um modelo de indivíduo cujo valor é medido pelo lucro que é capaz de produzir para sua empresa. “Uma máquina que funciona idealmente por si só e encontra em cada sujeito uma engrenagem pronta a responder as necessidades de arranjo do conjunto” (DARDOT; LAVAL, 2022, p. 324).

A desconstrução do papel do Estado não é a única estratégia do neoliberalismo. Além da transformação das condições políticas e a modificação das regras de funcionamento econômico, o objetivo é transformar as relações sociais. A proposta é a de um Estado conservador, disposto a se aproveitar do desejo da população sobre um discurso autoritário, explorando temáticas como a defesa nacional contra os inimigos externos, a polícia contra os inimigos internos e a restauração dos valores tradicionais, em particular, os “familiares” (DARDOT; LAVAL, 2022, p. 190).

1.2 A constituição da subjetividade neoliberal

Em Foucault (1999), a subjetividade é processual, entendida como processo de subjetivação, ou seja, forjada pelas relações de poder e pelas práticas sociais e discursivas. A subjetividade é sempre histórica e socialmente construída, e o sujeito não é um ente autônomo, mas produto dessas relações. Segundo Nardi e Ramiger (2008), a

subjetividade é um conceito estratégico para a psicologia social, pois permite pensar com base na indissociabilidade entre o individual e o coletivo, o interior e o exterior, o dentro e o fora, o indivíduo e a sociedade – rompendo com as dicotomias que tradicionalmente marcaram essa disciplina. De acordo com Dunker, Safatle e Junior (2021), a subjetivação ocorre por meio de “discursos e práticas de socialização, pelos quais um ser humano pode se transformar em sujeito” (p. 77). Nesses sentidos, o que seria a subjetividade neoliberal? Como a alienação em relação às próprias atividades psíquicas tem o poder de produzir determinados sentimentos, preferências e referenciais? Como essa manifestação afeta o sujeito? E o contemporâneo social?

No início do liberalismo, a conduta dos seres humanos era disciplinada por meio de uma ordem institucional de regras e punições que coagia e adestrava os corpos. De acordo com Han (2017), isso se dava dentro de uma lógica de sociedade disciplinar, constituída de hospitais, asilos, presídios e fábricas. Na cultura neoliberal, o objetivo não é apenas a coerção disciplinar, mas o desenvolvimento de uma técnica de autogoverno dos indivíduos. Constituída de academias de fitness, prédios de escritórios, bancos, shopping centers, laboratórios de estética e redes sociais, essa sociedade de autogoverno baseia-se na necessidade de apresentar desempenho, produção e valor próprio. Se antes o trabalho era visto como um fardo, uma atividade contrária aos desejos, uma obrigação a ser cumprida, na cultura neoliberal contemporânea há um alinhamento entre o desejo do trabalhador e os objetivos de desempenho da empresa (DUNKER; SAFATLE; JUNIOR, 2021). Observa-se uma passagem da ética do empregado submisso para uma ética do gozo na performance do colaborador, que compreende o trabalho como um espaço de autorrealização e autossuperação. Trata-se de um sistema de conduta das condutas e interesses, no qual o controle exercido por fora é substituído pelo controle interno, em um trabalho intrapsíquico de vigilância sobre si – muito mais exigente e eficaz.

Para a produção desse autogoverno, é necessário atuar sobre a instância psicológica – as subjetividades, emoções, desejos, paixões, sentimentos, crenças, julgamentos morais e atitudes – compreendidas como motores de conduta. Os estímulos causados por essas instâncias psíquicas são o caminho para a conduta das condutas. O alvo desse novo módulo de poder, que comanda o sujeito empresarial por dentro, é a constante necessidade de apresentar desempenho e produção pessoal, profissional, material, na gestão do lar familiar, no desenvolvimento de uma rede de contatos, na aquisição de competências... essa é a forma moderna de cuidado de si. O sucesso nesses meios é fundamental para comprovar o valor próprio. O sujeito é obrigado a assumir

plenamente a expectativa de certo comportamento, certa subjetividade e o domínio de si mesmo. Como uma reação em cadeia social que se autorealiza e produz sujeitos empreendedores, adaptados subjetivamente às condições cada vez mais massacrantes que eles mesmos produziram. O homem empresarial passa a ser o ideal de Eu da contemporaneidade, um modelo geral a ser almejado por todos, inclusive, crianças e alunos (DARDOT; LAVAL, 2022).

A noção de empresa de si mesmo supõe uma integração da vida pessoal e profissional, uma mudança da relação com o tempo. A empresa de si mesmo é encontrar um sentido, um compromisso na globalidade da vida, o que começa cedo – com quinze anos, somos empreendedores de nós mesmos assim que nos perguntamos o que queremos fazer da vida. Toda atividade é empresarial, porque nada mais é garantido para toda a vida. Tudo deve ser conquistado e defendido a todo momento. (DARDOT; LAVAL, 2022, p. 336)

O indivíduo passa a se autocoagir para interiorizar os princípios empresariais de eficiência produtiva, desempenho, performance, rentabilidade, investimento e se comportar conforme exige o modelo de homem do cálculo, empresário de si mesmo. Por meio de uma busca por eficácia e excelência, com o objetivo de maximizar o valor do seu capital humano, um valor de uso diretamente mensurável da força de trabalho do sujeito. Assim, produz-se uma autoinquisição permanente e um controle sistemático de si mesmo. Todos os domínios da existência individual, inclusive o simples fato de viver, tornam-se potenciais recursos indiretos, passíveis de uma lógica subjetiva de cálculo racional financeiro. O sujeito precisa agir de forma automática, estável, transparente, flexível, perfeitamente conhecida – fundamental para manter a estabilidade econômica do valor próprio. Essa filosofia assegura o desempenho e transforma as necessidades objetivas do sistema em objetivos pessoais. Uma subjetividade inteiramente envolvida com a atividade que se exige que ele cumpra, estendendo-se “desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade” (DARDOT; LAVAL, 2022, p. 34). Trata-se da produção de novos modos de existir, racionalizar e subjetivar a vida; novos modos de ser, estar, pensar, relacionar-se e sonhar – se é que é possível (DARDOT; LAVAL, 2022)

O homem calculador do mercado é conduzido a desenvolver “uma rede de sanções, estímulos e comprometimentos que tem o efeito de produzir funcionamentos psíquicos de um novo tipo” (DARDOT; LAVAL, 2022, p. 321). A necessidade constante de gerar capital humano e comprovar seu próprio valor para merecer as condições de sua existência assegura um viver em risco iminente de desvalorização, que atua sobre instâncias psíquicas inconscientes de sobrevivência, angústia, medo, desejo, gozo, falta e

necessidade de desempenho. Originados de dinâmicas e interesses que escapam o sujeito, esses sentimentos têm o poder de moldar condutas e produzir um modo de relação consigo mesmo e com os outros que prejudica a realização da tranquilidade, da paz e da liberdade de ser quem se é, em favor da manutenção de um padrão social utópico, inalcançável. “Obedecer ao próprio desejo ou ao Outro que fala em voz baixa dentro de nós dá no mesmo. A gestão moderna é um governo “lacaniano”: o desejo do sujeito é o desejo do Outro. Desde que o poder moderno se torne o Outro do sujeito” (DARDOT; LAVAL, 2022, p. 327).

Um imaginário em que desempenho e gozo são indissociáveis, conduz à busca constante por sensações fortes, por uma vida melhor do que aquela que se vive no presente, e pela maximização dos prazeres e dores causadas por relações contratuais de interesses entre os indivíduos. “Exige-se do novo sujeito que produza sempre mais, goze sempre mais e, desse modo, conecte-se diretamente com um mais-de-gozar que se tornou sistêmico” (DARDOT; LAVAL, 2022, p. 355). Um universo de mercado que passa a girar em torno da busca generalizada por autodisciplina, autocontrole, autogoverno e regulamentação dos próprios comportamentos, em um processo de ultrassubjetivação – ou seja, a busca continua por um além de si, em si (DARDOT; LAVAL, 2022).

De acordo com Margaret Thatcher, Primeira Ministra inglesa que introduziu a política neoliberal no país entre 1979 e 1990, “a economia é o método: O objetivo é mudar a alma e o coração” (DARDOT; LAVAL, 2022, p. 330). Foucault denomina esse modo de existência como *governamentalidade neoliberal* – uma autonomia controlada, um comprometimento coagido, uma racionalidade de conjunto que permite descrever as novas aspirações e as novas condutas dos sujeitos para prescrever os modos de controle e a influência que deve ser exercida sobre seus comportamentos. “Mais do que um modelo econômico, o neoliberalismo era uma engenharia social” (SAFATLE; JUNIOR; DUNKER, 2021, p. 24). Sobretudo no nível microeconômico, produz-se uma economia de custo-benefício, onde os modos de ser de si e dos outros torna-se objetos de raciocínio lógico, como uma ciência da escolha humana. Trata-se de uma avaliação cada vez mais minuciosa e mesquinha de personalidades, inclinações de caráter, maneiras de ser, falar e se mover, além das motivações inconscientes. É nesse sentido que o processo de subjetivação próprio do capitalismo é qualificado como esquizofrênico (DARDOT; LAVAL, 2022).

Um dos paradoxos do novo poder gerencial, que exige esse comprometimento, é, sem dúvida, a deslegitimação do conflito

acarretado pelo próprio fato de que as exigências são sem sujeito, não tem autor ou fonte identificável, são consideradas integralmente objetivas. O conflito social é impedido porque o poder é ilegível. É isso, sem dúvida, que explica uma parte dos novos sintomas de sofrimento psíquico. (DARDOT; LAVAL, 2022, p. 363)

“Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição” (DARDOT; LAVAL, 2022, p. 330). Trata-se da criação de uma obrigação de bem-estar e positividade, sentimentos rasos, instrumentalizados por estratégias econômicas, fundamentais na manutenção do valor próprio. Os que são incapazes de agir de acordo com a norma social do relacionamento feliz, são tidos como fracassados sociais. A culpa por uma questão que é econômica, política e diz respeito a uma crise da sociedade globalizada neoliberal recai sobre a falta de capacidade e esforço do indivíduo em controlar a própria mente e racionalizar a vida. A organização insuficiente da própria economia psíquica, na relação consigo mesmo e com os outros, coloca o indivíduo como o culpado de suas desarmonias sociais e econômicas. A depressão é uma resposta do sujeito à responsabilidade de ter que se superar cada vez mais para dominar as regras sociais e ter na produtividade seu propósito de realidade. Ao não conseguir realizar a manutenção dessa superação, o indivíduo é confrontado com uma patologia da insuficiência. O depressivo é um sujeito em pane, cansado de si mesmo (DARDOT; LAVAL, 2022).

O modo de subjetivação neoliberal é capaz de moldar nossos desejos e, como efeito, produzir sofrimento. De acordo com o livro *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico* (2021, p. 13), “controlar a gramática do sofrimento é um dos eixos fundamentais do poder”. A forma como o sentido do sofrimento é interpretado – em suas causalidades individuais ou sociais, em razões naturais ou artificiais – tem influência direta sobre como a experiência do sofrimento é vivenciada. Se esse sofrimento poderá ser socialmente narrado ou silenciado, reconhecido ou criticado, incluído ou excluído por determinados discursos. Essa organização social vem fundamentando uma nova ordem de normalidade psicológica em que tudo que for contraditório em relação a ela, só pode ser expresso como alguma forma de patologia. Aquilo que emerge como resistência à harmonia do funcionamento social, deve ser tratado pela psiquiatria para garantir a ordem de eficiência e performance das empresas de si (DUNKER; SAFATLE; JUNIOR, 2021).

A psiquiatria já não busca compreender as questões dos sujeitos em seus contextos sociais. Ela procura diagnosticar e patologizar as diversas esferas da vida psíquica que

antes não mereciam diagnóstico. O sujeito diagnosticado e medicalizado entende sua condição como um fato isolado, um desarranjo biológico do próprio cérebro, sem qualquer relação com a sua vida e o seu contexto histórico e social. Dessa forma, a possibilidade de relacionar a dimensão social e política com sua patologia psíquica é desvinculada. Esse modo de gestão do sofrimento esconde a finalidade servil e alienante do neoliberalismo e é fundamental para o funcionamento dessa subjetividade empresarial. Trata-se de um processo de esvaziamento e dissolução dos conflitos em que todos são pacientes psiquiátricos potenciais e que reduz radicalmente as possibilidades de ser, sofrer e transformar o mundo. (DUNKER; SAFATLE; JUNIOR, 2021).

Ludwig von Mises, um dos teóricos que fundamentaram o neoliberalismo, afirma que “a cultura da empresa e o espírito do empreendimento podem ser aprendidos desde a escola” (DARDOT; LAVAL, 2022, p. 151). O que está em jogo, nessa cultura escolar, é a formação de competidores preparados para “uma impiedosa e perpétua luta de boxe”, nas palavras de Schumpeter, outro precursor do neoliberalismo (DARDOT; LAVAL, 2022, p. 153). Convém analisar os termos dessa metáfora: impiedosa remete ao desprezo pelo outro; luta perpétua sugere uma existência em que a paz, o conforto e os afetos se tornam inviáveis; no boxe, por sua vez, não há espaço para o diálogo, mas apenas para a vitória mediante a violência contra o adversário. O paradoxo está no fato de que, ao mesmo tempo em que essa lógica de combate é proposta, exige-se dos indivíduos uma harmonia com uma ordem social que esvazia os conflitos e o sofrimento. Trata-se de uma ordem que demanda a manutenção de boas relações interpessoais como forma de preservar o próprio capital humano. Nesse contexto, a aparência e a performance social — mostrar-se ao adversário — tornam-se mais relevantes para a autoestima do que a própria autenticidade do ser (DARDOT; LAVAL, 2022).

Para aproveitar as oportunidades de lucro e valorizar seu próprio capital humano indefinidamente, é necessário estar disposto a entrar em um processo permanente de competição, concorrência e rivalidade. Nesse modelo social, a competição entre os seres humanos passa a ser uma estrutura de poder que determina o modo como somos, nos relacionamos e compreendemos a vida. “O capitalismo avançado destrói a dimensão coletiva da existência: destrói não só as estruturas tradicionais que o precederam, sobretudo a família, mas também as estruturas que ajudou a criar, como as classes sociais” (DARDOT; LAVAL, 2022, p. 348). Esse paradoxo trata do definhamento dos quadros institucionais e das estruturas simbólicas em que os indivíduos reconheciam seu lugar e

sua identidade. Um sistema que ameaça corroer os traços de caráter que unem os seres humanos uns aos outros (DARDOT; LAVAL, 2022).

O ser humano, enquanto animal social que depende do coletivo para existir, viver e se desenvolver, passa a enxergar o outro como potencial fonte de lucro, concorrente ou inimigo. Nessa lógica de cálculo, os vínculos sociais são mediados por relações de mercado: os indivíduos passam a ser vistos como consumidores que buscam apenas a satisfação egoísta e a maximização de vantagens pessoais. Como afirmam Dardot e Laval (2022, p. 319), “a desconfiança como princípio e a vigilância avaliativa como método são os traços mais característicos da nova arte de governar os homens”. O poder de valorização do capital próprio torna-se predominante nas interações sociais. As relações passam a ser concebidas como transações mercadológicas, submetidas à lógica do lucro máximo. Trata-se de uma racionalização do desejo capaz de estruturar as relações de poder em função da soberania do ter. Virtudes cívicas e valores morais, políticos e sociais passam a ser orientados pelos interesses pessoais e pelo retorno calculável de cada ação. Nesse campo de batalha simbólico, somos induzidos a agir em modo defensivo, movidos pelo medo do outro como potencial invasor — fechados, solitários, autossuficientes (DARDOT; LAVAL, 2022).

Essa subjetividade neoliberal estimula a reprodução de uma nova norma de relações sociais em que o gozo com o outro é obrigatório. De acordo com Dardot e Laval (2022, p.371) “não é possível conceder ao outro, nem a si mesmo enquanto outro, nada além de seu valor de gozo”. Quando esse valor atribuído ao outro é considerado insuficiente, o indivíduo pode ser descartado, como um objeto. Assim, as relações tendem a se reduzir a transações pontuais. Nessa lógica, instaura-se uma dúvida permanente sobre a sinceridade dos sentimentos expressos nas interações sociais. De acordo com Bell Hooks (2021), “a cultura do jovem de hoje é cínica em relação ao amor. E esse cinismo vem do sentimento dominante de que o amor não pode ser encontrado (...). Para eles, o amor é para os ingênuos, os fracos, os românticos incorrigíveis” (p.32-33). Visto que a indiferença e o desapego são parte intrínsecas ao processo de produção de valor, sentimentos de reciprocidade social como gentileza, generosidade, fidelidade, lealdade, cuidado, solidariedade e alegria passam a ser causa de desconfiança – sentimentos cínicos que só podem ter um interesse por trás. Esse modelo contratualista de relações como mera transações vem substituindo as antigas formas de reciprocidade simbólica (DARDOT; LAVAL, 2022). “Nenhum de nós está ficando melhor em amar, estamos é ficando com mais medo” (WURTZEL, 1998 *apud* HOOKS, 2021, p. 33).

De acordo com Dardot e Laval no livro *A nova razão do mundo* (2022, p. 148), “o processo de descoberta no mercado altera o próprio conceito do que devemos entender por conhecimento e ignorância”. Desde crianças, através da tentativa, da falha e do consequente acerto, o ser humano é capaz de desenvolver caminhos para as questões com as quais vem a se deparar. Esses caminhos também podem ser transmitidos através da cultura, quando os conhecimentos criados por nossos ancestrais são transmitidos de geração em geração. Caminhos e conhecimentos para a sobrevivência, a vida em sociedade, o bem-estar, o desenvolvimento como ser humano e a nossa relação natureza. Técnicas sutis para a produção do que for necessário. O ponto levantado pelos autores é que esses conhecimentos que há milênios dão sentido à vida dos seres humanos, não tem sentido para o sujeito empresarial. A mercantilização das relações sociais foi um dos fatores mais poderosos para a negligência do indivíduo sobre tradições, raízes, apegos familiares, fidelidades pessoais e os fundamentos da vida em sociedade. Em detrimento das relações humanas, os conhecimentos necessários para esse novo modo de vida são os que fortalecem a busca infindável pelo lucro máximo e a valorização do capital humano próprio (DARDOT; LAVAL, 2022).

Hayek, teórico neoliberal, propõe o significado de liberdade como um campo individualista e econômico, que tem como fundamento a ordem espontânea do mercado. Nessa lógica, o ser humano tem a falsa sensação de liberdade para escolher de acordo com seu interesse individual. Falsa porque, fragilizado e dominado pelo contexto subjetivo neoliberal, seu interesse é econômico e sua liberdade é comandada por uma obrigação de desempenho, performance e auto superação (DUNKER; SAFATLE; JUNIOR, 2021).

O mercado precisa da liberdade individual como um de seus componentes fundamentais. Essa liberdade individual consiste menos em definir sua própria escala de preferencias do que de fazer suas próprias descobertas empresarias: O indivíduo livre possui a liberdade de decidir o que quer. A liberdade sem objetivo não é nada, somente adquire valor pelo sistema que lhe dá objetivos concretos, isto é, oportunidade de lucro. (DARDOT; LAVAL, 2022, p. 148)

Esse trecho apresenta uma técnica comum nos discursos políticos da democracia liberal: o esvaziamento de sentido sobre palavras determinantes para construção de sentido sobre a vida e a sociedade. Palavras que tem o poder de despertar a emoção das massas, como liberdade, justiça, segurança, democracia e autoridade, por exemplo. Essa proposta de liberdade é um pilar psicológico na sociedade ideal de Hayek e atua na consciência que o indivíduo tem sobre seu lugar no mundo, seu sentido na vida e sua

compreensão da realidade. E a liberdade de ser? A liberdade de compreender por conta própria o que dá sentido à vida? O que é ser feliz? Dentro da lógica neoliberal, a felicidade é um termo ainda mais abstrato. O objetivo que impera no inconsciente é a necessidade de sempre querer mais, não de querer “ser mais, de continuar aprendendo e transformando sua realidade” (FREIRE, 1987, p. 70), mas de simplesmente ter mais. Uma busca que pode prover o prazer e a realização temporária, mas que jamais vai preencher a falta que estrutura o ser humano.

1.3 A educação neoliberal

Historicamente, a transmissão da cultura de uma sociedade para os mais jovens foi papel atribuído à escola. O modo como essa transmissão acontece é determinante: pode favorecer a emancipação dos educandos, capazes de compreender as questões sócio-políticas de forma crítica e produzir novas articulações de sentido para a vida; ou, pelo contrário, para a *semiformação* (ADORNO, 2008), que aliena e adapta o ser humano às injustiças sociais e a reprodução das estruturas de poder que moldam a realidade em que estão inseridos. Assim, qual é a relação entre esse contexto e o neoliberalismo? De que forma o Novo Ensino Médio tem impactado a vida escolar desses jovens? Do que se trata uma educação composta de competências e habilidades instrumentais? Como se dá a implementação do Novo Ensino Médio, no Brasil?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 propôs o sistema educacional que foi vigente no Brasil durante aproximadamente duas décadas. Sua proposta foi desenvolvida por um longo período de construção coletiva entre comunidades, escolas e professores ao redor do Brasil, considerando a diversidade de localidades, origens socioeconômicas e culturais, bem como os espaços físicos das escolas e a qualificação de profissionais que possam dar conta das demandas. De acordo com Dutra *et al.* (2019), esses fatores são determinantes para o bom desempenho dos educandos. Dentro das principais propostas da LDB (1996) estavam a compreensão da realidade que se dá através do significado da ciência, das letras e das artes, do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura e a inserção na Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, além da formação ética, do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando (SILVA; SCHEIBE, 2017).

Em 2016, a instabilidade política que aterroriza a história do Brasil, mais uma vez, se fez presente. A primeira mulher a ser eleita como presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, foi alvo de um processo de impeachment inconstitucional. O até então vice-presidente Michel Temer, peça fundamental nessa jogada, assumiu a Presidência da República. Uma das primeiras medidas sancionadas em seu nome foi a proposição de uma reforma no sistema educacional, para substituir a LDB de 1996 pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que abrange o modelo educacional conhecido como Novo Ensino Médio.

Essa reforma educacional não é restrita ao Brasil. Trata-se de uma proposta escolar que é

dirigida de cima por um “centro organizador” diretivo e poderoso, que por sua vez, é comandado por estruturas internacionais e intergovernamentais que definem de maneira uniforme os “critérios de comparação”, as “boas práticas” gerenciais e pedagógicas, os “conteúdos apropriados” correspondentes as competências exigidas pelo universo econômico. (LAVAL, 2019, p. 30)

Esse “centro organizador” é composto por órgãos econômicos como a organização do comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Comissão Europeia, das quais fazem parte alguns dos países com maior Produto Interno Bruto (PIB) e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). A partir da sustentação desses países, essas instituições vêm construindo caminhos para implementar um modelo homogêneo de educação que deve “prestar serviços ao mundo econômico” (LAVAL, 2019, p. 83). Para implementar seu modelo pedagógico, esse “centro organizador” vem disseminando um discurso de necessidade de inovação, modernização, progresso e democratização do ensino. A revolução da escola (LAVAL, 2019).

No Brasil, o parlamento que fundamentou o golpe de Estado de 2016 usufruiu de uma eficiente facilidade para converter a LDB de 1996 na BNCC de 2017. De acordo com eles, as escolas não vinham conseguindo atender a todos os alunos do ensino médio, muitos possuíam um nível de proficiência abaixo do esperado, o número de disciplinas era excessivo e já não dialogava com a juventude, com o setor produtivo ou com as demandas do Século XXI. O desemprego entre os jovens não é uma questão de falta de emprego, mas da falta de qualificação necessária para ocupar as vagas. Para dar esses diagnósticos, o governo tomou como parâmetro os índices educacionais obtidos pelos países membros da OCDE, os mais ricos e poderosos do mundo, que vivem uma realidade

social e econômica completamente divergente da brasileira. Comparar o Brasil com países dessa organização não fortalece o argumento proposto, mas o torna frágil (FERREIRA; RAMOS, 2018).

Para Claude Allègre, ex-ministro da Educação da França:

O saber será a matéria-prima do século XXI. (...). De repente nós nos damos conta de que a massa cinzenta tem as mesmas consequências de toda matéria-prima: comércio, dinheiro, poder, tentação do monopólio, enfim, tudo aquilo que transforma todo objeto – mesmo o objeto intelectual – em mercadoria. (LAVAL, 2019, p. 158)

No universo neoliberal do mercado financeiro especulativo, é fundamental que o investidor tenha confiança nos níveis de produtividade de determinado ativo em que pretende colocar seu dinheiro. A mão de obra, “matéria prima” do processo produtivo, faz parte desse cálculo e precisa ter um custo previsível. O estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados no indivíduo devem poder ser mensurados de forma precisa e eficiente, a fim de permitir o controle mais estrito sobre o trabalho, garantir sua confiança e atrair investidores estrangeiros. O empregador deseja poder contar com uma “personalidade global” que combina qualificação profissional *strictu sensu*¹³, comportamento adequado à empresa flexível, propensão ao risco e à inovação, comprometimento máximo com a empresa” (LAVAL, 2019, p. 96).

Dentro dessa filosofia, a escola tem um papel primordial no processo de produção de assalariados e precisa estar a serviço da competição sistemática entre econômicas. Sua função passa a ser a de formar mão de obra, matéria prima, capital humano e recursos humanos (RH). O sistema de ensino básico e superior vem a ser parte de um jogo de investimentos em que seu único objetivo é a produção de capital humano. Para poder realizar esse cálculo de capital humano, a escola tem a função de fornecer aos seus alunos, agora “clientes”, as competências técnicas e as habilidades instrumentais, conhecimentos que podem ser economicamente contabilizáveis e valorizáveis (LAVAL, 2019).

De acordo com o livro “O que o trabalho espera da escola” e com a OCDE, algumas competências são fundamentais: gestão de recursos, comunicação, trabalho em equipe, aquisição e utilização de informação, compreensão de relações complexas e uso de tecnologias diversas, o espírito de empresa que consiste em competências como criatividade, iniciativa, aptidão para resolução de problemas, flexibilidade, capacidade de adaptação, exercício de responsabilidade, aptidão para aprender e se reciclar. (LAVAL, 2019, p. 96)

¹³ Qualificação em áreas específicas.

“A competência é aquilo porque o indivíduo é útil na organização produtiva” (LAVAL, 2019, p. 93). Conhecimentos necessários para a produção de modos de raciocínio e subjetivação empresariais. O ser humano, alienado de sua própria realidade, passa a perceber o mundo apenas por suas utilidades imediatas. Quando atravessa um bosque e só vê lenha para a fogueira, não consegue compreender as outras essências desse bosque. Sua beleza, vida, história e símbolos sociais e culturais. O bosque, nessa visão limitada, é reduzido a um mero objeto, uma coisa com valor puramente instrumental. Nesse sentido, a educação que propõe uma formação através de competências e habilidades instrumentais, tem como objetivo a produção em massa de seres humanos padronizados, alienados à complexidade da vida, prontos para cumprir sua função dentro da divisão social do trabalho. Trata-se de um processo de industrialização do ser humano. A transformação de seres humanos em máquinas (LAVAL, 2019).

Assim como numa bolsa de valores, o valor dessas máquinas com sentimentos, é passível de variação constante. Essa variação justifica uma avaliação permanente da capacidade de uso das competências do empregado que precisa estar constantemente demonstrando sua cotação, no exercício do seu trabalho. O saber passa a ser um bem privado e os esforços do indivíduo no momento presente passam a ser racionalizados de acordo com as possibilidades de retorno financeiro futuro para si e para empresa. Não existe nenhum altruísmo na aquisição desse saber, nem com o Outro do laço social, nem consigo mesmo. Fora desse jogo de investimentos, a relação do indivíduo com suas conquistas, sua história de construção pessoal e coletiva, de gênero, raça, classe e cidadania, não tem sentido. O cidadão, aquele que coloca o bem comum em primeiro lugar, pilar da democracia, perde seu sentido e, mais uma vez, coloca em evidência a crise política e social em que estamos inseridos (LAVAL, 2019).

Essa lógica não é a de uma educação técnica, neutra, uma “escola sem partido”. Pelo contrário, representa um objetivo profundamente cultural e político. “Segundo a expressão muito bem colocada de André Tosel, estamos na era da escola “desemancipadora” (LAVAL, 2019, p. 78). A ‘desemancipação, despolitização da sociedade, é a única maneira de impedir que a política intervenha na autonomia necessária de ação da proposta econômica neoliberal (DUNKER; SAFATLE; JUNIOR, 2021).

1.4 Adolescência, desamparo e silenciamento

A adolescência é um período de profundas transformações psíquicas e sociais, marcado por uma travessia delicada entre a infância e a vida adulta. Nessa fase, o sujeito revisita, de forma inevitável, o desamparo inaugural vivido no início da vida, agora sem o amparo direto da família e diante de novas demandas sociais e culturais. O excesso pulsional, a busca por novas referências e a necessidade de construção de sentido pessoal e social se tornam desafios centrais. É nesse cenário que o discurso social vigente exerce papel estruturante sobre a subjetividade dos adolescentes, moldando suas formas de relação, identificação, desejo e sofrimento (COUTINHO; REGUFE; FARIAS, 2022). A cultura neoliberal, ao desestabilizar vínculos sociais e referências simbólicas, ao promover a lógica individualista da "empresa de si" e ao naturalizar a precarização da vida, produz efeitos subjetivos que acentuam o mal-estar, o desamparo e a vulnerabilidade psíquica dos jovens. A escola, historicamente um espaço potencial de acolhimento e de elaboração simbólica, vê-se fragilizada frente às pressões neoliberais que atravessam seu próprio funcionamento e reduzem suas capacidades de atuação. Diante desse cenário, este capítulo propõe elaborar: quais serão as particularidades da adolescência que tornam os jovens ainda mais vulneráveis ao adoecimento psíquico intrínseco à existência neoliberal? Teoricamente, quais são as consequências da subjetividade neoliberal para os adolescentes? Qual deve ser o papel da escola nesse momento?

Por sua imaturidade orgânica e psíquica, o bebê vive uma condição de desamparo inaugural. Ele é inteiramente dependente dos amparos de outra pessoa para sobreviver. Em geral, essa função é desempenhada por sua família, primeiro laço social, que ao longo dos seus primeiros anos de vida, é a principal referência para maturação psíquica e constituição do sujeito. O excesso pulsional que faz parte do processo de puberdade, demanda a construção de novos caminhos para o desejo. Esse processo de transição entra a infância e a vida adulta implica na reedição da experiência de desamparo inaugural do bebê humano, mas, dessa vez, o sujeito não pode mais depender do amparo familiar. Tal como é trabalhada por Coutinho (2009), a adolescência impõe a inserção do sujeito no campo da relação libidinal, política e profissional, que demanda uma busca por novas referências, além das familiares. A cultura discursiva de determinado tempo e lugar é estruturante dos modos possíveis de relacionamento e de pertencimento ao campo social, moldando valores, fantasias, desejos, a econômica psíquica e o próprio inconsciente. É nesse sentido que Rosa (2016), destaca o poder que esse processo cultural, político e

psicológico tem para legitimar ou negar a singularidade das experiências e o testemunho de cada um.

Freud (2019) desenvolve um paradoxo que é central para o ser humano, principalmente, na constituição do adolescente. De acordo com ele, a relação com o outro no laço social é fundamental para o desenvolvimento psíquico, a constituição da identidade, os modos de subjetivação e a inserção do sujeito em novos campos de conhecimento. Porém, o sofrimento que provem dessa relação com os outros consiste na principal fonte de mal-estar. Entretanto, é também através dessas relações que o sujeito é capaz de encontrar recursos para lidar com o mal-estar. Sagesse (2021) se refere a organização escolar como um rito de passagem que é provedor desses novos laços sociais e ao mesmo tempo, é capaz de auxiliar na construção de caminhos para enfrentar o sofrimento que é consequente do paradoxo explicitado por Freud.

Em um pronunciamento sobre a escola, publicado em 1910 (1910/1996), Freud afirma que a escola secundária não deve pretender ser mais do que uma maneira de vida, oferecendo apoio, amparo, desejo de viver e interesse pela vida. Como local de inserção em normas sociais que substituem as familiares, tem um papel fundamental na construção de novos laços, identificações e referências. Ao oferecer um espaço para elaboração dos sofrimentos, angustias e desejos que fazem parte desse momento da vida, permite a construção de significado e sentido sobre o mal-estar que é incompreendido, inconsciente e possivelmente traumático. É justamente por essa via que a escola tem a possibilidade de amparar seus educandos e lhes auxiliar na construção do desejo de viver. Aqui nos deparamos com uma relação interessante entre poder elaborar o próprio sofrimento e o desejo de viver!

Nesse sentido, o declínio de investimentos na educação pública, o desmonte das instituições educacionais e a precarização da proposta de ensino repercute de modo ainda mais profundo sobre os que estão atravessando esse período da vida. A cultura neoliberal vem desestabilizando as referências simbólicas, o sentimento de pertencimento do sujeito no laço social, os modos de subjetivação do adolescente e obscurecendo o trilhar de seus caminhos na construção discursiva, pertencimento e participação social. A soma desses fatores tem como resultado a intensificação do desamparo estrutural (COUTINHO; REGUFE; FARIAS, 2022).

O sentimento de pertencimento, participação social e política se enfraquece, e o esgarçamento dos laços sociais se configura como uma fonte de mal-estar contemporâneo. Nesse momento social, a insuficiência da proposta escolar como rede de

apoio aos adolescentes é grave. A impossibilidade de conseguir falar, elaborar e sublimar as subjetividades conflituosas do cotidiano; de construir um lugar próprio de discurso e de poder se reconhecer como sujeito da própria realidade repercute na naturalização do desamparo. Sentimento de desprazer, estranho, infamiliar, impossível de nomear. Culpa, vergonha, angústia, medo, raiva...? Sentimentos reprimidos que atingem especialmente as populações mais vulneráveis, identificadas pelo discurso social em lugares predeterminados pelas estruturas de poder e exploradas pela patológica divisão social do trabalho neoliberal. O conflito psíquico produzido por esse discurso sociopolítico recai sobre o sujeito que, desamparado, individualiza o sofrimento. Trata-se de um desamparo social, que embora seja de dimensão coletiva, é silenciador e não pode ser colocado em palavras (COUTINHO; MACEDO; LIMA; MARUM, 2020). Utópico de ser compartilhado, reconhecido como social e desconstruído coletivamente.

Voltando a Freud (1920/1996), quando o entorno falha em prover os recursos necessários para a elaboração psíquica de uma experiência de desamparo, se configura uma situação traumática. O desamparo discursivo (ROSA, 2022), que remonta à vivência do traumático em Freud, diz respeito à perda do poder discursivo do sujeito que muitas vezes se torna incapaz de nomear e situar sua dor dentro de seu laço social. Um sinônimo de silenciamento, em que o sujeito é excluído de seu lugar pessoal histórico, sociocultural e político, apaga sua força discursiva, impede sua identificação como múltiplo e contraditório, passível de errar. Na impossibilidade de se endereçar ao Outro através da fala, o sujeito se encontra na atualização do desamparo, em uma angústia que desorganiza as funções do Eu, com dificuldade de compreender e reconhecer sua própria verdade, seu lugar político no laço social e seu próprio sofrimento. Isso promove um abalo narcísico, ou seja, uma crise de identidade em que o sujeito esquece quem é, se perde de si mesmo e se torna vulnerável a significantes hegemônicos desqualificadores que lhes são atribuídos como verdades incontestáveis (ROSA, 2022). A vulnerabilidade diante do mercado de trabalho neoliberal, o silenciamento, a individualização da culpa, a repressão de sentimentos, a naturalização do desamparo e o sofrimento constante tem como consequência a “desfiliação, ou seja, a ausência de inscrição do sujeito em estruturas portadoras de sentido” na própria vida (CASTEL, 1998 *apud* ROSA, 2022, p. 4). O resultado é a impossibilidade de criação de um caminho próprio, sentimento de não se ter a quem recorrer, a eclosão da dimensão traumática, o desalento (BIRMAN, 2012).

Através da ética e da política da escuta em Psicanálise, o educador ou quem realizar a escuta, pode ouvir a história do sujeito e construir um caminho de subversão

dos signos sociais que os são atribuídos em um discurso social hegemônico, violento e estruturante, de criminalização e patologização. O resgatar, relatar e compartilhar das histórias, experiências e subjetividades em grupo, é um caminho potente para o fortalecimento dos laços fraternos, para a construção de novas projeções, identificações e distinções, fundamentais nos processos de individuação (COUTINHO et al., 2020). Esse espaço permite ao sujeito múltiplas possibilidades de subjetivação, de se posicionar, relativizar verdades absolutas, criar novos paradigmas sobre si e sobre a vida, deslocar o sujeito da perspectiva de vítima para a de testemunha. Agora, capaz de se situar na cena sociopolítica de forma crítica e construir sentido sobre o silenciamento traumático, o sujeito pode tomar as rédeas da sua própria realidade, reconstruir o regime que estrutura verdades a seu respeito, transmitir a história e a cultura política da sua sociedade através de perspectivas próprias e transformar sua dor em potência coletivizada. “Isso significa separar a alienação estrutural do sujeito ao discurso do Outro, da alienação ao discurso social e ideológico” (ROSA, 2022, p. 7).

2 O DESENVOLVIMENTO DE UMA PROPOSTA DIALÓGICA DENTRO DA ESCOLA

Fazer esta revolução total é transformar radicalmente todas as relações, todos os papéis sociais que desempenhamos. (...). Começam no individual e prosseguem no coletivo. (...). A sociedade se transforma, isto é, revolucionam-se as relações sociais a partir da destruição do seu conteúdo autoritário. Não é fundamental a tomada do poder, mas sim a sua destruição, em todas as suas características autoritárias.

— Fausto Brito e Roberto Freire (1987), *Utopia e Paixão*.

2.1 Proposta de intervenção dialógica

A educação, dentro da lógica capitalista, tem sido estruturada para produzir sujeitos adaptados às exigências do mercado, priorizando a acumulação de conhecimentos técnicos em detrimento da construção de sentidos e da autonomia do indivíduo sobre o contexto social em que está imerso. No entanto, ao reduzir o aprendizado a um meio para alcançar diplomas, empregos e estabilidade financeira, esse modelo desconsidera a riqueza da experiência presente, o potencial criativo dos sujeitos e a possibilidade de uma formação que valorize o diálogo, a coletividade e a emancipação. Diante de tal cenário, este capítulo busca apresentar uma abordagem metodológica fundamentada no diálogo como ferramenta para a construção de conhecimento, na experimentação como caminho para a ressignificação da relação com o aprendizado e na coletividade como princípio estruturante do processo educativo. Para isso, será feita uma articulação teórica entre autores como Paulo Freire, Brito e Freire, Rancière, Kohan, Carvalho, Kohan e Gallo, e Boal, cujas perspectivas apontam para um modelo pedagógico que rompe com a hierarquização do saber e favorece uma educação viva, crítica e libertadora.

Imagina ir à escola numa manhã de segunda-feira chuvosa, não apenas para cumprir um calendário ou evitar reprovação, mas para realmente aprender. Para construir sentido sobre o que estamos vivendo e sentindo, em vez de apenas somar faltas ou buscar notas para “passar” de ano. Viver e aprender sobre o momento presente nos permite caminhar na vida como um processo contínuo de busca por conhecimento – uma oportunidade diária de questionar, entender, experimentar. É poder elaborar de forma crítica os afetos, os não saberes, o que ignoramos, o que sentimos e subjetivamos diante

das contradições do cotidiano. Nas pequenas experiências do dia a dia, até mesmo numa segunda-feira chuvosa, podemos encontrar energia para descobrir o que nos faz bem e o que nos desagrada. Descobrir por que é preciso viver de uma maneira e não de outra. É podermos construir nossos sonhos e utopias.

Aqui somos remetidos à Rancière (2002, p. 53) que afirma: “aprender a improvisar era, antes de qualquer outra coisa, aprender a vencer a si próprio”. Ou seja, ao criarmos o momento presente com espontaneidade e criatividade, de acordo com nossas utopias, abrimos a possibilidade de nos libertar do modo de racionalização que nos é imposto pela proposta de subjetivação capitalista nas escolas e na vida.

A subjetividade, assim, é a experiência que cada um pode ter consigo mesmo e perpassada pelas multiplicidades das relações com os outros, porém visando à produção de seu território existencial. Em termos freireanos, tal subjetividade é a saída da alienação, a assunção do sujeito histórico como autor e ator daquilo que, na recepção foucaultiana, redundava no cuidado de si mesmo ou na pragmática de si. (CARVALHO; KOHAN; GALLO, 2021, p. 9)

Os acontecimentos do cotidiano que produzem nossas subjetividades e que podem ser utilizados como fonte de energia para a construção de conhecimento passam pela relação com o Outro do laço social e com a sociedade. Quando essa construção acontece através de relações de igualdade, cria-se a possibilidade de se aprender com a alteridade, através da admiração pela riqueza do que é singular em cada um. Essa construção coletiva de troca aponta para subjetividades outras e para a inconclusão da condição humana, que, por si só, já desafia o status quo. Essa construção demanda sujeitos ativos, abertos à experimentação constante sobre aquilo que é engessado pelos poderes dominantes (CARVALHO; KOHAN; GALLO, 2021).

Trata-se de uma transformação do processo de (de)subjetivação, em que deixamos de ser o que somos e nos tornamos o que as estruturas imperantes têm feito que sejamos, para um processo de (re)subjetivação: a criação de possibilidades de outras formas de ser. Problematicar a vida e provocar essas experiências é o que dá vida à educação, é o que nos viabiliza como humanos, como seres viáveis uns aos outros, de modo que “a educação é, por isso, um projeto sempre coletivo. Educar passa a ser um ensaio constante, porque a condição humana é um ensaio constante” (CARVALHO; KOHAN; GALLO, 2021, p. 10).

É nesse sentido que Freire e Brito (1987) afirmam a impossibilidade de buscar a própria liberdade sem considerar a busca pela liberdade coletiva. Segundo os autores, “a liberdade de cada indivíduo somada à dos outros resulta em possibilidades muito maiores

de realização de potenciais criativos do que a liberdade de cada um” (p. 18). Construir com igualdade, liberdade e coletividade com quem está em nosso laço social cria a possibilidade do reconhecimento de si nas questões de nossos semelhantes. Entender que muitas das questões que são enfrentadas no cotidiano, produtoras da individualização, dizem respeito à sociedade contemporânea e, portanto, precisam ser enfrentadas através da construção coletiva. A busca coletiva por soluções para enfrentar questões sociais abre múltiplas possibilidades de progresso e permite o encontro com a beleza e a potência dessa construção, que será determinante na luta pela transformação da realidade política e social, pois “a solidariedade que surge da livre associação dos homens com objetivos comuns é a mais eficiente arma de revolução social” (p. 18).

Em alguns de seus textos, Kohan (2019a, 2019b, 2021) aponta para a importância que Paulo Freire dá à ideia de infância. De acordo com os autores, por ser recém-chegada, a infância representa a surpresa, o encantamento, o viver presente, a curiosidade, a inquietação, um querer sempre começar, um viver o tempo presente com utopia, o orgulho de estar sendo quem se é, e a ausência de medo de se aproximar do outro, sonhar e querer criar uma nova vida, um novo mundo. A infância é algo que precisamos em todas as idades, justamente porque ela não é apenas um momento da vida, mas sim uma força vital que precisamos cuidar, escutar e alimentar. A partir dessa ideia de infância, podemos pensar uma pedagogia menina da pergunta: uma educação corajosa, despertadora e mantenedora da curiosidade e da liberdade. Assim, “devemos cuidar dessa forma de habitar o mundo, preservá-la ou recuperá-la quando tivermos esquecido ou perdido” (KOHAN, 2019b, p. 12). Uma educação que preserva a criança que fomos, sem deixar que a maturidade a mate.

Libertação seria o combate para restaurar “a gostosura de ser livre que nunca finda, que nunca termina e sempre começa” (FREIRE, 2001, p. 100). É muito bonita essa referência à liberdade porque mostra também um certo caráter inacabado da luta política e da educação que a acompanha, uma certa tarefa de manter sempre viva e, no início, a luta política pelo gosto da liberdade, ou seja, manter a luta política como uma luta infantil, menina; uma luta que começa, mas nunca termina. (KOHAN, 2021, p. 7)

Jacques Rancière, em seu livro *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação* (2002), desenvolve pressupostos sobre a ideia de emancipação que se relacionam com a ideia de infância proposta por Freire e Kohan. De acordo com o autor francês, o fundamento da emancipação é que o ser humano esteja consciente do verdadeiro poder do espírito humano, consciente de que a mesma inteligência está em

ação em todos esses espíritos, e confiante na própria capacidade intelectual, na própria potência inventiva. Qualquer um pode, ou é igualmente capaz de aprender qualquer coisa, sempre que lhe sejam oferecidas as condições para isso. Não existe hierarquia na capacidade intelectual, e a tomada de consciência sobre a natureza dessa igualdade é o que “abre o caminho para toda a aventura no país do saber” (p. 38).

Essa igualdade de vocação para o saber não pode ser concedida ou reivindicada pelo professor ou pela escola. Como um treino, ela deve ser praticada e verificada pelo educando através das relações entre alunos e professores, entre pais e filhos, entre líderes e seguidores, entre nós e nossos adversários na transformação social. A igualdade não pode ser um objetivo a atingir, mas um ponto de partida, uma suposição a ser mantida em qualquer circunstância. A proposta é o fim “de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos” (RANCIÈRE, 2002, p. 20). Se a escola é pública, deve poder ser igualmente habitada por todos, um lugar em que as desigualdades entre seus habitantes ficam suspensas.

Esse pressuposto cria a possibilidade de outros tipos de relações cognitivas, intelectuais e de pensamento dentro da escola e da vida, em que improvisamos e falamos, começamos e terminamos sem medo de expressar o que sentimos e pensamos. Rancière afirma que é livre aquele que se considera intelectualmente igual a qualquer outro. Esse é o valor absoluto da liberdade e, consequentemente, a condição política da educação, necessária para que os participantes da prática educativa possam desdobrar a igual potência problematizadora de que são capazes e colocar em questão um estado de coisas (KOHAN, 2019a). Com confiança em si e vontade, quem quer, pode.

Para desenvolver uma pedagogia que tenha como objetivo a atenção ao tempo presente, a liberdade, a coletividade, as qualidades inerentes a infância e a igualdade dentro da escola, proponho o diálogo como caminho. De acordo com Freire (1978, p. 107), o diálogo “é uma relação horizontal de A com B. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança”. Segundo Carvalho, Kohan e Gallo (2021), o diálogo faz do educar uma poética do encontro, do estar junto, do conversar, da escuta e da partilha. É o ensaio à fala, à voz e a vez da voz. É uma produção constante que ocorre no aqui e no agora. É uma possibilidade de expressão das nossas singularidades, conhecimentos sobre a vida e das nossas formas de ser no mundo. É o exercício constante de modificação de si mesmo na relação com os outros. É a possibilidade de criação de novas formas de autocontrole do corpo e da mente. É a criação de diferentes formas de se

relacionar com os outros, conviver em sociedade e viver a vida. É a manifestação de outras verdades no mundo, com o mundo e com os outros, diferentes das que são estruturadas por nossa sociedade.

Agora como podemos desenvolver esse diálogo? Carvalho, Kohan e Gallo (2021) nos apontam para algumas perguntas que podem dar vida à conversa que buscamos dentro da escola: Por quê? Para quem? Como? Quem disse? Por que é que tem de ser assim? Como poderia ser? O que é necessário para que seja? Segundo os autores, devemos evitar fazer dessas perguntas um jogo intelectual, mas, ao contrário, uma oportunidade de viver o espanto, a curiosidade, o encantamento e a inquietação contidos no perguntar.

Numa pedagogia da pergunta, uma das questões centrais é não castrar a curiosidade que está na base das perguntas, de qualquer pergunta. Ao contrário, trata-se de, em primeiro lugar, escutar essas perguntas e cuidar, alimentar, manter viva a curiosidade que alimenta toda e qualquer pergunta. (CARVALHO; KOHAN; GALLO, 2021, p. 4)

Sobre qual tema vamos dialogar para despertar o interesse crítico dos participantes? Paulo Freire, Adorno, Kohan e Rancière propõe algumas possibilidades. Vamos começar com algumas frases de Adorno (2008): “Se existe algo que pode ajudar contra a frieza como condição da desgraça, então trata-se do conhecimento dos próprios pressupostos desta, bem como da tentativa de trabalhar previamente no plano individual contra esses pressupostos” (p. 134). A partir desta ideia e das perguntas propostas podemos construir algumas questões para o debate: o que é a frieza? Como encontramos a frieza no nosso dia a dia? O que causa a frieza nas pessoas? Aonde estão as raízes da frieza? Como podemos agir contra a frieza?

Outra frase de Adorno que nos aponta para possíveis perguntas é a seguinte:

A educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido. (ADORNO, 2008, p. 128)

Desconstruir nossos medos é uma questão importante não só para filósofos da educação como para filósofos da música mundial. Para Fela Kuti, “o segredo da vida é não ter medo” (KUTI, 1977). Para Nina Simone, “liberdade é não ter medo” (SIMONE, 2015). Para Antônio Carlos Jobim e Vinícius de Moraes, “o medo pode matar o seu coração, água de beber” (JOBIM; DE MORAES, 1961). De acordo com Kohan (2021), o medo pode ser pedagógico porque mostra aos jovens que pessoas mais velhas e

experientes, não estão completamente seguros de si mesmos. Um caminho que propõe para lidar com o medo é exteriorizá-lo, fazê-lo palavra, compartilhá-lo e dessa forma, alivia-lo.

A ideia de nós como professores compartilharmos nossos medos, inseguranças e fraquezas com os educandos me parece muito interessante. Essa proposta cria a possibilidade de “forçar uma capacidade que se ignora ou se denega reconhecer” (RANCIÈRE, 2002, p. 6), ou seja, a possibilidade dos educandos em reconhecer que têm a capacidade de encontrar soluções, através da tensão dos seus próprios desejos, para os medos e fraquezas de seus mestres que historicamente ocupam um lugar hierárquico dentro da sala de aula. Por exemplo, falar sobre um assunto no qual eu não tenho domínio me causa ansiedade. Como aparece no campo de pesquisa¹⁴, os alunos da escola estadual comentaram sobre a “vergonha de falar” que todos sentiam. A relação entre a minha ansiedade, a vergonha deles e a ideia proposta por Adorno (2008) e Kohan (2021) de trazer os medos para sala de aula pode ser utilizada como um disparador para construir uma relação de maior igualdade e reconhecimento em sala de aula, capaz de criar novas possibilidades. Essa pode ser uma boa solução para vencer o medo de falar e principalmente, o medo de falar sobre o que os causa medo.

Se a opção do educador é revolucionária e se sua prática é coerente com sua opção. (...). O que se coloca a tal educador é a procura dos melhores caminhos, das melhores ajudas que possibilitem ao alfabetizando exercer o papel de sujeito de conhecimento no processo de sua alfabetização. O educador deve ser um inventor e um reinventor constante desses meios e desses caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. (FREIRE, 1978, p. 12-13)

Assim também Freire (1978) trabalha metaforicamente a alfabetização das relações sociais que são instituídas pelo sistema em que vivemos. Nesse sentido, problematizar e trazer para o diálogo em sala de aula questões que fazem parte do cotidiano dos alunos é tão crucial quanto ensinar as letras. Para além dos medos, inseguranças, conflitos, ansiedades e subjetividades, Freire (1998) aponta para a importância de questionar sobre as necessidades dos educandos, permitir que eles coloquem a compreensão de mundo que trazem consigo nas mais variadas dimensões da prática social de que fazem parte. Questionar o status quo, especialmente no que diz respeito às questões de dominação de sexo, raça ou classe.

¹⁴ Ver relato do campo de pesquisa no capítulo 3.3.

As contradições geradas com a sociedade onde vivemos serão inevitáveis. Temos de aprender a fazer destas contradições uma fonte de energia para enfrentarmos os desafios postos por estas micro experiências inovadoras, passos necessários para macro experiências revolucionárias. (BRITO; FREIRE, 1987, p. 20)

A proposta é trazer para o centro do debate o que é dominante, opressivo, desigual, desumanizador... dentro do contexto em que estamos inseridos. Problematicar “o mundo da cultura e da história, que, resultado das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores” (FREIRE, 1995, p. 83 *apud* CARVALHO et al., 2021), assim como os modos de subjetivação gerados nas práticas educativas dominantes. Diante do questionamento, da reflexão e da construção coletiva sobre essas questões, o aluno tem a oportunidade de “desvendar a manipulação real e os mitos da sociedade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 104 *apud* KOHAN, 2019a). No desenvolvimento desse debate, apontar para a ideia de que o mundo está aberto, que a história não terminou e que a vida pode ser de outra maneira, diferente de como está sendo no contemporâneo (KOHAN, 2019b). Pensar e praticar modos outros que permitem gerar subjetividades mais livres, amorosas e justas (CARVALHO; KOHAN; GALLO, 2021).

Através da conversa entre Freire, Kohan, Rancière, Roberto e Brito nos deparamos com a proposta de estabelecer uma relação diferente com o conhecimento, a sociedade e a educação.

Qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência a luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça. (FREIRE, 2017, p. 118 *apud* KOHAN, 2019a)

Trata-se da possibilidade de desenvolver, por vontade própria, um pensamento crítico, criativo, atencioso e inquieto como caminho para uma cidadania responsável e democrática. A emancipação dos educandos deve ser não apenas intelectual e cognitiva, mas também econômica, social e política. Uma educação que desperta os dominados para a necessidade da luta e da organização, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo e do poder: “Aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder” (FREIRE, 2001, p. 99 *apud* KOHAN, 2021).

O objetivo é transformar o exercício do poder nas relações sociais, permitindo que os grupos populares historicamente oprimidos possam construir de forma crítica e efetiva suas próprias trajetórias. Ao questionarem as obrigações e verdades que lhes foram

impostas, tornam-se sujeitos ativos na transformação da realidade. É uma educação que promove a “discussão corajosa de sua problemática” (FREIRE, 1967, p. 89), que não dissocia práxis e ação política, nem separa reflexão de transformação. Uma educação que fortaleça o “ser mais” — humano, afetivo, respeitoso — e que compreenda o plano existencial como um território inacabado e aberto, permitindo o surgimento de novas verdades, possibilidades de renascer e modos de ser sujeito de sua própria realidade. Uma busca constante e infinita.

Para superar possíveis obstáculos e realizar o desenvolvimento frutífero da proposta do trabalho grupal, utilizei a metodologia de jogos e exercícios do Teatro do Oprimido, proposta por Augusto Boal (2000) em seu livro “Jogos para atores e não-atores”. De acordo com o autor, cientistas vêm demonstrando que os aparelhos físico e psíquico são totalmente ligados. “Ideias, emoções e sensações estão indissolivelmente entrelaçadas. Um movimento corporal é um pensamento. Um pensamento também se exprime corporalmente. (...). Todas as ideias, todas as imagens mentais, todas as emoções se revelam fisicamente” (p. 88).

Na batalha do corpo contra o mundo, os sentidos sofrem, e começamos a sentir muito pouco daquilo que tocamos, a escutar muito pouco daquilo que ouvimos, a ver muito pouco daquilo que olhamos. Escutamos, sentimos e vemos segundo nossa especialidade. Os corpos se adaptam ao trabalho que devem realizar. Esta adaptação, por sua vez, leva à atrofia e a hipertrofia. (BOAL, 2000, p. 89)

Para que o corpo seja capaz de superar os obstáculos impostos pelo universo contemporâneo e, portanto, emitir e receber todas as mensagens possíveis, é preciso re-harmonizá-lo. As atividades corporais são atividades do corpo inteiro. Respiramos com todo o corpo, cantamos com todo o corpo, fazemos amor com o corpo inteiro. Os exercícios têm como proposta a reflexão física sobre si mesmo, uma introversão através de um melhor conhecimento e reconhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofias, hipertrofias, sua capacidade de recuperação, reestruturação, re-harmonização... seus músculos, nervos, estruturas musculares, relações com outros corpos, a gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidade e as relações entre diferentes forças. Os jogos têm como objetivo tratar a expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens em um diálogo com o mundo. Os jogos e exercícios do Teatro do Oprimido devem nos ajudar a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo, devem nos apontar para o caminho de aprender pelo prazer de aprender, aprender com felicidade.

Nada deve ser feito com violência ou dor em um exercício ou jogo; ao contrário, devemos sempre sentir prazer e aumentar a nossa capacidade de compreender. Os exercícios e jogos não devem ser feitos dentro do espírito de competição – devemos tentar ser sempre melhores do que nós mesmos, e nunca melhores que os outros. (BOAL, 2000, p. x)

É através dessas articulações que os jogos e exercícios do Teatro do Oprimido são capazes de atuar no sentido contrário da proposta neoliberal de existência que atravessa a educação, o corpo, as relações sociais e as estruturas que sustentam nossas vidas:

O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele. (BOAL, 2000, p. xi)

Para desenvolver a prática dessa pesquisa-intervenção e para fundamentar uma proposta clínica e pedagógica de diálogo e pergunta, bem como produzir os registros do desenvolvimento do campo, utilizei a metodologia proposta no texto Notas para um trabalho grupal (BROIDE; BROIDE, 2016). De acordo com os autores, o trabalho grupal é centrado em uma tarefa comum, fazer emergir uma trama coletiva comum, como o sofrimento psíquico, um projeto institucional ou o contexto social. No artigo, os autores propõem pensar o trabalho grupal enquanto instrumento clínico, a partir de duas funções operativas: a do coordenador e a do cronista.

O coordenador deve ser o suporte para aquilo que os integrantes do grupo colocam. Esse trabalho implica uma importante disponibilidade para a escuta do outro, assim como a transferência entrecruzada dos diversos participantes. Muito além de falar ou ensinar algo, o coordenador deve acolher os diferentes tempos que se apresentam no grupo, sustentar as questões levantadas e exaurir suas possibilidades. A delicadeza desta função implica pôr em operação a possibilidade do advir da singularidade do sujeito. Um dos grandes obstáculos para a realização desse trabalho “é a pregnância da identificação imaginária entre os participantes, seja por via de uma idealização narcísica do grupo, seja pela impotência coletivizada” (BROIDE; BROIDE, 2016, p. 53). A fala de cada um emerge do entrecruzamento entre a horizontalidade do grupo e a transversalidade das relações conscientes e inconscientes presentes na dinâmica grupal. Essa fala põe em questão a posição do sujeito no jogo intersubjetivo e é capaz de promover o reconhecimento entre os participantes.

No trabalho psicanalítico com grupo, a função do cronista é a de “instaurar a escuta clínica nos grupos como aporte metodológico que entrelaça a escuta à escrita,

colocando em relevo a palavra” (BROIDE; BROIDE, 2016, p. 54). Ele deve escrever de maneira livre o que ocorre no dispositivo grupal, através de uma narrativa pautada por sua própria transferência. Um intérprete via escuta-escrita que interpreta a dificuldade grupal que constitui esse espaço através da riqueza de suas próprias singularidades. Através de suas crônicas profundas e abrangentes, expõe suas impressões sobre o acontecer grupal e pauta, junto ao coordenador, os principais significantes que emergiram, os novos dispositivos de intervenção e as etapas posteriores de elaboração do material que servirá de motor de análise e produção de hipóteses sobre os movimentos grupais¹⁵. Deixo aqui meu agradecimento ao Gabriel Tostes, que esteve comigo durante todo esse percurso e realizou essa responsabilidade de forma admirável.

De acordo com os autores, no trabalho grupal, existem diversas relações presentes, algumas delas claras e manifestas e outras, não necessariamente explícitas ou conscientes, mas que podem se revelar nas entrelinhas. O espaço grupal pode fornecer um lugar para que conflitos, sonhos, sintomas, segredos, o latente que até então é silenciado comece a se enunciar. Assim, começam a emergir através da fala, as relações existentes nos sujeitos, no próprio grupo, nas instituições e na comunidade. Expressões que reproduzem “o conflito entre o Outro que exige do sujeito a submissão e o sacrifício, e o sujeito que busca o seu desejo através da interação caleidoscópica das mútuas transferências que mobilizam seu inconsciente” (BROIDE; BROIDE, 2016, p. 58). É na possibilidade de elaborar esses sintomas, conflitos, impossibilidades, recusas preconceituosas, falsas aceitações ou imposturas, que se encontra a integração verdadeira do sujeito no trabalho do grupo. “É na medida em que este encontra seu desejo que o projeta ou não a fazer sentido” (BROIDE; BROIDE, 2016, p. 58).

Quando se erguem obstáculos, conscientes ou inconscientes, no caminho da realização dessa proposta, o coordenador tem a tarefa de fazer com que o desenvolvimento do trabalho grupal volte ao seu eixo:

Da mesma forma como Freud fez da transferência, inicialmente obstáculo à cura, seu motor. O grupo, então, pode se deparar com o novo, encontrar-se diante do vazio, do espaço sublimatório e da criação. O inconcebível – como obstáculo, mas real, deixa de paralisar o grupo, e seus integrantes podem sair da repetição infinita e infrutífera de sua impotência. (BROIDE; BROIDE, 2016, p. 57)

¹⁵ Essas crônicas aparecem no texto dos capítulos 3.3 e 4 com a indicação (CRÔNICAS DO CAMPO, data).

2.2 Contextualizando a entrada na escola

Entre 2022 e 2024, fiz parte do Projeto de Pesquisa e Extensão *Da Escola à Universidade: Escutando o Mal-Estar*¹⁶, vinculado ao Diretório de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Laço Social (LAPSE). Esse projeto foi concebido tendo em vista os alarmantes índices de crescimento de tentativas de suicídio e sofrimento psíquico entre os jovens no Brasil nos últimos anos, o que tem se constituído em uma questão de saúde coletiva, agravada ainda mais com a pandemia do Covid-19. Visando atender às demandas institucionais e sociais que se fazem cada vez mais urgentes, assim como a construção de possíveis estratégias de tratamento desse problema a serem posteriormente ampliadas e difundidas pelas redes de saúde e educação, o projeto propõe a construção de uma agenda de intervenções em escolas e universidades utilizando o dispositivo de rodas de conversas com professores e alunos das escolas e universidades participantes. No caso dessa escola estadual, os alunos que entraram no 1º ano em 2020, tiveram duas semanas de aula e só retornaram em 2022, no 3º ano, o último do Ensino Médio. Dessa forma, foram impedidos de vivenciar um ciclo escolar que é fundamental na constituição da identidade do sujeito.

Em abril de 2022, nossa equipe foi conhecer a escola e apresentar para as turmas de terceiro ano a proposta do projeto que aconteceria ao longo dos meses seguintes. Fomos recebidos pelo orientador educacional, pessoa que realizou a conexão entre nós e a escola. Lá dentro, ele nos apresentou espaços como biblioteca, direção, a quadra que estava trancada e o auditório que estava tomado por novos livros didáticos, propostos pela nova BNCC e fornecidos pelo Instituto Ayrton Senna. Ao abrir um dos livros, rapidamente me deparei com termos como: “flexibilidade” e “autonomia para tomar decisões”. O orientador comentou que os conteúdos ensinados por professores sofreram mudanças drásticas em razão do Novo Ensino Médio e que muitos professores estavam insatisfeitos com essa proposta, já que teriam que ser desviados de suas áreas de formação para dar conta do sistema de eletivas proposto pela nova BNCC, o que, segundo ele, ficou muito “confuso”.

¹⁶ O projeto de extensão “Da Escola à Universidade: Escutando o Mal-Estar”, coordenado pela Profª. Dra. Luciana Gageiro Coutinho, está vinculado à pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob o CAAE nº 20131119.6.0000.8160.

Em nossa primeira apresentação, ainda usávamos máscara contra COVID-19. Dissemos que éramos professores e alunos dos cursos de Educação e Psicologia e que fazíamos parte de três universidades, UFF, UNIRIO e UFRJ. Quando falamos da Psicologia, notamos a conquista sobre a atenção de alguns alunos, porém, a distância entre nós e eles se manteve. Nas turmas seguintes, tentamos dar mais detalhes sobre o que aconteceria em nossos encontros, mas a sensação de que faltava algo para que conseguíssemos transformar a atenção em desejo de participar ainda pairava sobre a equipe. Comecei a entender que para a realização dos nossos objetivos com aquele projeto, seria necessário algo além do que chegar lá e propor uma roda de conversas conosco.

Nesse primeiro momento, estive em sala de aula como cronista dos encontros, com o objetivo de aprender sobre a construção e realização daquele espaço. Cabia a mim observar o desenvolvimento da proposta, fazer questionamentos pontuais sobre significantes e principalmente, construir os relatos a partir da minha visão dos acontecimentos, as crônicas. Nesse primeiro momento, as rodas de conversa estavam esvaziadas, em comparação aos anos seguintes. A dificuldade na circulação da palavra entre os alunos era comum e um silêncio desconfortável se repetiu algumas vezes ao longo dos encontros. As dinâmicas de escrita propostas foram disparadores fundamentais para a posterior fala dos participantes. Falas que na maioria das vezes eram sobre si mesmos e suas próprias histórias. Em raros momentos ressoavam em reflexões feitas por seus colegas de turma. O impasse deles em conseguir se expressar foi marcante.

Para aprofundar esse sentimento, nesse primeiro semestre, os encontros com as turmas aconteceriam em tempos vagos nos quais os alunos usualmente não teriam aula e por isso, poderiam optar por aproveitar o período de outra forma. Realmente, no início do projeto nos deparamos com algumas situações: dificuldade para encontrar a sala em que o encontro seria realizado; os alunos já não estavam mais na escola no horário dos nossos encontros; no horário marcado para o nosso encontro, os alunos estavam em outra aula; os alunos começaram a fugir de nós e do espaço.

Descobrimos que alguns professores tinham o costume de juntar duas turmas para que todos fossem liberados mais cedo. Apesar do conhecimento dos professores sobre nós e o projeto que viria a ocupar os tempos vagos, essa questão se repetiu diversas vezes ao longo do semestre. Frustrados e preocupados com os 50 minutos que tínhamos para dar conta de construir sobre temas tão profundos e sem o costume de lidar com essa desorganização, que se mostrou comum na escola, semanalmente saíamos pelos

corredores à procura da turma que deveria estar conosco e acabávamos por bater na porta da sala de aula de uma professora de Língua Portuguesa. Em uma das vezes, ela bateu a porta de volta, diante de uma das mediadoras da nossa equipe.

Apesar disso, continuamos. Em um dos dias de imersão à escola, ao chegar na sala ocupada pela tal professora, notei que dois alunos que participaram dos primeiros encontros abaixaram a cabeça e tentaram se esconder de mim. Entendi que não gostariam de se expor na frente da sala composta por duas turmas, lotada de colegas desconhecidos. A professora, que notou a tentativa dos alunos de se esconder e percebeu que ninguém se levantaria por livre e espontânea vontade, não quis saber de nada. Chamou os que estavam participando pelo nome. Eles foram obrigados a se levantar e vir ao encontro do grupo de psicólogos. Mais uma vez, a professora nos apresentou com clareza sua falta de boa vontade e de sensibilidade conosco e com seus alunos. O interessante foi que na dinâmica desse dia, um dos alunos escreveu em um papel, como anônimo, que sentia vergonha. Lemos o papel e perguntamos se alguém gostaria de comentar sobre aquele sentimento. O aluno que mais cedo tentou esconder seu rosto, disse que tinha vergonha de estar ali, conosco, porque estava em um lugar diferente, que muitos da sua turma não estavam. Ao final do encontro, esse aluno nos agradeceu e saiu da sala com um sorriso que me demonstrou alegria e leveza.

A desorganização da escola ficou ainda mais evidente quando perguntamos aos alunos sobre a preparação para o vestibular. Eles responderam que estavam se sentindo inseguros e pressionados, porque durante a pandemia, não tiveram aulas online. Ou seja, passaram pelo primeiro e pelo segundo ano sem aprender nenhum dos conteúdos fundamentais para a aprovação e para a realização dos vestibulares. Somado a isso, nos foi relatado que ao juntar as turmas, os professores não faziam a equivalência entre os conteúdos, de modo que os alunos ficavam ainda mais perdidos. Apesar da defasagem de conteúdos e da desorganização que nos foi apresentada em diversos âmbitos, alguns professores não se importavam em cobrar o conhecimento de conteúdos dos quais os alunos não tiveram acesso. Ao longo dos anos, a questão com o vestibular foi recorrente. Quando perguntávamos quem havia se inscrito nos vestibulares da UERJ, por exemplo, pouquíssimos alunos levantavam as mãos.

A fragilidade nos laços entre os alunos também chamou nossa atenção. Em geral, se organizavam em grupos de dois a três alunos. Em alguns casos, não sabiam o nome de colegas da própria turma. Situação que se repetiu no ano seguinte. Perguntamos se eles sentiam falta das amizades que teriam sido criadas ao longo do Ensino Médio. Uma das

alunas respondeu que não tinha tempo para pensar nisso, que ia para escola, fazia o que tinha que fazer e voltava para casa. Fazer trabalho, estudar para o ENEM, aprender todos os anos do Ensino Médio em um ano só, questões do cotidiano como percurso entre casa e escola, alistamento militar, título de eleitor, organizar a casa... são algumas das questões apontadas por outros educandos. Essa temática foi capaz de envolver os participantes da roda e possibilitou que a palavra circulasse. Comentaram sobre a falta que sentiam de alguém para conversar, trocar ideias, discutir sobre as questões do terceiro ano, praticar esportes e também, para se apoiar nesse momento da vida. Falaram sobre a quadra do colégio que ficava fechada e que, quando tinha aula de Educação Física, o professor faltava. Questão que foi recorrente nos dois primeiros anos.

2.3 O processo de construção e compreensão sobre uma sala de aula viva

Neste ponto da dissertação, vou apresentar o desenvolvimento do campo de pesquisa e alguns dos relatos dos alunos, ao longo do período em que passei a estar na escola como mediador das rodas de conversa. Ofício este que me deu mais liberdade para conectar minhas visões sobre a construção desse espaço - a metodologia proposta no ponto 3.1 - com as ideias que foram propostas pelo projeto de extensão, que me abriu as portas para ocupar este lugar. O desenvolvimento que será relatado a seguir aconteceu em um total de oito encontros. Os cinco primeiros mediados por mim, Gabriel¹⁷ e Amanda¹⁸, durante o segundo semestre de 2023, com uma turma do segundo ano do Ensino Médio. Os três últimos mediados por mim, Gabriel e Mariana¹⁹, no primeiro semestre de 2024, com uma turma do terceiro ano do Ensino Médio.

A proposta de ação para o segundo semestre de 2023 foi construir um espaço para que os estudantes elaborassem coletivamente sobre seus sentimentos e subjetividades. O produto final dos encontros foi a construção de narrativas no formato de histórias em quadrinhos que marcassem suas experiências naquele momento de suas vidas. Para encerrar, fizemos uma exposição dentro da escola com suas produções. Já em 2024, no segundo grupo, a proposta de ação foi de oficinas com fotografias, em que através de

¹⁷ No período em que estivemos no campo, Gabriel era graduando em Psicologia (UFF). Ele esteve comigo na mediação dos espaços e construiu as crônicas dos encontros.

¹⁸ Amanda era doutoranda em Psicologia (UFF). Ela esteve comigo na mediação do espaço.

¹⁹ Mariana era graduanda em Pedagogia (UNIRIO). Ela esteve comigo na mediação do espaço.

imagens, os participantes construíssem narrativas e pautassem suas experiências, sentimentos e subjetividades.

Ao chegar na sala dos professores para aguardar o início do primeiro encontro de 2023, o pedagogo da escola nos chamou para conversar sobre um ocorrido. “Essa semana eu estive na delegacia”, comentou. Disse que houve um episódio de assédio seguido por tentativa de linchamento de um rapaz. “Não foi a primeira vez que tivemos problemas com ele. Mas dessa vez ele assediou duas meninas. Uma delas chegou a desmaiar quando passou por ele na escada, passou mal... Os alunos se juntaram lá fora (da escola) e queriam partir pra cima dele. Os vizinhos da escola chamaram a polícia e ele foi levado pra delegacia” (CRÔNICAS DE CAMPO, 28/08/2023). Contou ainda que o rapaz passou a noite lá e que não havia um protocolo exato do que fazer nesse tipo de situação. Esse relato foi uma prévia da temática que marcaria nossas conversas com a turma, ao longo daquele semestre: a dificuldade de lidar com a raiva, brigas e violência dentro da escola.

Seguimos e chegamos em sala de aula para o primeiro encontro. Me apresentei e inocentemente, propus que os alunos se apresentassem e falassem um pouco sobre o que estavam achando da situação pós greve (que haviam acabado de atravessar), do Novo Ensino Médio, ou como estavam se sentindo naquele momento de suas vidas. Silêncio. Ninguém respondeu nada. Foi então que o professor da disciplina tomou a palavra: “tá sendo difícil com essa coisa do novo ensino médio, porque a gente que é professor tá tendo que dar aula de coisas que a gente não estudou. Eu tô tendo que dar aula de história, geografia, e de coisas que eu nem gosto por conta de algumas situações. E isso teve que ser feito em um acordo interno, porque não tinha uma direção. E acho que os alunos da escola ficam pra trás no ensino com isso, com relação aos alunos das (escolas) particulares. Porque lá eles estão com a grade completa, tendo todas as matérias, aqui não” (CRÔNICAS DE CAMPO, 28/08/2023).

“H toma a palavra e continuou: “o que eles fizeram foi ferrar com a escola pública. Querem que a gente seja pra sempre empregado, porque eles precisam de empregado, né... Mas viram que a gente tava começando a crescer, a gente tava ganhando”. “Eles quem?”, perguntamos. “Os grandes, os ricos...” (CRÔNICAS DE CAMPO, 28/08/2023). H também comentou sobre um incômodo relacionado a não ter mais todas as aulas, principalmente aulas que proporcionam um pensamento mais crítico, tal como Filosofia, História e até mesmo Educação Física. É importante ressaltar, que o questionamento sobre a exclusão de disciplinas capazes de transformar o ambiente escolar bancário, voltou algumas vezes ao longo do encontro.

Como parte dos alunos ainda estavam tímidos para expressar suas opiniões através da fala, perguntamos se preferiam escrever em um papel. Alguns fizeram um gesto positivo e pudemos perceber que ao menos estavam nos escutando. Sinal de que trazer questões que fazem parte de seus cotidianos é um caminho simples para conquistar suas atenções. Nesse momento, L se isolou do grupo e foi para perto da janela, do outro lado da sala. Apesar disso, Gabriel, sempre muito cuidadoso, foi até ele entregar um papel dizendo que poderia ficar ali se quisesse, mas que seria legal se participasse. “Eu não tenho nada pra escrever”, disse outro aluno (CRÔNICAS DE CAMPO, 28/08/2023).

Juntamos todos os papéis e os sorteamos entre os alunos, de modo que cada um lesse um e mantivéssemos o anonimato de quem escreveu. “NADA”, diz o aluno com o papel. “O que está escrito aí?”, perguntei. Novamente o aluno diz: “NADA, está escrito ‘nada’ bem grande aqui no papel!”. Depois de algumas risadas soltas na roda, perguntamos se acontecia deles pensarem em “nada” durante as aulas, e J diz: “sim, o tempo todo”. “Ah, geralmente com as aulas que são mais chatas. Aí você fica pensando em outras coisas...”, complementaram. “E em que coisas vocês pensam quando tão pensando em nada?”, retornamos. Surge uma resposta coletiva: “em Nada!”. Retornamos que parecia haver algo dentro desse “nada”, questionando o que era isso. “Geralmente a gente pensa em coisas que tem pra fazer em casa, no restante do dia ou na volta pra casa, tipo isso...”. “Então o corpo tá aqui na escola, mas a cabeça não...?”, “Sim”, respondeu a aluna” (CRÔNICAS DE CAMPO, 28/08/2023). Questiono se “NADA” é uma forma de expressar o que não é possível dizer.

Prosseguimos para o papel seguinte. “Ultimamente a escola tem me desgastado bastante, acredito que seja pelo ambiente. Quase não tenho vontade de frequentar. Me dá preguiça! Costumo ter bastante sono durante as aulas. Tirando aulas dinâmicas, porém são apenas em poucos casos que isso ocorre. E na minha opinião tudo continua como esteve desde o 1º semestre”. Do outro lado da roda escutamos M dizendo: “eu não gosto de nenhuma aula! É desgastante mesmo! Tem professor que só lê o que tá no quadro, a gente só fica copiando”. Perguntamos a ela do que gosta ou gostaria numa aula. “Quando elas são mais interativas”, ela responde. E quando perguntamos se não há nenhum professor que interaja mais, ela responde: “teve uma vez quando teve um jogo de força na aula... Aaahh, nada não”. Alguns alunos começam a falar e implicar com M pelo fato dela não prestar atenção ou ter presença nas aulas. Ela parece levar na brincadeira, ri com o colega e diz: “aaahh não dá, cara. O bagulho é colar mesmo! (risos)” (CRÔNICAS DE CAMPO, 28/08/2023). Estávamos falando sobre questões que tornam a escola

desestimulante, começamos a pensar sobre possibilidades para resolver esse desinteresse e talvez por conta da impaciência coletiva, encontramos a cola como solução. Diante dessa realidade, qual é o caminho mais provável para os educandos? Elaborar novas possibilidades pedagógicas e transformar a metodologia educacional dominante, ou aceitar a realidade e colar? Novas propostas se manifestam diversas vezes, mas a implementação parece algo muito distante.

Perguntamos o que eles acham que tem estado desgastado. “Nossa saúde mental”, diz H. “Eu gosto das aulas de artes”, diz um outro aluno. “Porque quando eu tô cheio de coisa na cabeça, quando tô revoltado e tal, eu consigo extravasar”. Nesse momento, lembrei de um aluno que comentou sobre gostar de rodas de rap. “Quem escreve música é ele ali!, um rapaz aponta para um outro que estava sentado ao lado do professor, fora da roda. “Não, não. Eu não escrevo, eu componho...”. Mesmo estando fora da roda, perguntamos qual a diferença entre escrever e compor uma música. Ele diz: “ah, eu não sei a diferença (risos), mas pra mim, dá pra escrever uma música e compor. Quando tô compondo tem sentimento e tal, aí falo que eu componho” (CRÔNICAS DE CAMPO, 28/08/2023). É potente analisar como a relação entre saúde mental, arte e extravasar sentimentos apareceu com facilidade, na construção entre três alunos. As respostas, eles têm. Falta um espaço dentro da escola que estimule a elaboração e a construção coletiva.

Seguimos para o próximo papel. “Bom, na escola em si não houve nenhuma mudança. Acredito que os alunos permanecem do mesmo modo; ainda muito frustrados e desanimados com tudo. Os sonhos continuam os mesmos. Irei sempre pensar no melhor para o espaço. Infelizmente não costumamos ser muito ouvidos pela sociedade. E não, nós não costumamos ter tanta abertura para ditar o que pensamos em relação às novas reformas. Não somos tão visíveis, muito menos nossa luta, para que possamos ter nossos direitos” (CRÔNICAS DE CAMPO, 28/08/2023). Ao longo desse período dentro da escola, a fala de que “não tinha nada para fazer” diante de situações incômodas, ou que essas situações eram “algo normal” se repetiu por diversas vezes. Em momentos como esse, pode ser potente estimular uma construção crítica. Por quê é assim? Como poderia ser? O que podemos fazer para que seja de outra maneira? Perguntas como essas são capazes de desnaturalizar o incômodo e auxiliar na construção de perspectivas diferentes, de iluminar o que está nebuloso, de criar campos de visão mais amplos.

O papel seguinte continha “vergonha de falar/ bullying”. Eu que havia escrito esse papel, curioso para entender o que eles pensavam sobre esses assuntos. “Ah, eu acho que tem que falar com a pessoa. Se você tá tendo problema com a pessoa, chama a pessoa e

fala com ela”, disse o rapaz que leu o papel. H, toma a palavra e comenta: “eu não concordo... Porque o bullying pode não vir de uma pessoa só. E se for uma massa de pessoas? Se for assim, não tem como chamar pra falar”. O rapaz que leu o papel retomou a palavra: “pode tentar falar com uma autoridade, um professor”. “Mas falar com a direção não adianta nada!”, diz M. “Isso já aconteceu comigo, de chamarem meus pais na escola, sabe. Mas é isso, eles chamam, a direção tem uma conversa com a gente e continua a mesma coisa”, continuou a aluna. Perguntamos se chamaram os pais dela por ela estar praticando ou sofrendo bullying e ela respondeu: “ah... As duas coisas. Já me chamaram por eu ter sofrido bullying e por estar fazendo. E não adianta de nada”. “E como é estar na posição de quem sofre o bullying e quem pratica ao mesmo tempo? Por que você acha que alguém pratica bullying?”, questionamos. “Acho que a pessoa pode estar tendo problemas em casa... ou tá querendo chamar atenção” respondeu M. (CRÔNICAS DE CAMPO, 28/08/2023). Vemos aqui que os alunos começaram a se aprofundar sobre uma questão, o bullying. Dialogaram sobre essa questão, passaram pelas possíveis causas e procuraram soluções para ela. Uma autoridade, um professor, os pais, a direção e até mesmo poder falar sobre seus sentimentos. É interessante notar mais uma vez a facilidade que a construção coletiva tem de tocar em diversos pontos importantes, capazes de ampliar o campo de visão e a compreensão sobre variadas temáticas.

“Tipo, no ano passado, colocaram uma caixinha na sala dos professores, pra que a gente escrevesse num papel nossos sentimentos, ou coisas que estavam incomodando a gente, e colocasse nessa caixa. Eu escrevi várias coisas e coloquei lá, coisas íntimas minhas, e simplesmente jogaram fora!”, disse M continuando sua fala (CRÔNICAS DE CAMPO, 28/08/2023). Parece que ela viu na caixinha uma possibilidade de falar sobre questões que em geral, não encontram espaço para aparecer. Um lugar que poderia resolver as situações de bullying que pareciam ser constantes em sua trajetória escolar. Quais serão as consequências de ter suas esperanças jogadas fora? Será que essa desesperança tinha alguma relação com sua fama de sempre dormir nas aulas?

Lemos o último depoimento por conta do horário. Nele estava escrito: “a escola não mudou muita coisa não, as pessoas continuam da mesma forma e eu ainda acho que não tem abertura para conversar sobre alguns assuntos”. Perguntamos como era para eles falar de assuntos pessoais. “Acho que às vezes a gente pensa ‘o que será que ela (a outra pessoa) vai pensar?’”. A escola deveria trazer conforto, mas não traz.” J toma a palavra e diz: “eu fico à vontade, até porque vejo que tem coisas de outras pessoas aqui também (apontando para o papel)”. Perguntamos: “se não tivesse esses papeis, você ficaria à

vontade?”. “Não... (e balança a cabeça)” (CRÔNICAS DE CAMPO, 28/08/2023). Logo em nosso primeiro encontro, eles começam a notar que suas questões, que em geral são individualizadas, são questões que dizem respeito ao laço social. São questões que afetam à sociedade como um todo. Será que a construção coletiva e o reconhecimento nas questões dos outros são caminhos para amenizar o desconforto dentro da escola? Ou até mesmo construir um conforto através do fortalecimento dos laços entre os estudantes?

Como o tempo já estava escasso, finalizamos ali o encontro. Começamos a recolher os papéis e notamos que L ainda estava na janela, isolado. Gabriel foi até ele e disse que havíamos terminado, se ele gostaria de devolver o papel. Ele entregou e observamos que havia escritos em toda parte, como apresentado nas Figuras 1 e 2.



Figura 1. Escritos no papel, produzido por L (2023).
Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.²⁰

²⁰ Texto identificado na imagem: "Ilusionismo"; "pensamentos, compreensão de emoções"; "todos os seres são submissos a algo ou há alguém"; "humanos vivem em um mundo expressionista"; "nada" (repetido 5 vezes); "FIM!"; e "Gabriel" (ao lado de desenho de figura humana sorridente, com traços semelhantes aos do Gabriel, membro da nossa equipe que foi falar com ele).

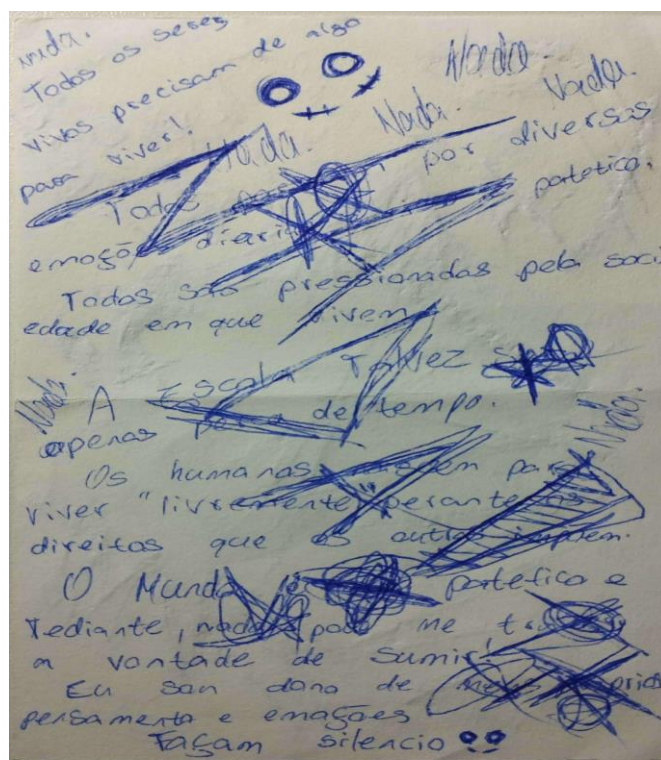


Figura 2. Escritos no verso do papel, produzido por L (2023).

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.²¹

O que chama atenção na arte de L é sua aparente indignação com o diálogo dos companheiros que disseram não sentir “nada” diante de sua mente que parece enfrentar tanta bagunça. É uma pena que dentro desse modelo escolar, subjetividades, emoções e ideias de mundo tão intensas como as que foram apresentadas aqui, sejam silenciadas, apagadas, transformadas em nada. Fico curioso para saber os caminhos que nossos diálogos teriam tomado se ele tivesse a voz necessária para dar luz a seus sentimentos.

²¹ Texto transcrito do segundo papel: "Todos os seres vivos precisam de algo para viver!"; "Todos passam por diversas emoções diariamente"; "Todos são pressionados pela sociedade em que vivem"; "A escola talvez seja apenas perda [sic] de tempo"; "Os humanos nascem para viver 'livremente' perante os direitos que os outros impõem"; "O mundo é patético e tedioso, nada pode me tirar a vontade de sumir!"; "Eu sou dono de meus próprios pensamentos e emoções"; "Façam silêncio"; com a palavra "Nada" repetida diversas vezes. (Observa-se correção ortográfica em "diária" para "diariamente", mantendo "[sic]" para "perca" como no original).

Antes de iniciarmos o segundo encontro, o professor que nos cedeu o espaço de sua aula veio falar conosco, dizendo que conversou com alguns alunos: “eles ficam me falando que ficam com vergonha de falar” (CRÔNICAS DE CAMPO, 11/09/2023). Os alunos que estiveram conosco não colocaram essa questão de forma explícita, mas a dificuldade de boa parte da turma em se expressar através de palavras ficou bastante clara ao longo desse processo. Quais seriam os motivos dessa dificuldade? O que poderíamos fazer para auxiliar os participantes do grupo a soltar suas vozes? As dinâmicas foram o primeiro caminho que encontramos para isso. A arte foi outro caminho que os próprios alunos nos apontaram. Nesse segundo encontro, começamos a trazer o corpo para dentro do espaço como um terceiro caminho, que por sua vez, pode se misturar e se complementar com os outros dois.

A dinâmica do dia foi a dos segredos. Para começar, os alunos deveriam andar pela sala ocupando os espaços vazios que surgissem, olhando para frente, nos olhos de quem passasse por seus caminhos. Em determinado momento, eu bateria a palma e eles formariam uma roda. Depois de formada a roda, eles deveriam contar um segredo para o colega à esquerda, respondendo à pergunta: “o que você nunca contou para ninguém sobre a vida de estudante de Ensino Médio?”. Alguns ficaram apreensivos, outros não faziam ideia do que contar. Depois de algum tempo, todos haviam falado e novamente foi feita a dinâmica de andar pela sala, a fim de misturá-los com seus outros colegas, para que os segredos escutados fossem contados em voz alta e ninguém soubesse quem contou o que. Os segredos foram os seguintes: “desenharam algo inapropriado no diário do professor”, “ajudei a pegar o diário do professor”, “eu odeio o professor x”, “peguei ‘fulano’ na escola”, “não gosto do novo Ensino Médio”, “eu fico com muito sono na escola”, “todo mundo é NPC”, “já furtaram a cantina”, “gosto de me arranhar/ me arranhar quando estou estressado(a)”, “não sei o nome de 80% dos professores da escola”, “essa escola é muito ruim”, “cuspi na garrafa de alguém”, “eu sou preto”, “já coloquei meu nome na chamada”. Colocamos todos no quadro e pedimos para que os alunos comentassem sobre os que mais chamaram suas atenções (CRÔNICAS DE CAMPO, 11/09/2023).

O primeiro segredo foi “Todo mundo aqui é NPC”. “Eu acho que tem faltado protagonismo na vida das pessoas”, disse I. “Acho que as pessoas têm tido menos protagonismo com relação às decisões nas suas vidas”, continuou. “Vocês sentem que não tem protagonismo na vida de vocês?”, devolvemos. M responde: “: “Ah, sim. Porque a gente é de menor, né. Aí tudo tem que pedir. Se pode sair, se pode ir pra praia...”. “E tem coisas que vocês não tem que pedir pra poder fazer?”, perguntamos. “Ah, tem.

Acordar e vir pra escola não tem que pedir (risos)" (CRÔNICAS DE CAMPO, 11/09/2023). NPCs são os personagens de jogos online que realizam a função em que foram designadas de modo automático, fazendo sempre as mesmas coisas. Sair e ir à praia parece ter relação com um desejo de M, mas que depende da aprovação de alguém que é capaz de decidir pela realização de sua vontade. Já ir para escola parece ter relação com algo que é automático, que remete a uma submissão, a um discurso, ou imperativo social, capaz de moldar seus atos, mesmo que não tenha um sentido claro sobre o porquê de sua realização ou uma função explícita no desenvolvimento de suas próprias histórias. Com relação aos NPCs, o que eles parecem estar colocando é uma crítica aos companheiros de turma, ou de escola, que agem sempre da forma esperada, ou seja, reproduzindo os padrões sociais dominantes.

Após o primeiro segredo, os alunos também pautaram algumas questões sobre a estrutura escolar, a precariedade do lanche e a escola como limitante por não abrir espaço para a prática de esportes e o desenvolvimento de temáticas voltadas para arte. Um segredo que me chamou atenção, mas não foi pauta do diálogo foi "eu sou preto". Se é um segredo, de quem ele quer esconder esse fato? Por conta do horário, decidimos partir para a Oficina de Encenação. Pedimos para que se dividissem em grupos de 3 a 4 pessoas, escolhessem um dos segredos e escrevessem uma breve troca de diálogos entre os personagens da história. Apesar da timidez de alguns, outra parte se animou em montar a cena.

O primeiro grupo encenou uma história relativa ao segredo do cuspe na garrafa. A cena se desenrola com uma amiga falando mal da outra para dois colegas, e com a chegada dessa amiga mal falada todos mudam de semblante e atitude, agindo cordialmente. Após a saída dessa amiga, que deixa com eles uma garrafa d'água, os três cospem dentro do objeto e entregam-na em seguida, que reage dizendo que a água estava com um gosto diferente. A segunda cena se desenrola com 2 amigos que passam por situações complicadas na escola, desde a dificuldade para pegar o transporte público até o lanche da escola que os faz passar mal. A cena final demonstra a aluna passando mal e desmaiando. Como a apresentação não era obrigatória, os outros grupos não se apresentaram, mas de todo modo, foi interessante ver a construção e a improvisação dos que se dispuseram a encarar o palco (CRÔNICAS DE CAMPO, 11/09/2023).

Os três encontros seguintes foram dedicados à construção de uma história em quadrinhos, que seria o produto final de nossa passagem pela escola naquele ano. O primeiro dos três encontros funcionou como uma oficina de produção de histórias em

quadrinhos, em que nossa equipe passou algumas dicas para essa construção. Pela primeira vez, vi L, o aluno que se isolou do grupo nos encontros anteriores, envolvido com uma atividade. Observamos que G estava fazendo a atividade sozinha e perguntamos a ela qual era o nome do rapaz que também estava sozinho, do outro lado da sala, a fim de que pudessem formar uma dupla. “Não sei. Eu não conheço ele...”, ela responde. “Como assim? Mesmo sendo da mesma sala é comum vocês não se conhecerem?”, perguntamos (Já estávamos em outubro). E ela retornou: “sim, a gente nunca se falou”. R e G concordaram afirmativamente movimentando a cabeça. Esta situação retornou para nós algumas vezes (CRÔNICAS DE CAMPO, 09/10/2023). Naquela turma, nos deparamos com diversos grupinhos de alunos que em geral não interagiam uns com os outros, de modo que ficou explícita a relevância da proposta pedagógica do projeto de extensão, como auxiliador na construção de laços entre os alunos, bem como a inexistência de uma proposta nesse sentido dentro do modelo educacional vigente.

No segundo dos três encontros, o professor da turma faltou e por isso, muitos alunos foram embora. Assim, iniciamos com aproximadamente dez alunos e por isso, foi possível conversar um pouco com cada um dos grupos sobre suas produções e fortalecer os laços com os que estavam presentes. K, aluno que estava sozinho no encontro anterior estava escrevendo sobre o episódio do cuspe na garrafa. Tanto K, quanto L, que costumavam estar afastados dos outros e praticamente não interagiam com o grupo estavam engajados em participar dessa dinâmica com desenhos (CRÔNICAS DE CAMPO, 23/10/2023). É interessante notar como a diversidade da arte é capaz de trazer para dentro da construção coletiva, alunos que não se sentiam pertencentes àquele espaço.

Perguntei a M como estava o processo e ela respondeu: “decidi escrever uma coisa que aconteceu comigo, mas coloquei com outro personagem, um homem”. Demonstrei curiosidade quanto à história e ela conta sobre um episódio de briga na qual ela estava envolvida. “É de uma briga que aconteceu no ano passado com uma garota de outra turma. A gente era amiga no início e tal. Mas com o tempo foi parando de se falar. Aí teve uma vez que um garoto começou a falar de mim pras pessoas, que eu era piranha, que eu pegava todo mundo. Eu fui tirar satisfação com esse garoto, e essa garota do nada ficou do lado dele. Falou que era pra eu ficar na minha e pegou as dores dele. Isso foi na sexta. Quando foi na terça da semana seguinte, umas pessoas entraram na sala e falaram que a (nome da menina) tava me esperando no corredor pra gente se resolver; eu falei ‘se ela quiser resolver alguma coisa, ela que vem aqui’. Mas aí eu saí, fui pro corredor, e quando tava chegando na sala onde ela tava, ela já me puxou pela gola da camisa e começou a

me bater. Eu revidei”. Essa história foi retratada através da Figura 3, finalizada no encontro seguinte (CRÔNICAS DE CAMPO, 23/10/2023).

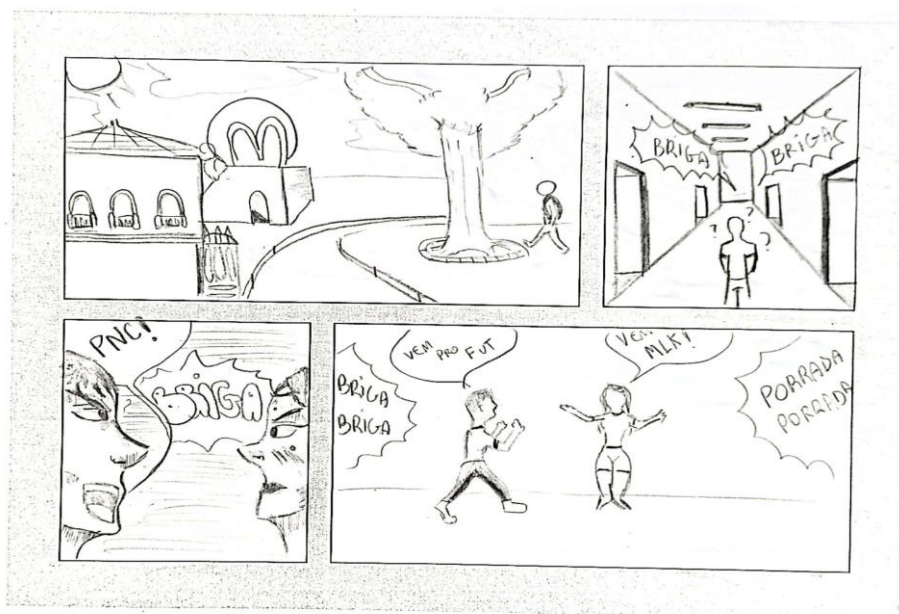


Figura 3: Briga na escola, produzido por M, P, F e Ma (2023).

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.²²

Até esse dia, os significantes relacionados a violência mais expressivos que haviam surgido no decorrer dos encontros eram “corredor”, “confusão/briga” e “raiva” (principalmente nos primeiros encontros). A partir do momento que M decide falar sobre o ocorrido, essas palavras parecem ganhar novos sentidos, e começamos a entender o contexto da situação. Seus colegas de grupo explicaram que no ano anterior muitas brigas entre garotas aconteceram de modo recorrente. “Não sei por que aconteceu ou porque (isso) acontece, mas foi do nada! Eu nem fiz nada pra essa garota!”, diz M meio desafetada, ou reprimindo algum incômodo, com o próprio relato. “Acho que é porque o pessoal é muito orgulhoso. E a galera fica botando pilha. Eu fico só assistindo (risos)”, diz um dos colegas. “Os alunos que brigaram no ano passado foram expulsos... Os que brigaram na volta da pandemia. Eu acabei não sendo expulsa”, complementou M. Lembramos a eles, que nos primeiros encontros eles apontaram para a falta de um espaço para a raiva e o ódio. Dissemos que eles demonstraram ter certa dificuldade de encontrar soluções para esses sentimentos. “Não apareceu (a raiva) porque não tem o que fazer

²² Conteúdo transcrito dos quadrinhos: 2º quadro: gritos de "BRIGA, BRIGA"; 3º quadro: "PNC!" e "BRIGA"; 4º quadro: "BRIGA, BRIGA", "vem pro fut", "vem mlk!" e "PORRADA, PORRADA". (Abreviaturas e gírias mantidas como no original).

mesmo. Não tem o que fazer com a raiva!”, disse um dos integrantes do grupo (CRÔNICAS DE CAMPO, 23/10/2023). O que será que estava acontecendo dentro daquela escola para que os alunos não conseguissem parar de sentir um sentimento tão nocivo, tão caótico, tão próximo do fascismo, como a raiva?

No nosso último encontro do ano com aquela turma, contamos com cerca de dez alunos. Essa foi a quantidade média dos que estiveram presentes nos encontros de produção de quadrinhos. Demos cerca de 20 minutos para que eles finalizassem suas artes, antes da apresentação e troca de ideias. Aproveitamos para perguntar ao grupo de M, aluna que relatou o episódio da briga no encontro anterior, se alguém sabia o motivo de sua colega de turma ter se envolvido em uma briga corporal dentro da escola. “A gente só sabe da briga, mas não sei o que aconteceu...”, nos responderam (CRÔNICAS DE CAMPO, 06/11/2023). Chama a atenção o fato dos adolescentes conviverem o ano inteiro na mesma sala de aula, por cerca de cinco horas ou mais, mas não terem o conhecimento sobre o motivo pelo qual sua colega se envolveu em uma luta física.

“Isso tá até em vídeo no WhatsApp”, disse N, o que deixou nossa equipe intrigada. “Tem um grupo no WhatsApp pra onde vai esses vídeos. Ninguém faz nada”, contou um deles. “E quem posta esses vídeos? ”, perguntamos. “É sempre uma pessoa que coloca”, continuou Ka. “As coisas rodam nos grupos de WhatsApp e sempre piora. Porque sempre tem fofoca. Cada um interpreta as histórias das brigas de uma maneira”, diz H. “Você não pode perder, porque se perder fica mal na história”, diz P. Nesse momento, o professor da turma nos contou que havia um Instagram chamado *Babados da 'Escola'* e que qualquer um poderia criar uma história e enviar para a página, que publicaria, mesmo que fosse falsa (CRÔNICAS DE CAMPO, 06/11/2023). Fiquei imaginando o medo constante desses alunos de fazer algo que os levasse a aparecer lá. Além disso, a necessidade que essa situação pode produzir nos alunos, de agir, a todo momento, de acordo com o que é válido dentro das regras subjetivas daquele meio social. Como se estivessem sempre sendo vigiados, ameaçados a ficar mal na história, sob risco de um cancelamento iminente.

Perguntei o que era possível fazer diante daquela situação e Ka retornou: “não adianta ir lá e derrubar a página, porque sempre vão abrir outra. E também o pessoal que vai lá assistir colabora com isso, o pessoal vai atrás pra ver”. “Não tem o que fazer”, colocou H, mais uma vez, apontando para a naturalização do conflito que causa mal-estar e a impossibilidade de enxergar outros caminhos. “Essas coisas com briga a escola não resolve. É a delegacia. Principalmente quando é com homem. Não é nem querendo ser

machista e tal... é uma parada que eu vejo mesmo. Mas quando é com garoto, sempre tem polícia. E o pessoal aqui é da favela, não gosta de polícia, né", conta Ka (CRÔNICAS DE CAMPO, 06/11/2023). Ficou claro para mim que esse modelo escolar não se preocupa em cuidar dos alunos, auxilia-los a lidar e construir sentido sobre os conflitos que os atravessam em seus cotidianos. Pelo contrário, eles acabam por acumular sentimentos que são causa de mal-estar e que só podem ser nomeados como "NADA", mas que se apresentam através de uma raiva com a qual é impossível de se lidar, sublimada através da briga, da violência, do bullying e do desconforto constante.

Dando continuidade a conversa, H disse algo interessante, que despertou a atenção de nossa equipe para como eles estavam enxergando aquele espaço e dispositivo de fala. "É... A escola não dá espaço pra isso (conversa), mas aqui é diferente". Perguntamos o que seria esse "diferente" que surgiu. "Sim, uma comunicação diferente, porque aqui dá pra conversar com outros grupos. Se não fosse esse espaço aqui, eu não ia falar com eles sobre essas coisas...". Perguntei o motivo deles se fecharem nos próprios grupos, mesmo estando na mesma sala e H respondeu: "porque é mais uma questão de identificação. Eu não vou falar com um grupo de pessoas que não me identifico, até pra não virar o alvo... alvo não, mas...". H ainda tentou buscar outra palavra para o que queria dizer sobre a sensação de estar em um outro grupo do qual não fazia parte, mas achamos importante pontuar que aquela palavra havia surgido primeiro, e que poderia ser bom se tentássemos entender seu sentido. "Vocês se sentem sendo alvos quando vão pra outros grupos?", Perguntou Gabriel. Silêncio. "Porque um alvo geralmente é pra ser acertado. Vocês têm sido alvos de que?", reforçando a pergunta. Eis que B responde: "alvo da diferença". Perguntamos se alguém já havia passado por alguma situação do tipo, e C dá um breve relato, sobre quando era mais nova e era muito "boazinha", passando constantemente por situações nas quais era alvo de bullying das amigas. Ela diz que hoje faz terapia, então consegue lidar melhor com a situação (CRÔNICAS DE CAMPO, 06/11/2023). Até esse momento, já havíamos extrapolado o tempo de execução da atividade em vinte minutos. Parece que alguma coisa mobilizou os adolescentes a falar, e consequentemente permitiu a elaboração de alguns impasses entre eles, a identificação entre os grupos (mesmo na diferença) e até mesmo a chance de ter um outro ali que pudesse escutá-los e acolhê-los.

Não tivemos tempo de conversar com os alunos sobre todas as histórias em quadrinho que foram produzidas, mas é fundamental apontar que todas relataram episódios de violência. A Figura 5 descreveu um possível atentado na escola, situação essa que estava acontecendo em diversas escolas do Brasil naquele ano. Brigas na hora

do lanche por conta de desorganização e de pessoas furando fila (Figura 4). O episódio de bullying em que cuspiram na garrafa de um dos alunos da turma (Figura 6). A briga no corredor relatada por M no encontro anterior e o diário do professor que foi roubado pelos próprios alunos em um dos nossos encontros. Nesse caso, colocaram nomes de pessoas que estavam ausentes na lista de presença, desenharam coisas “inapropriadas” e só devolveram o diário alguns dias depois. Uma única história parecia não ter relação com conflitos, apresentando Ka e Le jogando ping ping na mesa da escola. Porém, quando comentamos que sua história em quadrinho foi feita com algo que estava para além dos conflitos, nos retornaram: “pô, essa parada de não ter conflito não é sempre assim não, porque às vezes rola (risos). Tipo, às vezes dá briga quando o cara quer roubar, e o outro não deixa”, ele disse. “E dá briga como? ”, perguntamos. “Mais ou menos. O jogo para. Lembra, Le? Na semana passada, um moleque quis ‘tirar pra cima’ do outro e aí o cara sentou na mesa”. “Sentou na mesa de ping pong?”, perguntamos. “Sim. Ele viu que o outro tava roubando e sentou na mesa. Se um tá roubando, ninguém joga”. Questionamos se as brigas com violência física ocorriam. “Mais difícil, mas se acontecer, a briga é deles. Ninguém se mete não” (CRÔNICAS DE CAMPO, 06/11/2023).



Figura 4: A hora do intervalo, produzido por R e J (2023)
Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.²³

²³ Conteúdo transcrito dos quadrinhos: Quadrinho 1: "Na hora do intervalo sempre fazemos uma fila, mas nem sempre é organizada"; Quadrinho 2: "E sempre acontece discussões [sic] e fucom fila, bem debaixo do nariz da diretora, e nesse [sic] dia não foi diferente..."; Quadrinho 4: "Até que outra coisa aconteceu e chamou atenção de todos: uma chuva de granizo". (Grafia original preservada com [sic] para o erro "discussões"; reticências mantidas como no original).

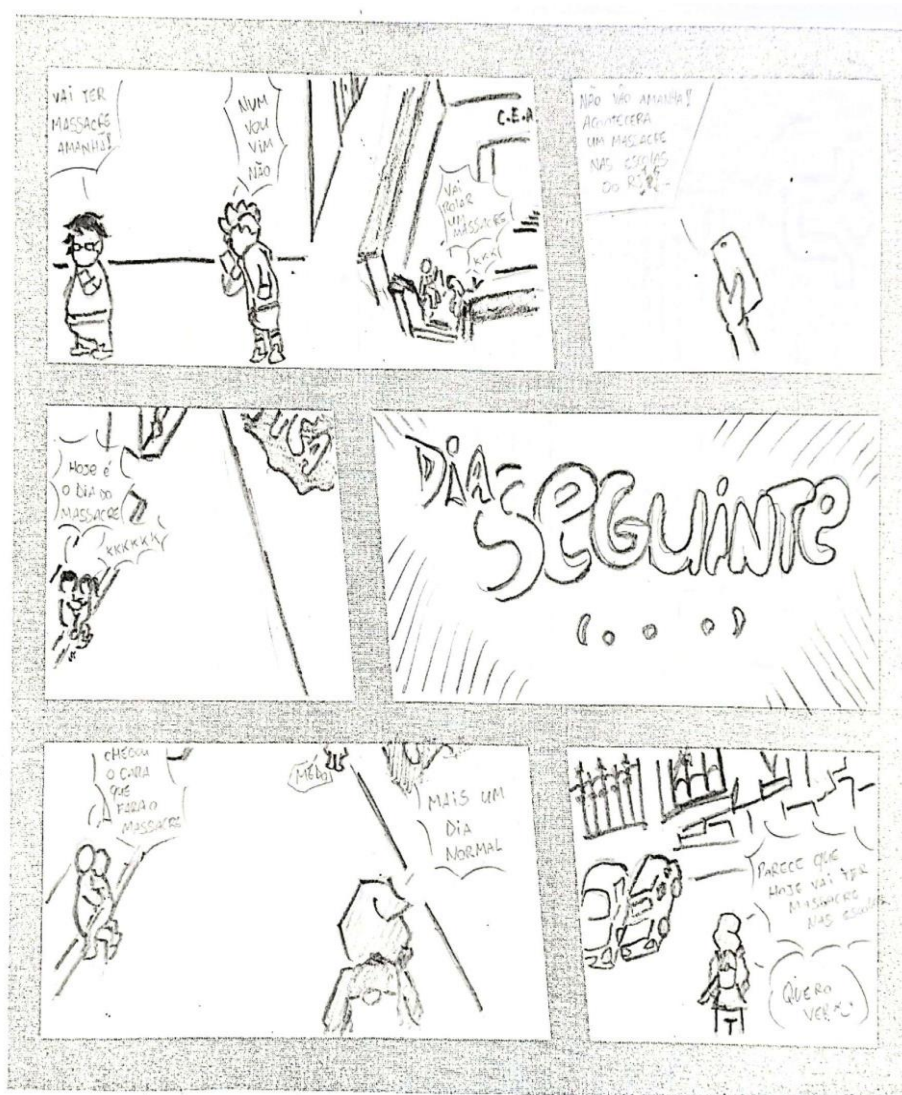


Figura 5: O massacre, produzido por C, L, I e G (2023).

Fonte: Acervo da pesquisa, 2025²⁴.

²⁴ Conteúdo transcrito dos quadrinhos: Quadrinho 1: "Vai ter massacre amanhã!", "Num vou vim [sic] não", "Vai rolar massacre", "Kkk"; Quadrinho 2: "Não vão amanhã! Vai acontecer um massacre nas escolas do RJ!"; Quadrinho 3: "Hoje é o dia do massacre", "Kkk"; Quadrinho 4: "Dia seguinte" (sem diálogo); Quadrinho 5: "Chegou o cara que fará [sic] o massacre", "Medo", "mais um dia normal"; Quadrinho 6: "Parece que hoje vai ter massacre nas escolas", "Quero ver". (Grafia original preservada, com [sic] para erros evidentes; expressões de violência registradas como aparecem no material dos alunos).

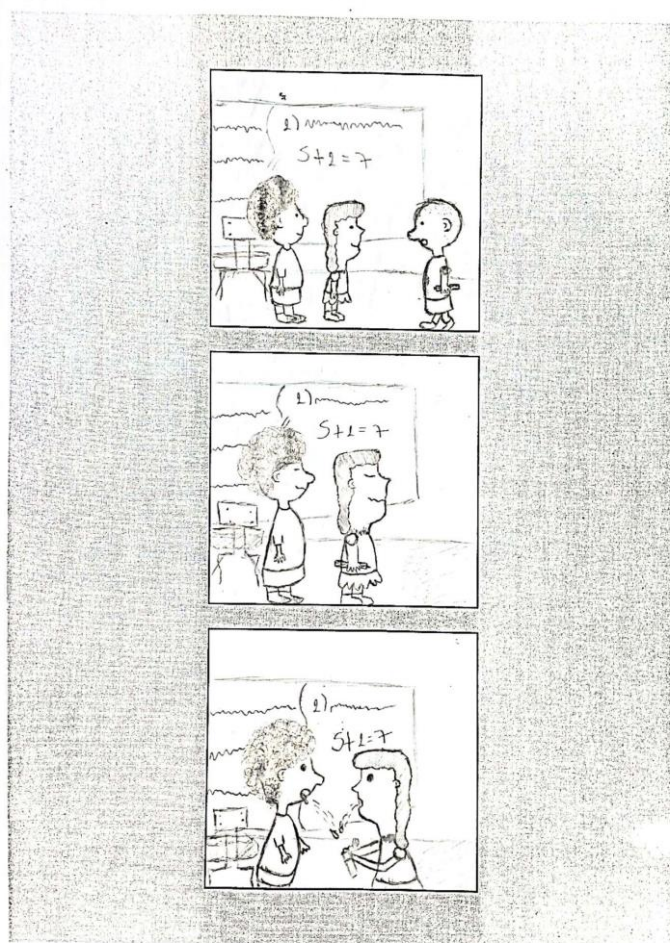


Figura 6: O cuspe, produzido por K (2023).
Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

No semestre seguinte, o primeiro de 2024, demos continuidade ao projeto de extensão *Da Escola à Universidade: Escutando o Mal-Estar*, agora com uma turma do terceiro ano do Ensino Médio. A turma não era a mesma do ano anterior e por isso, seria necessário construir novos vínculos com os alunos. De todo modo, isso não foi uma questão. A experiência do semestre anterior me trouxe uma visão mais ampla sobre a minha proposta dentro daquele espaço, assim como algumas coisas que eu poderia fazer, para que o desenvolvimento daquela construção coletiva fluísse em harmonia com o que eu acredito que precisa ser feito.

Nesse sentido, gostaria de destacar alguns pontos em que me aprofundei, entre a primeira e essa segunda experiência. Três fatores que foram capazes de auxiliar na

construção de um espaço de mais liberdade, descontração, calma e atenção. Primeiro, os alongamentos, técnicas de respiração e as dinâmicas do Teatro do Oprimido que adubaram a alma dos nossos encontros. Segundo, minha escuta que, somada a uma pedagogia de perguntas, foi chave para que nosso grupo tivesse mais facilidade para se aprofundar sobre significantes que a todo momento eram colocados em roda. Terceiro, um maior foco no momento presente: entendemos que o aprofundamento sobre as significantes que surgiam a todo momento era mais importante do que a pressa para encerra as atividades. Acredito que a sala de aula viva tenha uma relação com isso. Com o poder florescer de um espaço mais atento ao momento presente, através dos sentimentos que estavam atravessando os educandos naquele dia, no momento do encontro, sem preocupações com o cumprimento de uma tarefa, ou de alcançar uma meta. Apenas estar.

Assim, chegamos à escola no dia 30 de abril de 2024. Aguardando o início do encontro, próximos a sala da coordenação, escutamos o seguinte diálogo entre três alunos: “cara, tu não ficou de ‘independência’?”, e o outro respondeu: “cm matemática, pô”. “Como é que tu ficou de ‘independência’?! Tu repetiu!” (risos)”. No meio das risadas dos amigos, esse mesmo rapaz parece esbravejar com eles: “dá pra ficar de independência em 3 matérias só! Até fiz o trabalho, mas o ‘coordenador’ não colocou/ registrou. Esse piranho, filha da ‘mãe” (CRÔNICAS DE CAMPO, 30/04/2024). Trago aqui esse registro porque, do seu modo, ele demonstra a pureza dos adolescentes. Talvez eles não sejam mais um papel em branco, mas certamente são flores que estão prontas para desabrochar. E assim como a natureza, neste momento tão peculiar, o cuidado especial representa um divisor de águas que pode ser crucial para o resto de suas vidas – um fator transformador.

Em seguida, nos encontramos com o professor que nos disponibilizaria o espaço de suas aulas. Professor de Biologia que estava dando aula de Projeto de vida. De cara, ele nos contou com certa frustração: “e muito ruim. A maioria fica assim (imita a posição dos alunos, com o rosto apoiado nos braços) e parece que não têm interesse na aula”. Perguntamos sobre a situação do laboratório, por conta de alguns alunos terem trazido a nós a questão de que ele ficava fechado. “Pra usar o laboratório tinha que ter um assistente, alguém que arrumasse os materiais que tão lá. Já aconteceu de ter professor reservando o laboratório, e aí perderam a chave antes do professor poder usar. Aí você vai usar, igual já aconteceu comigo, e precisa de tomada pra conectar o projetor, e não tem tomada funcionando, ou o projetor não liga... parece que tudo é feito pra dar errado” (CRÔNICAS DE CAMPO, 30/04/2024). É importante notar que em nosso primeiro encontro, o professor fez algumas reclamações, demonstrando certo desgosto com a

escola. Ao longo deste processo no campo, os educandos trouxeram diversas questões com relação aos professores, mas é possível observar que aquele espaço também não traz o conforto que é necessário para que a profissão possa ser exercida com maestria.

Partimos para a sala de aula. Começamos com um aquecimento corporal: alongamento dos ombros e braços. Passamos para o jogo do Teatro do Oprimido chamado “Bons Dias”, em que os adolescentes andariam pela sala, e ao meu sinal, deveriam parar em frente a um colega, cumprimenta-lo apertando sua mão, e então, fazer uma mímica que representasse o que eles mais gostavam de fazer e o que menos gostavam de fazer. Quando andavam pela sala, chamei a atenção deles para que encarassem os colegas que passavam por seus caminhos: “vamo, galera! Eu tô falando com vocês. Bora!”. Alguns cruzaram o braço e um deles chegou a sair de sala. “Ué, tá mandando agora, é?”, disse R (CRÔNICAS DE CAMPO, 30/04/2024). No momento, eu senti que seria necessário colocar uma energia a mais, para que as coisas acontecessem do modo como eu vinha visualizando. E talvez, um choque entre a inércia do que eles estavam acostumados e o movimento que estava sendo proposto fosse parte do processo.

Em seguida, formamos uma roda e perguntei a eles se haviam gostado da dinâmica e o porquê. A maior parte dizia, meio tímida, que tinha gostado: “é legal, porque dá pra conhecer um pouco mais dos colegas...”. P, mais desenvolta, se aventurou em falar mais coisas: “ai, eu fiquei com vergonha!”, ela disse e complementou depois de perguntarmos o porquê: “de me expressar. Tipo, fui fazer algo que é difícil de fazer, um guarda-chuva, e ele não conseguiu entender (apontando para o colega de classe)” (CRÔNICAS DE CAMPO, 30/04/2024). É interessante como a dinâmica do teatro possibilitou trazer com facilidade para roda duas questões que fizeram parte do processo do semestre anterior, mas que não conseguimos nos aprofundar: a construção de laços e a vergonha de se expressar.

Continuamos o encontro explicando a dinâmica do dia. Uma oficina em que grupos escolheriam, de forma aleatória, cinco fotografias para a partir delas, construir uma narrativa. P e A comemoraram algumas, como quando receberam uma foto de um dente-de-leão com um pôr-do-sol no fundo: “essa daqui é boa!”. Perguntamos o que era uma foto boa e elas retornaram: “ah, é que a gente entende mais”. Demos um tempo para que construíssem as narrativas e enquanto isso, passamos nos grupos para tirar dúvidas e também, para fortalecer nossos vínculos com os educandos. Foi então que R perguntou: “como é que a gente vai fazer isso sem ter certeza?”. “Não precisa ter certeza”, respondi,

apontando que eles deveriam pensar a fotografia a partir de suas próprias perspectivas (CRÔNICAS DE CAMPO, 30/04/2024).

Partimos para a leitura das narrativas. Um dos grupos produziu a seguinte história: “uma mãe que luta pela liberdade de seu filho que foi preso por causa de uma falha no reconhecimento por imagem”. O grupo pareceu ter separado cada foto em pequenos fragmentos. Perguntamos a eles sobre a rapidez da apresentação e o tamanho da história. “A gente queria ter certeza que ia fazer certo”, disse um dos integrantes do grupo (CRÔNICAS DE CAMPO, 30/04/2024). Ao final das apresentações, levantamos para turma essa questão que surgiu em diferentes grupos, sobre “fazer certo”, mas a conversa acabou por seguir para outro rumo. É curiosa essa vergonha de se expressar, somada a necessidade de ter certeza se estão fazendo certo, que voltou algumas vezes ao longo do nosso primeiro encontro. O que será que está causando essa necessidade de ter certeza? Os alunos desta escola demonstraram ter pouco espaço para se expressar, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Dentro porque podem apenas copiar o que é escrito no quadro pelos professores e fora porque correm o risco de ser filmados e parar na internet. Sem mencionar a possibilidade de conflito iminente com outros alunos. Desse modo, não parecem ter espaço para errar, aprender a errar ou de poder elaborar sobre seus erros, o que parece os condicionar a agir apenas diante da certeza.

Ao final do encontro, apontamos que ainda tínhamos um aviso sobre a dinâmica do próximo encontro, que seria em 15 dias. “Aaahhh. 15 dias?! Tem que ser toda semana...”, disse R, o mesmo aluno que no início da aula questionou se eu estava mandando (CRÔNICAS DE CAMPO, 30/04/24). Ao longo do encontro esse aluno demonstrou espontaneidade e interesse em participar da dinâmica com fotografias, arrancando risadas de todo grupo. É legal reconhecer que ele se sentiu livre para ser espontâneo dentro do espaço que estávamos começando a construir juntos e que ao final, demonstrou sua vontade de estar conosco.

Quinze dias depois, demos início ao segundo encontro perguntando aos educandos se eles sentiram alguma mudança com as dinâmicas de alongamento e teatro. “Não!”, respondeu R. “Num mudou nada, mas foi maneiro”, acrescentou depois, sorrindo (CRÔNICAS DE CAMPO, 14/05/2024). Partimos para os alongamentos, soltando os ombros e fazendo alguns exercícios de respiração. Em seguida, a dinâmica do Teatro do Oprimido chamada “Caminhada”: depois de andar pelo meio da sala, os adolescentes cruzaram os braços com quem tivesse as mesmas características faladas por mim e posteriormente, pelos próprios educandos. A primeira característica foi a altura; as

peessoas olhavam em volta para ver quem tinha a mesma altura, e acabava sendo engraçado perceber que algumas diferenças eram mínimas, mas gerava bastante interação. As características que se seguiram foram: time de futebol, tatuagem, cor da pele, cor dos olhos e para finalizar, ser estudante daquela escola. Nesse momento, todos eles deram os braços e formaram uma grande roda, girando em torno de si mesmos, como se fosse uma dança, mesmo que um pouco desengonçada. Quando acabou, batemos algumas palmas, comemorando aquele momento especial.

Seguimos para atividade proposta para a semana, em que eles apresentariam fotografias que os representassem no mundo. No entanto, mais da metade não havia enviado as fotos. “Não sabia o que enviar”, disse um dos rapazes. Aproveitei o momento de silêncio para perguntar como eles estavam se sentindo naquele momento. “Sono!”, disse A. “Cansaço. Assaltaram o metrô quando eu tava vindo pra cá!”, soltou P indignada. Perguntamos se ela estava bem e ela continuou: “não, não assaltaram as pessoas. Assaltaram o metrô. Até chegou mensagem avisando que na madrugada roubaram algumas coisas da estação” (CRÔNICAS DE CAMPO, 14/05/2024). A palavra circulou entre os participantes de uma forma diferente e nossa equipe entendeu que abrir os diálogos com algo do cotidiano, em que eles pudessem falar sobre o que ocupava suas mentes naquele dia, produziu ressonâncias mais profundas no decorrer do encontro.

Perguntei a eles se o sono e o cansaço teriam relação com as aulas e o que eles sentiam com relação aos professores. “Indiferença”, disse A. “E o que faria diferença?”, perguntamos. “Não ficar só escrevendo”, respondeu a aluna. “Ter aulas mais interativas, passeio”, comentou P. “Sair do quadro”, complementou V. Perguntamos se era possível associar os passeios aos conteúdos que eles aprendiam em sala de aula. “Dá! Ano passado a gente foi pra Fiocruz com a professora de biologia. Nossa, ela é incrível. Ela também levava a gente pro laboratório. Teve uma vez que a gente foi lá pra Barra (da Tijuca) também”, desabafou P (CRÔNICAS DE CAMPO, 14/05/2024). É interessante atentar para a relevância que os educandos demonstraram pelos aprendizados práticos, interativos, que fogem ao que é usual na escola.

Do outro lado da roda, surgiu uma implicância de J com A, dizendo que ela não tinha uma melhor amiga. “Eu tenho sim!”, respondeu A, tentando entender que história era aquela. Em seguida J retornou: “Ah, não dá pra confiar em ninguém não...!”. Perguntamos o porquê. J falou sobre pessoas nas quais não se pode confiar, por conta da fofoca, reforçando que as pessoas não são confiáveis: “e meus amigos tão tudo morto também”, disse ele logo em seguida. Quando perguntamos o que aconteceu, ele disse não

ter sido nada sério. Apontamos que aquilo parecia ser algo importante, e que montar aquele espaço era justamente para permitir um acolhimento dessas coisas que surgiram, inclusive sobre a falta de reconhecimento que surgiu nas oficinas da semana retrasada. Comentamos que, mesmo que fora dali eles não fossem levados a sério, havia um espaço para tratarmos dessas situações. A partir disso, J se direcionou a nós e começou a perguntar: “por que você acha que ninguém leva o jovem a sério?”. “Acho que é uma questão importante. O que deve pensar a pessoa que não leva o jovem a sério?”, devolvemos a pergunta. “Não, eu quero uma resposta... Fala você. ”, respondeu J. “O que é ser levado a sério? ”, perguntei. Foi então que A entrou na discussão: “Acho que é dar atenção, ouvir. E geralmente quem é mais velho sempre acha que tá certo. Tem sempre o negócio de que quem é mais velho sabe mais”. Alguém comentou sobre as pessoas terem dificuldade de entender a cabeça do jovem. “Como é a cabeça do jovem?”, questionei. “Ah, perturbada!!!”, soltou M, que falou pela primeira vez, arrancando algumas risadas no meio da indignação coletiva. Na contramão da maioria, P discorda e disse não sentir o mesmo que os colegas. “Acho que podem ser algumas pessoas”. “É, não é todo mundo, não dá pra generalizar”, complementou A. (CRÔNICAS DE CAMPO, 14/05/2024). Mesmo que por pouco tempo, foi muito especial assisti-los trazendo diversos assuntos que mereciam um maior aprofundamento, bem como o reconhecimento e a construção coletiva sobre algo que diz respeito a todos eles, a relação dos jovens com a sociedade.

Seguimos com a apresentação das fotografias. A imagem trazida por G era dele jogando basquete. “Me sinto livre jogando basquete. Deixo o ódio e a tristeza de lado”, explicou. Perguntei como o esporte consegue mexer esses sentimentos. Nesse momento, V olhou para mim e disse: “acho que com esporte a gente fica mais focado”. G também comentou: “quando a gente tá jogando, só pensa no que tá acontecendo (no) agora” (CRÔNICAS DE CAMPO, 14/05/2024). É interessante notar como a prática, seja de esportes, de teatro ou até mesmo em um laboratório, é capaz de trazê-los para o momento presente e como momentos como esse são marcantes em suas vidas. A apresentou uma foto sua, cantando. Disse gostar muito de falar e se comunicar, ressaltando a necessidade das pessoas se comunicarem mais.

Imagens de animais, deles tocando instrumentos e da natureza também foram apresentadas. “Praia é meu lugar. Dá pra esquecer das coisas”, disse P. Ela também apresentou uma foto com um raio, disse que representava tristeza e outros sentimentos parecidos e aproveitou para colocar em roda uma situação que parecia envolver outros

alunos da turma: “Só sei que não tenho paciência. Igual quando tem uma situação que a pessoa fica triste, uma conta pra outra e vai parar na internet. Tem até um Instagram da escola, vocês sabiam?”. Questionamos a situação para tentar entender melhor e J, que parecia estar envolvido retornou: “Não é bem assim...”. “É isso sim! E você sabe bem!” disse P, aparentemente indignada. A continuou seu relato indignado: “comigo não tem isso de falar com os outros não. Igual aconteceu com uma amiga”. Comentou que a amiga fez algo muito errado e que foi dizer a ela que havia ficado triste com a situação: “falei na cara dela. Até fiz ela chorar, mas...”. P concordou, questionando: “é, o que que custa chegar na cara e falar?”. Apontamos que, se para algumas pessoas parece não ter um custo, para outras pessoas isso parece acontecer. “Que custo seria esse?”, perguntamos. “Do trauma!”, disse J, já perto da porta, pronto para ir embora (CRÔNICAS DE CAMPO, 14/05/2024). É interessante que esse espaço tenha ajudado os educandos a colocar em discussão algo que parecia estar criando um mal-estar dentro da turma e que juntos tenham começado a elaborar caminhos para lidar com a situação. Uma pena a falta de tempo para que nos aprofundássemos em assuntos tão intensos. É importante ressaltar também o reaparecimento da questão do Instagram da escola, criando conflitos entre os alunos, bem como a dificuldade deles em encontrar caminhos para contornar essa situação.

No dia do terceiro encontro, entramos em sala com cerca de 20 minutos de atraso por conta do professor que dava aula antes da gente, que só se levantou de sua mesa quando entramos na sala e fomos até ele comentar sobre o horário. Quando ele saiu, A apontou para o quadro e comentou com indignação sobre o conteúdo que vinha sendo passado. Algumas perguntas como “cocê mora perto da escola?”. Ela disse que sua resposta foi “não”, mas que o professor não aceitou essa resposta. Disse que o correto deveria ser “não, não moro perto da escola” (CRÔNICAS DE CAMPO, 11/06/2024). É inusitado que alunos do terceiro ano do Ensino Médio estejam indo a escola para responder esse tipo de pergunta, dessa forma. Qual será a relação com o Novo Ensino Médio?

Começamos o encontro perguntando se alguém gostaria de puxar o alongamento. Nenhum deles respondeu, mas Al, sem falar nada, começou a levantar e soltar os ombros. Partimos do alongamento dos ombros e seguimos para o alongamento de sobrancelhas e braços. “Eu consigo mexer uma sobrancelha de cada vez, olha só!”, comentou P, fazendo algumas pessoas rirem. Demos sequência com a dinâmica do Teatro do Oprimido e logo fomos para o diálogo, quando perguntei como eles estavam. Responderam sobre as provas

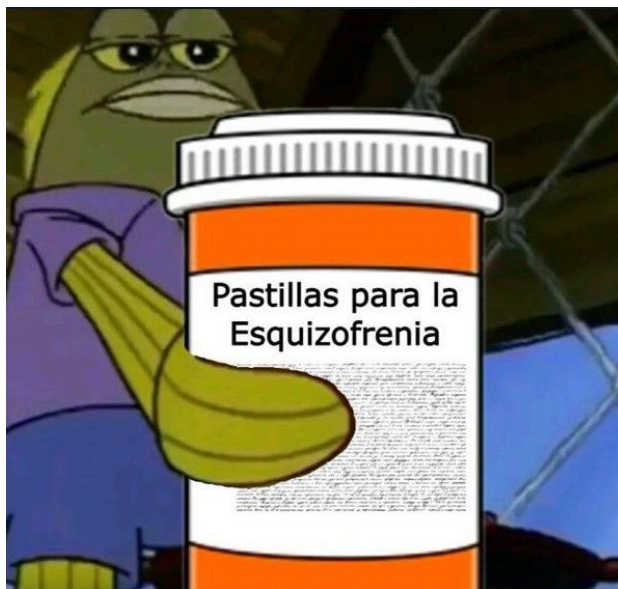
que fizeram e acabamos entrando na temática do ENEM e vestibulares. “Perdi R\$90,00 com essa última prova da UERJ!”, comentou uma das meninas que não tinha vindo às atividades ainda. Perguntamos o porquê, e ela continuou: “Porque me colocaram pra fazer a prova lá no Recreio, e eu moro longe. Quando fui pegar ônibus, só tinha um e tava lotado”. “O governo tá dando R\$200 pra quem estuda”, uma menina comentou. Al, que admitiu ganhar esses R\$200, disse que poderia ganhar mais R\$200 se fosse realizar a prova. Entretanto, soltou em seguida: “dá pra ganhar esse dinheiro a mais, mas eu não queria fazer não... acho que se fizer não vou passar. Sou burro.” Nesse momento, algumas conversas paralelas impediram que entrássemos mais a fundo nesse assunto e Al pareceu ficar meio sem graça (CRÔNICAS DE CAMPO, 11/06/2024).

Ao nos aprofundarmos no assunto do ENEM, P pediu para que perguntássemos aos outros alunos qual curso pretendiam realizar na faculdade. Perguntamos um a um e quando todos responderam, perguntaram à nossa equipe: “E vocês? O que fazem?”. Nesse momento de interesse deles sobre nós, questionaram se ganhávamos alguma coisa para estar naquele espaço. Os outros membros da equipe comentaram sobre as bolsas que a universidade pública oferece para os estudantes de graduação e sobre seus corres por fora da área acadêmica (CRÔNICAS DE CAMPO, 11/06/2024). Já eu, fiquei extremamente sem graça. Como falar para jovens de 18 anos que estudam para se formar no Ensino Médio, para prestar o ENEM e ao mesmo tempo ainda trabalham, que eu, em um lugar de referência dentro daquele espaço, não recebo uma remuneração? Gostaria tanto de falar sobre o caminho que trilhei até chegar ali, naquele momento. Mas eles tocaram na minha ferida. Fiquei extremamente sem graça. Sem saber o que fazer. Perdido diante de temas que continuavam a fluir pela sala, como ciúmes, por exemplo. Acabou a aula! Quando estava saindo da escola, M veio me perguntar se poderia dar um tapa na minha cabeça. Ainda refletindo sobre o que aconteceu em sala, respondi que sim e ela deu leve tapinha. Será que ela percebeu minha desconexão em sala e aquele tapa foi uma forma de chamar minha atenção?

Passei a semana analisando aquela situação e o que fazer diante do meu medo. Decidi, na aula seguinte, expor a eles minha angustia. Organizei as ideias, planejei a fala... afinal, na metodologia desta dissertação havia proposto que nós, professores, também colocássemos nossos medos e ansiedades em pauta como um caminho para fortalecer os laços e a horizontalidade com os alunos! Chegou terça-feira. Literalmente, a hora da verdade! Quando recebo uma mensagem do professor que nos cedeu o horário de sua disciplina, dizendo que nosso encontro, o último com aquela turma, não aconteceria,

porque os alunos já estavam em clima de férias de meio de ano e pouquíssimos foram à escola. Agora me pergunto, qual teria sido o resultado da minha fala? Será que teria me aproximado ainda mais dos alunos? Será que abriria campo para que nossa construção se tornasse ainda mais livre? Será que serviria como exemplo para que eles encarassem seus medos de frente? Ou por outro lado, será que enfraqueceria nosso laço? Penso que pouco provável!

A proposta para o quarto encontro era de que os participantes construíssem narrativas a partir de conexões entre as fotografias apresentadas por eles. Com suas histórias, faríamos uma exposição. No entanto, por conta das férias escolares, não foi possível realizar o fechamento desse ciclo. De todo modo, é interessante apontar que as fotografias trazidas pelos educandos para realizar a proposta “quem sou eu no mundo, sem ser selfie? ”, giraram em torno de animais de estimação, suas relações com a natureza, a prática de esportes, música..., mas uma imagem se destacou das outras, a Figura 7.



*Figura 7: Pastillas para la Esquizofrenia, enviado por X (2024).
Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.*

O desenvolvimento da proposta dialógica dentro da escola revelou que, mesmo em um contexto marcado pela precarização da educação e pelo silenciamento, os educandos demonstram potência criativa e crítica quando têm a oportunidade de expressar suas vivências e questionamentos. As rodas de conversa, as dinâmicas teatrais e as produções artísticas não apenas ajudaram a trazer a voz dos jovens, mas também apontaram para a urgência de uma educação que vá além da formação para o mercado, que reconheça suas dores e aspirações e que os prepare para compreender a realidade em

que estão inseridos através de uma perspectiva crítica. Essa experiência prática, ancorada nas teorias de Freire, Rancière, Kohan e Boal, prepara o terreno para uma reflexão mais ampla no próximo capítulo, onde discutiremos como a educação libertadora pode se consolidar como um antídoto às lógicas neoliberais, resgatando o sentido humano e coletivo do aprender.

3 ENTRE TEORIA E PRÁTICA: A EDUCAÇÃO LIBERTADORA COMO ANTÍDOTO AO NEOLIBERALISMO

Se o neoliberalismo busca, nas palavras de Thatcher "mudar a alma e o coração", este capítulo tem como objetivo apresentar uma possibilidade de contraofensiva pedagógica capaz de florescer nas frestas do sistema. Ao articular o quadro teórico anteriormente desenvolvido com as vozes dos educandos, revelamos um paradoxo fundamental: enquanto a lógica mercantil tenta reduzir a educação à formação de "NPCs" (Non-Player Character)²⁵ do capital (sujeitos sem desejos, sem questionamentos, sem sonhos), a prática em campo demonstrou que basta um espaço de escuta genuína para que emergjam perguntas que desmontam toda a arquitetura do projeto neoliberal. As falas dos adolescentes - sobre aulas de arte suspensas, sobre raiva que não encontra canal de saída, sobre a caixinha de sentimentos esquecida na sala dos professores - não são meros desabafos, mas sintomas de uma crise estrutural e, ao mesmo tempo, sementes de resistência. Através do diálogo, da pedagogia da pergunta, da arte, da construção coletiva e da horizontalidade, testemunhamos que quando a escola para de copiar o que já está estruturado e começa a questionar a realidade, abre-se espaço para a criação de novos caminhos. Este capítulo, portanto, não apenas relaciona teoria e prática, mas testemunha que é na liberdade sobre as amarras do que é predeterminado, que nasce a verdadeira educação emancipadora.

Ao influenciar subjetividades, relações sociais e os objetivos da Educação, essa estrutura torna possível o controle de emoções e desejos, motores de conduta no autogoverno. Sem espaço para compreensão de si mesmo e da profundidade da existência, tal política produz sujeitos fragilizados, individualizados, desamparados – cujos interesses passam a ser aquilo que é valorizado na cultura social contemporânea: o lucro. A proposta do primeiro objetivo específico é compreender como essa estrutura neoliberal se reflete nas falas, comportamentos e acontecimentos apresentados pelos adolescentes no campo de pesquisa.

Logo no primeiro dia de imersão no campo de pesquisa, o pedagogo da escola veio comunicar à nossa equipe que um aluno havia dormido na delegacia, em decorrência

²⁵ As falas dos educandos apresentadas neste capítulo foram extraídas das Crônicas de Campo, produzidas pelo cronista durante o trabalho de campo realizado no projeto, em diferentes datas entre 2023 e 2024. Em alguns momentos, optamos por não identificar individualmente as falas, mas tomá-las como produções advindas da experiência coletiva do diálogo no grupo.

de uma briga. Ao longo desse processo de campo, ouvimos diversas histórias de brigas, *bullying* e confusões. Nesses casos, a medida adotada pela escola costuma ser chamar os pais dos alunos ou, em algumas situações, até mesmo a expulsão. Saúde mental desgastada, aulas monótonas, cópia de conteúdos do quadro, falta de vontade de frequentar a escola, desânimo, sono, frustração... Para além da precariedade do lanche, da estrutura escolar e da relação ruim com os professores, essas foram algumas das lamentações apontadas pelos educandos. Como enfrentar esse dia a dia massacrante, quando a perspectiva de futuro se resume a tornar-se empregado de rico? É interessante quando L, entre a mente caótica e a vontade de fugir, escreve no papel que a escola - talvez - seja perda de tempo (Figura 1). Qual será a gota de esperança que ainda resta para ele, naquele lugar? Em um primeiro momento, o espaço para extravasar sentimentos através da arte pareceu apontar para um caminho capaz de fortalecer o laço de L com a escola.

De acordo com Freud (1910/1996), a escola secundária tem um papel fundamental na inserção dos jovens nas normas sociais que substituem as normas familiares. Para isso, deve possibilitar a construção de novos laços, identificações e referências – importantes motores na constituição do interesse e do desejo pela vida. Por meio desse processo, o educando pode começar a construir um lugar próprio de discurso: seus interesses, desejos e sentidos. Nesse contexto, a cultura neoliberal que enfraquece o laço social e desestabiliza a perspectiva do Outro como referencial simbólico, vem produzindo um conflito psíquico que recai sobre o sujeito. A falta dos recursos necessários para elaboração desse mal-estar dificulta a compreensão sobre a angústia em que está imerso, prejudica o reconhecimento da sua própria verdade e impossibilita que o sujeito possa endereçar sua dor ao outro por meio da fala. Isso faz com que o sofrimento se torne silenciado e produza um desamparo discursivo (ROSA, 2016). É nesse sentido que a vergonha de falar e a dificuldade de se expressar dos educandos foram aspectos tão marcante no processo de campo de pesquisa.

A direção que o Novo Ensino Médio aponta apenas distancia os educandos da possibilidade de construir seu lugar de fala e edificar seus próprios caminhos. A redução e exclusão de disciplinas como Filosofia, Sociologia, História, Educação Física e Artes – áreas capazes de trazer amparo nesse processo e de formar pensadores críticos, conscientes sobre as estruturas que constituem os caminhos nos quais estão inseridos – evidenciam uma proposta escolar que não quer permitir o encontro com a singularidade dos próprios sonhos.

Essa proposta educacional parece não demonstrar interesse em apoiar os educandos na construção de sentido sobre a origem dos conflitos e das subjetividades conflituosas que fazem parte de seus cotidianos. A situação de assédio que precisou ser resolvida pela delegacia, o aluno que pareceu estar escondendo sua raça²⁶, o motivo de tantas brigas entre mulheres e o *bullying* são situações que seguem se acumulando dentro de mentes já cheias, esgotadas. Como pensar em novos caminhos para lidar com a raiva, o incomodo e o cansaço, se o espaço já está saturado? Se quisermos abrir espaço para mais saídas, será necessário cavar um buraco ainda mais profundo. Nesse caso, é importante tomar cuidado para não alcançar os confins da massa cinzenta – pode traumatizá-la.

Basicamente, “NPCs”: pessoas sem seus próprios desejos, interesses ou sonhos. Preparadas para viver no automático, fazer o que é conhecido, conservar o que está acumulado dentro da *caverna*. Prontos para suportar o desconforto de um lugar lotado, onde não é possível movimentar o corpo, as ideias ou a própria vida. Um cenário perfeito para alguém cuja função na existência se resume a acordar cedo, gastar horas em um transporte público precário, cumprir seu papel e aguardar o salário ao final do mês. Imersos nas próprias sombras, muito mais próximos do controle de um Messias capaz de transmutar tanta frustração em ódio, do que da luz no fim do túnel.

A verdade é que a proposta da escola neoliberal é exatamente essa. O modelo de boas práticas pedagógicas e gerenciais comandado por estruturas econômicas internacionais e intergovernamentais, como o FMI e o Banco Mundial – reconhecidos por suas históricas influências em reformas de austeridade ao redor do mundo – não quer saber de luz nenhuma. O que essas instituições desejam é um sistema educacional a serviço da sombra, do inconsciente, em estreita relação com esse tal viver automatizado. O mundo financeirizado busca transformar seres humanos em máquinas: uma massa de trabalhadores padronizados, úteis para organização produtiva, prontos para cumprir sua função dentro da divisão social do trabalho, munidos de conhecimentos economicamente valorizáveis, mensuráveis de forma precisa e eficiente. As competências técnicas e habilidades instrumentais que se pretende desenvolver transmitem um conhecimento imediato e superficial: gestão de recursos para o lucro; comunicação adequada para produzir lucro; aquisição e utilização de informações úteis para produzir lucro; compreensão de relações complexas e uso de tecnologias voltadas para o aumento do

²⁶ Na dinâmica dos segredos.

lucro; resolução de problemas da empresa na busca incessante pelo lucro; flexibilidade para se adaptar e lucrar, alma vendida ao lucro... e o que resta de si, para si? “NADA!” (Figura 7).

Esse sistema educacional, que tem como proposta transmitir valores egoístas voltados para o mundo econômico, produz relações sociais rasas e fragilizadas. O ideal dominante dessa sociedade ensina a enxergar o outro como possibilidade de produção de valor ou como uma ameaça em potencial – alguém que só pode ter, em comum, o interesse de competir pelo lucro, reforçado pela racionalização do desejo de posse, poder e sobrevivência. Essa ameaça gera a desconfiança do outro como princípio de existência. Gentileza, lealdade, cuidado e solidariedade são atos de amor, caminhos para a construção de uma cultura social densa, com laços de amizade fortes. No entanto, a lógica de gozo obrigatório sobre o outro cria dúvidas sobre uma forma de existir tão bonita e tão poderosa que só pode ser lida como uma estratégia na busca pelo que é óbvio. É nesse sentido que hooks (2021) afirma que a cultura do jovem de hoje é cínica em relação ao amor – uma cultura que destrói a dimensão coletiva de existência. Essa cultura que coloca o outro como uma possível ameaça, produz no sujeito a necessidade de um estado constante de sobrevivência: obrigação de estar sempre alerta sobre possíveis concorrentes, que força a mente a trabalhar incessantemente na criação das mais desagradáveis perspectivas.

Trata-se de um altíssimo gasto de energia capaz de produzir três caminhos, os quais reapareceram diversas vezes ao longo do processo de campo de pesquisa: o esgarçamento dos laços sociais, a violência e a medicalização. O esgarçamento pode ser percebido de diversas formas – nos grupos de três pessoas, nos companheiros de turma que, ao final do ano letivo, não sabiam os nomes uns dos outros, nas queixas sobre a falta de alguém para conversar e em falas marcantes, como na construção coletiva que concluiu que o distanciamento entre os grupos de sua turma tem como causa, o medo de virar “alvo da diferença” ou quando J afirmou diante da turma: “não dá pra confiar em ninguém, e meus amigos tão tudo morto”. Consciente do que o neoliberalismo é capaz de produzir sobre os laços sociais, a escola tem a urgência de atuar no campo das relações entre os educandos.

É incrível como todos os quadrinhos da turma relataram episódios relacionados a violência. Durante os relatos de brigas, um ponto que apareceu algumas vezes, foi que nem os colegas de turma, nem os próprios envolvidos, tinham conhecimento sobre a causa do conflito. “Não sei por que aconteceu ou porque (isso) acontece, mas foi do nada! Eu nem fiz nada pra essa garota!”, “acho que é porque o pessoal é muito orgulhoso”, “você

não pode perder, porque se perder fica mal na história”. Nos primeiros encontros com esse grupo, os educandos nos apontaram a dificuldade de inventar soluções para a raiva. Ao questioná-los sobre o porquê, responderam: “não apareceu (a raiva) porque não tem o que fazer mesmo. Não tem o que fazer com a raiva!”.

No primeiro semestre de 2024, uma das participantes do grupo nos apontou para uma outra forma de lidar com a raiva: “Pastillas para la Esquizofrenia” (Figura 7). Produzidas pelo modo de subjetivação neoliberal, o desgaste da saúde mental, a naturalização do incômodo, o “NADA” (Figura 1), a fragilidade nos laços e a impossibilidade de lidar com a raiva tem uma solução em comum muito simples: a medicalização. Em pane, cansado de si mesmo e diagnosticado, o sujeito é induzido a acreditar que sua “esquizofrenia” é um defeito biológico do próprio cérebro, facilmente solucionável. Um problema complexo, cuja causa a estrutura econômica capitalista, é esvaziado de todo seu significado histórico, político e social e tamponado por um paliativo que aliena e afasta ainda mais o sujeito de compreensão da realidade em que está inserido (DUNKER; SAFATLE; JUNIOR, 2021). A impossibilidade de criar um caminho próprio, o sentimento de não ter a quem recorrer e a eclosão da dimensão traumática são constituintes do silenciamento e do que Birman (2012) denominou como desalento.

Com base na minha experiência em campo, apresento aqui uma análise sobre os caminhos que percorri para a construção de uma educação libertadora. Estar dentro da escola como cronista, mediador ou até mesmo “professor”²⁷ foi um processo minucioso de aprendizados. A cada um dos dias em que ocupei esse lugar, tive a oportunidade de aprender mais sobre mim, sobre os educandos e sobre a minha compreensão do que significa uma escola crítica, libertadora, feliz... emancipadora. Entendi que essa função exige do mediador uma escuta atenta e profunda, elemento que é fundamental e que vem contribuindo muito para mim como ser humano. Não apenas uma escuta do que é falado pelos educandos, mas uma escuta de seus silêncios, de seus “nadas”. Ao longo da pesquisa, o fator que mais chamou minha atenção foi a dificuldade – ou até mesmo a impossibilidade – dos educandos de falar, de se expressar, de se permitir ser e sentir.

Na busca por contornar o desconforto acompanhado de silêncio, encontrei na arte a solução – solução que foi sendo apontada pelos próprios participantes, através de seus desejos e faltas pelas aulas de arte e de educação física, suspensas pelo Novo Ensino

²⁷ Substantivo utilizado pelos educandos para falar comigo.

Médio. Nos deparamos aqui com uma possível explicação sobre o porquê dos educandos demonstrarem a necessidade de ter certeza de que o que estavam produzindo estava “certo”. Na *educação bancária*, não existe movimento: não sobra espaço para a tentativa, muito menos para o erro. Essa situação revela uma alienação em relação à possibilidade de errar. Em um contexto social que calcula a microfísica, a fuga sobre os parâmetros esperados produz alvos, um deslize subjetivo é capaz de se transformar em exposição nas redes sociais: errar não tem sentido.

Assim, nessa proposta de prática, os educandos têm a possibilidade do movimento: se colocar, tentar, errar e tentar novamente – aprendendo, aprimorando-se, sem o medo do cancelamento. A construção de narrativas, de histórias em quadrinhos e as fotografias se mostraram caminhos excepcionais para trazer à sala de aula a diversidade na singularidade das expressões, liberando aquilo que estava preso dentro deles e que, de outro modo, poderia se acumular em uma progressiva “bola de neve” emocional que culmina em raiva.

O teatro teve um lugar especial na construção do espaço que foi proposto. Essa categoria das artes traz consigo a possibilidade de se permitir errar, de passar vergonha, de ser vulnerável. Através da presença, da fluidez e da apropriação do próprio corpo que ela demanda, é possível encarar a necessidade de “fazer certo” e a timidez. Em todo momento, o corpo fala. Escondê-lo atrás de carteiras é uma forma de reprimir os sentimentos, significantes e sentidos que ele traz. Ele continuará falando, mas enquanto estiver fora de cena, dificilmente poderá ser escutado. Foi principalmente a partir do momento em que as dinâmicas de teatro entraram em sala de aula, que a liberdade e a circulação da palavra começaram a surgir com naturalidade, de forma orgânica. Aparentemente, dar espaço ao corpo trouxe um conforto necessário para que os educandos pudessem ser quem são, quem gostam e quem querem se tornar.

A construção de uma relação de horizontalidade com os educandos também foi especial para todos nós. Uma horizontalidade que desconstruiu a barreira entre o professor detentor do conhecimento e o aluno que nada sabe. Uma quebra de barreira que abriu espaço para que pudéssemos admirar uns aos outros. Uma admiração que nos permitiu aprender juntos – eu com eles, e eles comigo – em um pé de igualdade que possibilitou o desenvolvimento de um ambiente em que é possível não ter medo de ser vulnerável. Uma vulnerabilidade que regou o florescer das singularidades de cada um que ali esteve. Singularidades que, por sua vez, descobriram os caminhos para a compreensão sobre a beleza de conhecimentos que somente a trajetória de vida específica de cada um foi capaz

de produzir. Trajetórias de vida que estão interligadas por um espaço e um tempo que carregam consigo o mesmo contexto histórico, econômico, político e social – um contexto que precisa, e muito, da união de todos nós.

Este parágrafo foi uma simples degustação do que a *pedagogia da pergunta* é capaz de fazer. Através do aprofundar sobre significantes, percorremos diversos caminhos enriquecedores. Imagine onde uma construção dialógica coletiva é capaz de chegar? Foi exatamente esse processo que busquei realizar em sala de aula. Assim, chegamos ao terceiro objetivo específico.

A construção de um espaço dentro da escola para a elaboração coletiva de subjetividades vem mostrando sua potência, mas este é apenas um ponto de partida. Dentro das perspectivas sociais contemporâneas em que estamos imersos, esse espaço aponta para duas direções que a escola precisa apresentar com clareza a todos que por ela passarem. A primeira é que é possível ser diferente: o contexto social pode ser cruel, mas, se vivemos uma experiência em que construímos a compreensão de que existe algo maior pelo que buscar, a esperança de que talvez possa ser diferente mantém aceso o fogo da transformação. O segundo caminho é um em que, por conta própria, o educando desenvolva em si o hábito de se questionar: *por que é assim? Como poderia ser? O que é necessário para que seja? Qual é a raiz do problema?*

Esse processo de elaboração e de busca pela compreensão da realidade não acontece da noite para o dia. Ao final do projeto de extensão, perdi o contato com os educandos que participaram do grupo, de modo que não é possível afirmar com certeza quais transformações esse espaço foi capaz de produzir em suas vidas. No entanto, é importante destacar que, ao longo do campo de pesquisa, eles já demonstraram consciência sobre o que é importante dentro da escola e sobre o fato de que as coisas podem ser diferentes.

“Eu fico à vontade, até porque vejo que tem coisas de outras pessoas aqui também”. “Pensamentos, compreensão de emoções” (Figura 1). “Tipo, no ano passado, colocaram uma caixinha na sala dos professores, pra que a gente escrevesse num papel nossos sentimentos, ou coisas que estavam incomodando a gente”. “Abertura pra conversar sobre alguns assuntos. (...). É... a escola não dá espaço pra isso (conversa), mas aqui é diferente. (...). Sim, uma comunicação diferente, porque aqui dá pra conversar com outros grupos. Se não fosse esse espaço aqui, eu não ia falar com eles sobre essas coisas”. “É legal, porque dá pra conhecer um pouco mais dos colegas”. Essas falas revelam, na prática, um movimento de transformação entre a (de)subjetivação – na qual deixamos de

poder falar em nome próprio e nos tornamos o que as estruturas imperantes determinam para nós – para a (re)subjetivação, onde surge a possibilidade de criar outras formas de ser. De acordo com Brito e Freire (1987), aprender a construir sentido sobre as contradições geradas por nossa sociedade deve ser uma fonte de energia para o enfrentamento dos desafios impostos pela realidade. Trazer para o centro do debate aquilo que é opressivo, dominante, desumanizador – e que permeia as relações entre o homem e o mundo – possibilita ao educando “desvendar a manipulação real e os mitos da sociedade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 104 apud KOHAN, 2019a). Problematicar a vida e provocar experiências significativas é o que dá vida à educação como um processo contínuo de busca. É isso que nos torna humanos. Assim, é possível compreender a inconclusão tanto do Eu quanto do mundo – a percepção de que a história está em aberto e de que a vida pode ser diferente: mais livre, mais amorosa e mais justa (CARVALHO; KOHAN; GALLO, 2021).

“A escola deveria trazer conforto”. “Eu gosto das aulas de artes, porque quando eu tô cheio de coisa na cabeça, quando tô revoltado e tal, eu consigo extravasar”. “Quando tô compondo tem sentimento e tal, aí falo que eu componho”. A arte aparece aqui como um caminho para sublimar o barulho da mente, possibilitando outros meios de expressão e vinculação social. É tão simples – e, ao mesmo tempo, tão potente. Quando existe abertura para conversar sobre sentimentos, cria-se a possibilidade de aprender com a alteridade; de admirar a potência e a riqueza que reside na singularidade de cada um; de reconhecer-se no outro. Compreender, através do diálogo, que muitos dos conflitos e contradições enfrentados no cotidiano – geradores de individualização e embates – dizem respeito à sociedade contemporânea e, por isso, precisam ser enfrentadas através da construção coletiva. Assim, a liberdade de cada indivíduo, somada a dos outros, gera possibilidades muito maiores de realização: “a solidariedade que surge da livre associação dos homens com objetivos comuns é a mais eficiente arma da revolução social” (BRITO; FREIRE, 1987, p. 18). Ou a transformação será afetiva, ou não será.

“Por que você acha que ninguém leva o jovem a sério?” “O que deve pensar a pessoa que não leva jovem a sério?”, devolvemos. “Não, quero uma resposta... Fala você”. “E vocês? O que fazem?”. Ou quando uma das participantes disse: “eu consigo mexer uma sobrancelha de cada vez, olha só!”. Recordar esses momentos é especial para mim, pois eles demonstram a curiosidade, espontaneidade e vulnerabilidade que permeou as construções daquele grupo em sala de aula. Expressões de uma construção de conforto que afirma: pode ser diferente! De acordo com Rancière (2002, p.53), aprender a

improvisar era, antes de qualquer outra coisa, aprender a vencer a si próprio” – uma libertação das amarras que nos prendem e que entrelaçamos ao longo da vida. Quando criamos o momento presente com espontaneidade e criatividade, de acordo com nossas utopias, nos libertamos do modo de racionalização que nos é imposto pela proposta de subjetivação capitalista.

Esse conceito se expressa de forma clara nos questionamentos que o educando fez sobre a visão do jovem na sociedade. Naquele momento, entrou em debate o lugar hierarquizado que os jovens ocupam dentro da sociedade. De acordo com Rancière (2002), a igualdade não pode ser um objetivo a atingir, mas um ponto de partida. Essa igualdade deve ser verificada pelo educando por meio de suas relações, como caminho para o fim “de um mundo dividido por espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes” (p. 20). Porque a realidade é que não existe hierarquia na capacidade intelectual. A tomada de consciência sobre a natureza dessa igualdade é o que “abre o caminho para toda a aventura no país do saber” (p. 38). Esse é o valor absoluto da liberdade e, conseqüentemente, a condição política da educação, necessária para que os participantes da prática educativa possam desdobrar a igual potência problematizadora de que são capazes e colocar em questão um estado de coisas (KOHAN, 2019a).

“Costumo ter bastante sono durante as aulas. Tirando aulas dinâmicas, porém são apenas poucos casos em que isso ocorre”. Disseram que gostam das aulas “quando elas são mais interativas”. “Não ficar só escrevendo”. “Sair do quadro”. “A professora de biologia. Nossa, ela é incrível, também levava a gente pro laboratório”. “Teve uma vez quando teve um jogo de força na aula...”. “Me sinto livre jogando basquete. Deixo o ódio e a tristeza de lado. (...). Acho que com o esporte a gente fica mais focado. (...). Quando a gente tá jogando, só pensa no que tá acontecendo agora”. Através dessas falas, vemos a importância que os educandos dão às aulas mais interativas. São espaços em que os educandos têm a oportunidade de sair de trás de suas carteiras bancárias e colocar suas singularidades em jogo. O diálogo em sala de aula segue esse mesmo caminho. Segundo Carvalho, Kohan e Gallo (2021), o diálogo faz do educar uma poética do encontro, do estar junto, do conversar, da escuta e da partilha. É o ensaio à fala, à voz e a vez da voz. É uma produção constante que ocorre no aqui e no agora. É o exercício contínuo de modificação de si mesmo na relação com os outros. É a possibilidade de criação de novas formas de expressão do corpo e da mente. É a criação de diferentes formas de se relacionar com os outros, conviver em sociedade e viver a vida. É a manifestação de outras verdades

no mundo, com o mundo e com os outros, diferentes das que são estruturadas por nossa sociedade.

Como eu disse, os adolescentes são flores prontas para desabrochar. Os acontecimentos que perpassam esse período de suas vidas podem marcá-los para sempre! Quando eles lembram dos passeios, da ida ao laboratório, dos jogos... apontam para a importância que os momentos que fogem da estrutura robotizante da sala de aula têm na construção de suas subjetividades. São vivências capazes de criar memórias que serão guardadas não apenas em suas mentes, mas em seus corações. Eu não sei descrever o sentimento que é poder estar nesse lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos tempos difíceis. A história do Brasil é complexa, carregada de instabilidade política, estruturas de poder, desigualdade social, morte. Tais questões, tão profundamente enraizadas, vem desafiando o caminhar dos brasileiros em suas existências. Com tudo isso, seguimos, encantando o mundo com a força de uma cultura tão rica, tão variada, tão potente em sua criação, capaz de aquecer o coração. Cultura essa que só pode ser um fruto da diferença - constituída na miscigenação entre indígenas, africanos, europeus e povos de todo o planeta que dentro de si, trouxeram o melhor de suas origens.

No entanto, o capitalismo e agora, com ainda mais força, o neoliberalismo, vem atacando justamente o que temos de mais especial, a relação com a diferença. A subjetividade neoliberal que vem produzindo empresários de si, seres humanos padronizados, presos dentro de uma lógica mental fria de valorização do próprio capital humano e do lucro, é constituinte de um novo modo de relacionamento social. Uma relação de competição em que o Outro passa a ser visto como um inimigo em potencial que está disputando lucro - por mais abstrato que seja.

A alienação diante da tragédia cotidiana que atravessa a história do povo brasileiro e a naturalização do incômodo consequente dessa convivência neoliberal foram as inquietações que despertaram o interesse em aprofundar meu conhecimento sobre o tema e refletir sobre o desenvolvimento de novos caminhos para encarar essa realidade. Na teoria, existem diversos livros e autores falando sobre como a subjetividade neoliberal afeta o ser humano e sua relação com o Outro. Mas, como, de fato, essas teorias se expressam na prática?

Entendo agora que a escola é viva por refletir com clareza as questões sociais que afetam o conjunto de nossa sociedade. Ao observar o cotidiano de adolescentes em uma escola de Ensino Médio do Rio de Janeiro, chamou minha atenção o distanciamento entre os alunos e a fragilidade em seus laços. Ao escutá-los dentro do espaço que foi construído em parceria com o Projeto de Extensão, suas falas apontaram que o medo de ser “alvo da diferença” criou barreiras para que eles pudessem ir além do que já estava estabelecido e criassem novos laços em seus espaços de convivência. Diante do medo, de uma escola que traz resquícios de um campo de batalha, sem espaço para construir compreensão sobre as próprias singularidades e o que está sendo expressado no dia a dia, parece impossível “ter certeza” de que seriam acolhidos nesse movimento. Então, o que resta é

o “NADA”: medicalizar para amenizar o sofrimento, o sofrimento enclausurado que se transforma em brigas, as brigas que não tem uma explicação, fugir da roda, se isolar.

Ao se isolar, perdem a potência do contato com a diferença – a possibilidade de enxergar, admirar, idealizar e aprender com a alteridade. Processo tão bonito quanto fundamental na constituição de uma identidade própria. Poder compreender que o sofrimento existente não é apenas individual, mas diz respeito a todos, ao conjunto de nossa sociedade, abrindo novos caminhos para o reconhecimento no Outro, para o fortalecimento dos laços e para a beleza de uma construção coletiva de sentidos. Dessa maneira, o fascismo é infértil.

É nesse sentido que aponto para a importância de um espaço de escuta e de construção coletiva dentro da escola como um caminho potente para resistir à lógica cíclica do fascismo. A escuta das subjetividades é um caminho potente para que sejam trabalhadas questões sociais, políticas, históricas e econômicas a partir da singularidade de experiências e visões de mundo que cada um dos sujeitos vem construindo ao longo de suas vidas, de modo que essas vivências não sejam alienadas de si próprios, mas tornem-se parte de suas identidades.

Essa construção coletiva promovida pela escuta e pelo diálogo, que relaciona Educação, Política e Psicanálise, realiza a união que Freud chama de “impossíveis”. São campos do conhecimento que dependem da relação com o outro e com a alteridade e por isso, há sempre algo que escapa, que não pode ser previsto ou controlado. Assim, não tratamos aqui de um fim, mas de abrir caminhos para que a escola venha a contribuir para a construção de novos olhares sobre um cotidiano que vem sendo automatizado e que aliena o ser humano ao sentido do presente.

Há mais de cinquenta anos, Paulo Freire já apontava para a importância da construção de uma Educação crítica. Tanto para o desenvolvimento do ser humano, quanto para o consequente desenvolvimento de uma sociedade livre, justa e fraterna. A realidade é que essa sociedade utópica não interessa à grande maioria dos que estiveram no poder, durante esse período. Muito pelo contrário. Não à toa, a democracia representativa segue abalada.

Temos diante de nós os muros erguidos pelo capitalismo, as disputas de poder que atravessam a política e até mesmo os “impossíveis” freudianos. No entanto, diante da brutalidade das estruturas que se impõem sobre a vida, esses impossíveis parecem ser o menor dos muros. Pois, se a Educação, a Política e a Psicanálise nunca se realizam por completo, ainda assim guardam em si a potência de abrir brechas no que parecia

intransponível. Nesse sentido, talvez não seja possível idealizar um fim utópico, mas, hoje, tenho consciência de que o percorrer constrói luz para novas ideias, novos caminhos, novos mundos, dentro de cada um que junto estive naquele espaço – a escola. E, se “sonho que se sonha junto é realidade”, eu sigo sonhando!

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- BIRMAN, Joel. *Sujeito na contemporaneidade: espaço, dor e desalento na atualidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- BRASIL. Brasil tem 33 milhões passando fome; como disse Lula, entenda as divergências de números. *CNN Brasil*, [s.d.]. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-tem-33-milhoes-passando-fome-como-disse-lula-entenda-a-divergencias-de-numeros/#:~:text=Cerca%20de%2077%20milhões%20de%20pessoas.,milhões%20com%20insegurança%20alimentar%20grave>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- BRASIL. Maioria dos mortos na chacina do Jacarezinho não era suspeita em investigação que motivou a ação policial. *El País Brasil*, 7 maio 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-05-07/maioria-dos-mortos-na-chacina-do-jacarezinho-nao-era-suspeita-em-investigacao-que-motivou-a-acao-policial.html>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- BRASIL. Mais de 13 mil pessoas foram mortas em ações policiais no RJ em 2022. *Agência Brasil*, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-08/mais-de-13-mil-pessoas-foram-mortas-em-acoes-policiais-no-rj-em-2022#:~:text=Em%202022%2C%201.327%20pessoas%20morreram,no%20ano%2C%20que%20totalizaram%204.473>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- BRASIL. Números de uma tragédia anunciada: 10 mulheres assassinadas todos os dias no Brasil. *G1*, 8 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2023/03/08/numeros-de-uma-tragedia-anunciada-10-mulheres-assassinadas-todos-os-dias-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- BRASIL. Painel Coronavírus. *Ministério da Saúde*, [s.d.]. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2025.

- BRITO, Fausto; FREIRE, Roberto. *Utopia e paixão*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- BROIDE, Jorge; BROIDE, Estela E. *A psicanálise em situações sociais críticas: metodologia clínica e intervenções*. São Paulo: Editora Escuta, 2016.
- CARVALHO, A. F.; KOHAN, W. O.; GALLO, S. Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 32, e20210076, 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0076>.
- CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro, RJ: Nau, 2004.
- COUTINHO, L. G.; ANDRADE, C. B. *Da Escola à Universidade: Escutando o Mal-Estar*. 2021. Projeto de Extensão (Em andamento). Niterói: PROEX/UFF, 2021.
- COUTINHO, L. G. Adolescência, cultura contemporânea e educação. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 14, n. 27, 2009. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282009000200009>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- COUTINHO, L. G. et al. Desamparo e laços sociais na escola: uma oficina com adolescentes da rede pública. *Cadernos de Psicanálise (CPRJ)*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 43, p. 117-136, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952020000200006>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- COUTINHO, L. G.; REGUFE, P. F.; FARIAS, L. M. Expressões do desamparo na escola: vulnerabilidades sociais e impactos na adolescência. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 30-43, jan./jun. 2022. <https://doi.org/10.36517/revpsiufc.13.1.2022.3>.
- CRÔNICAS DE CAMPO. Relatos elaborados por Gabriel Tostes com base nas rodas de conversa do projeto de extensão “*Da Escola à Universidade: Escutando o Mal-Estar*”, realizadas em 2023 e 2024, em escola pública estadual do Rio de Janeiro. Arquivo do projeto de extensão.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2022.

- DUNKER, Christian.; SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson de Sá. *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. São Paulo: Autêntica, 2021.
- DUTRA, R. S. et al. Determinantes do desempenho educacional dos Institutos Federais do Brasil no Exame Nacional do Ensino Médio. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e199962, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945199962>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out./dez. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601295>.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREUD, Sigmund. *Além do princípio do prazer* (1920). In: FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 18.
- FREUD, Sigmund. *Contribuições para uma discussão acerca do suicídio* (1910). In: FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 14.
- FREUD, Sigmund. *Mal-estar na civilização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- FREUD, Sigmund. *Psicologia das massas e análise do Eu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- FOUNDATION. Criação: David S. Goyer, Josh Friedman. Baseado na obra de Isaac Asimov. Produção: Skydance Television; Apple TV+. EUA, 2021. Série de televisão. (1ª temporada).
- GIL, Gilberto. *Cultura é igual a feijão com arroz*. [S.l.]: Cultura em Pauta, 2023. Vídeo (YouTube Shorts). Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/XFhz98zqMB0>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- HOOKS, Bell. *Tudo sobre amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2021.

- IBGE. Abandono escolar atinge recorde histórico entre crianças e adolescentes do ensino fundamental, mostra IBGE. *CartaCapital*, 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/abandono-escolar-atinge-recorde-historico-entre-criancas-e-adolescentes-do-ensino-fundamental-mostra-ibge/>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- IBGE. A saúde dos adolescentes. *Educação IBGE*, [s.d.]. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21457-a-saude-dos-adolescentes.html>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. *Mapeamento aponta que 70% dos estudantes de SP relatam sintomas de depressão e ansiedade*. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/mapeamento-aponta-que-70-dos-estudantes-de-sp-relatam-sintomas-de-depressao-e-ansiedade/>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- JOBIM, Antônio Carlos; DE MORAES, Vinicius. *Água de Beber*. [Letra de música]. 1961.
- MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. Tradução de: Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011
- KOHAN, W. O. Quantos anos tem Paulo Freire? *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, SP, v. 31, n. 64, e29, 2021. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s16172>.
- KOHAN, W. O. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e201600, 2019a. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945201600>.
- KOHAN, W. O. O que nos faz pensar... Paulo Freire? *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 45, p. 272-287, 2019b. <https://doi.org/10.32334/oqnpf.2019n45a658>.
- KUTI, Fela. *Fear Not For Man*. [Letra de música]. 1977.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- RAMMINGER, T.; NARDI, H. C. Subjetividade e trabalho: algumas contribuições conceituais de Michel Foucault. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 12, n. 25, p. 339-346, abr. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832008000200009>.

- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: Cinco lições sobre emancipação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ROSA, Miriam Debieux. *A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento*. São Paulo: Escuta, 2016.
- ROSA, M. D. Sofrimento sociopolítico, silenciamento e a clínica psicanalítica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 42, e242179, p. 1-10, 2022. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003242179>.
- SAGGESE, Edson. Uma juventude à flor da pele: o dilema de adolecer ou adoecer. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, e109166, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109166>. Acesso em: 19 jun, 2025.
- SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- SIMONE, Nina. *What Happened, Miss Simone?*. [Documentário]. Dir. Liz Garbus. Netflix, 2015.