



ELMER ERICO LINK

**ENTRE “APÁTICOS” E “VIOLENTOS”: (INTER)SUBJETIVIDADES JUVENIS E  
LUTA POR RECONHECIMENTO NA ATUALIDADE**

CANOAS, 2023

ELMER ERICO LINK

**ENTRE “APÁTICOS” E “VIOLENTOS”:** (INTER)SUBJETIVIDADES JUVENIS E  
**LUTA POR RECONHECIMENTO NA ATUALIDADE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - UNILASALLE, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação

Orientação: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto

CANOAS, 2023

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L756e Link, Elmer Erico.  
Entre “apáticos” e “violentos” [manuscrito] : (inter)subjetividades juvenis e luta por reconhecimento na atualidade / Elmer Erico Link – 2023.  
266 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023.  
“Orientação: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto”.

1. Educação. 2. Juventude. 3. Violência – Apatia. 4. Reconhecimento. 5. Intersubjetividade. I. Ratto, Cleber Gibbon. II. Título.

CDU: 37

ELMER ERICO LINK

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Elaine Conte  
Universidade La Salle, Canoas/RS

---

Profa. Dra. Karin Hellen Kepler Wondracek  
Faculdade EST/RS

---

Profa. Dra. Miriam Pires Corrêa De Lacerda  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

---

Profa. Dra. Rosaria Ingenfritz Sperotto  
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

---

Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto  
Orientador e Presidente da Banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

**Área de concentração:** Educação

**Curso:** Doutorado em Educação

Canoas, 17 de março de 2023.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao caminhar encontramos pessoas que cuidam, que são cuidadas, que na sua fragilidade de vida um dia foram cuidadas, acreditam no outro, cativam na forma como conduzem os processos, asseguram com um olhar, uma palavra que faz acreditar que é possível, no tempo e espaço, com muita sensibilidade e humanidade.

Agradeço de modo muito especial ao Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto que acompanhou e orientou este processo de estudo, de pesquisa e crescimento pessoal.

Gratidão a minha esposa Debora Janine Seibert Link, pelo amor, cuidado e diálogo. Aos Filhos Sara link, Bianca Link e Eduardo Link , aos genros e nora que sempre participaram desta construção de uma história de vida compartilhada.

A Profa. Dra. Lourdes Gil que, com carinho maternal, esteve presente nos encontros com os alunos com uma escuta precisa e grande apoio.

Aos familiares e amigos, testemunhas da minha luta, dentre eles destaco o Dr. Jeferson Silva que, durante longos anos, desde o mestrado, se tornou uma pessoa muito presente nas disciplinas, nos textos, artigos e nas discussões. Agradeço também à colaboradora da Universidade La Salle, Doutoranda Sílvia Adriana da Silva Soares, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação.

E, grato a todos, que de uma ou de outra forma apoiaram, e com muitas mãos, apesar de algumas no pedras caminho, foi possível chegar nesta etapa final do doutorado. Grato também pelo apoio da Universidade La Salle e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## RESUMO

Este trabalho está vinculado à Linha de Pesquisa “Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE e conecta-se aos estudos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa “Cultura Contemporânea, Sociabilidades e Práticas Educativas” (CNPq). A pesquisa desenvolvida sustentou a tese segundo a qual, a experiência de ser privado no reconhecimento mútuo, sob a forma de desrespeito, violação, maus-tratos e rebaixamento pessoal, favorecem a emergência da violência e apatia entre os jovens, como sintomas da cultura. Com isso, buscou-se explorar e desenvolver a hipótese argumentativa de que a violência e apatia não são formas substanciais da identidade juvenil, mas expressões de sua condição contingencial, as quais se relacionam diretamente às condições culturais/ambientais, nas quais se dão as lutas por reconhecimento, incluída a escola e seus atores. O objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender as expressões da luta por reconhecimento entre jovens no Ensino Médio, considerando a apatia e a violência como fenômenos sintomáticos da cultura, marcadores contingenciais das relações (inter)subjetivas no processo de formação. Tratou-se de buscar responder, em linhas gerais, à seguinte indagação: Como se dão as lutas por reconhecimento entre jovens no Ensino Médio, marcados pelos signos da apatia e da violência enquanto sintomas da cultura, no processo (inter)subjetivo de suas formações? O estudo ocorreu na articulação teórico-metodológica da Teoria Crítica – especialmente a partir de Axel Honneth e sua teoria da Luta por Reconhecimento – e a Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer, além de uma atenção especial às formulações psicanalíticas de Donald Wood Winnicott, recuperadas por Honneth no campo da teoria social. A sustentação empírica da tese envolveu a realização de Grupos de Discussão com jovens estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de três escolas públicas da grande Porto Alegre/RS. Nesse sentido, a pesquisa assumiu um compromisso ético e político que implicou abrir o diálogo com os jovens, num esforço por oferecer-lhes a palavra e, com eles, ressignificar o sentido estigmatizante de apáticos e violentos, signos pelos quais são muitas vezes nomeados apressada e preconceituosamente.

Palavras-chave: Educação. Juventudes. Violência/apatia. Luta por reconhecimento. Intersubjetividade.

## RESUMEN

Este proyecto se vincula a la Línea de Investigación “Culturas, Lenguajes y Tecnologías en la Educación”, del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad La Salle – UNILASALLE, se vincula a estudios desarrollados en el ámbito del Grupo de Investigación “Cultura Contemporánea, Sociabilidades y Prácticas Educativas” (CNPq). La investigación que aquí se propone parte y busca sustentar la tesis preliminar según la cual la experiencia de ser privado en reconocimiento mutuo, en forma de desacato, violación, maltrato, degradación personal, favorece el surgimiento de la violencia y la apatía entre los jóvenes, como síntomas de la cultura. Con esto, pretendemos explorar y desarrollar la hipótesis argumentativa de que la violencia y la apatía no son formas sustanciales de la identidad juvenil, sino expresiones de su condición contingente, que están directamente relacionadas con las condiciones culturales/ambientales en las que luchan por el reconocimiento, incluida la escuela. y sus actores. El objetivo general de la investigación es comprender las expresiones de la lucha por el reconocimiento entre los jóvenes de la Enseñanza Media, considerando la apatía y la violencia como fenómenos sintomáticos de la cultura, marcadores de contingencia de las relaciones (inter)subjetivas en el proceso formativo. Se trata de buscar responder, en términos generales, a la siguiente pregunta: ¿Cómo son las luchas por el reconocimiento entre los jóvenes de secundaria, marcadas por los signos de la apatía y la violencia como síntomas de la cultura, en el proceso (inter)subjetivo de su formación? El estudio se propone adentrarse en la articulación teórico-metodológica de la Teoría Crítica -especialmente de Axel Honneth y su teoría de la Lucha por el Reconocimiento- y la Hermenéutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer, además de una especial atención a las formulaciones psicoanalíticas de Donald Wood Winnicott, recuperado por Honneth en el campo de la teoría social. El sustento empírico de la tesis implica la realización de Grupos de Discusión con jóvenes alumnos del tercer año de la Enseñanza Media de tres escuelas públicas del gran Porto Alegre/RS. En ese sentido, la investigación opera con un compromiso ético y político que implica abrir un diálogo con los jóvenes, en un esfuerzo por ofrecerles la palabra y, con ellos, resignificar el sentido estigmatizante de apáticos y violentos, signos por los cuales a menudo se nombran apresuradamente y con prejuicios.

Palabras clave: Educación. Juventud. Violencia/apatía. Lucha por el reconocimiento. Intersubjetividad.

## ABSTRACT

This thesis project is linked to the Research Line “Cultures, Languages and Technologies in Education”, of the Graduate Program in Education at La Salle University – UNILASALLE, it is linked to studies developed within the scope of the Research Group “Contemporary Culture , Sociabilities and Educational Practices” (CNPq). The research proposed here starts from and seeks to support the preliminary thesis according to which the experience of being deprived in mutual recognition, in the form of disrespect, rape, mistreatment, personal demotion, favors the emergence of violence and apathy among young people, as symptoms of culture. With this, we intend to explore and develop the argumentative hypothesis that violence and apathy are not substantial forms of youth identity, but expressions of their contingent condition, which are directly related to the cultural/environmental conditions in which struggles for recognition, including the school and its actors. The general objective of the research is to understand the expressions of the struggle for recognition among young people in High School, considering apathy and violence as symptomatic phenomena of culture, contingency markers of (inter)subjective relationships in the training process. It is about seeking to answer, in general terms, the following question: How are the struggles for recognition among young people in high school, marked by the signs of apathy and violence as symptoms of culture, in the (inter)subjective process of their formation ? The study proposes to take place in the theoretical-methodological articulation of Critical Theory - especially from Axel Honneth and his theory of the Struggle for Recognition - and the Philosophical Hermeneutics of Hans-Georg Gadamer, in addition to a special attention to the psychoanalytic formulations of Donald Wood Winnicott, recovered by Honneth in the field of social theory. The empirical support of the thesis will involve the realization of Discussion Groups with young students of the third year of High School from three public schools in the greater Porto Alegre/RS. In this sense, the research operates with an ethical and political commitment that implies opening a dialogue with young people, in an effort to offer them the word and, with them, re-signify the stigmatizing sense of apathetic and violent, signs by which they are often named. hastily and prejudiced.

Keywords: Education. Youth. Violence/apathy. Struggle for recognition. Intersubjectivity.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Números de matriculados na educação básica Brasil 2016-2020.....	26
Figura 2 – Números de matriculados no ensino médio Brasil 2016-2020.....	27
Figura 3 – Primeiro encontro: Escola “L” – última semana de junho/ 2022.....	47
Figura 4 – Segundo encontro: Escola “L” – primeira semana de julho/2022.....	47
Figura 5 – Terceiro encontro: Escola “L” – segunda semana de julho/2022.....	48
Figura 6 – Primeiro encontro: Escola “B” – último de junho/2022.....	48
Figura 7 – Segundo encontro: Escola “B” – primeira semana de julho/2022.....	49
Figura 8 – Terceiro encontro: Escola “B” – segunda semana de julho/2022.....	49
Figura 9 – Primeiro Encontro: Escola “R” – última semana de junho/2022.....	50
Figura 10 – Segundo encontro: Escola “R” – primeira semana de julho/2022.....	50
Figura 11 – Terceiro encontro: Escola “R” – segunda semana de julho/2022.....	51
Quadro 1 – Resumo das esferas do reconhecimento versus o desrespeito.....	80

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENEM	Exame nacional de educação de Ensino Médio
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEC	Proposta de Emenda à Constituição (Da Juventude)
PUCMG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>34</b>
<b>2.1 Hermenêutica e Teoria Crítica: Diálogos Epistemológicos</b> .....	<b>34</b>
2.1.1 <i>O Diálogo como campo de Luta</i> .....	38
2.1.2 <i>Grupos de discussão</i> .....	40
2.1.3 <i>Dimensão operacional</i> .....	42
<b>3 MARCO TEÓRICO DE REFERÊNCIA</b> .....	<b>52</b>
<b>3.1 Tradição Crítica, Escola de Frankfurt, Axel Honneth</b> .....	<b>54</b>
<b>3.2 Luta por reconhecimento, intersubjetividade e suas patologias</b> .....	<b>60</b>
3.2.1 <i>Reconhecimento intersubjetivo na esfera do amor versus violação</i> .....	64
3.2.2 <i>Reconhecimento intersubjetivo na esfera do Direito versus Privação</i> .....	71
3.2.3 <i>Reconhecimento intersubjetivo na esfera da Estima Social versus Degradação</i> .....	76
<b>3.3 Esfera do Amor, Violação - Uma incursão por Winnicott</b> .....	<b>80</b>
<b>3.4 Juventudes: Corpo e Ato</b> .....	<b>89</b>
<b>3.5 Juventudes entre Violência e Apatia</b> .....	<b>101</b>
<b>4 LINHAS DE SENTIDO – SOB OS SIGNOS DE APATIA E VIOLÊNCIA: A PALAVRA E O AFETO QUE CIRCULAM ENTRE OS JOVENS</b> .....	<b>117</b>
4.1 <i>Lutas, conflitos e violências: campo da tensão</i> .....	118
4.2 <i>Desamparo, apatia e futuro: o campo de esperança</i> .....	145
4.3 <i>Acolhimento, confiança e silenciamento: o campo da escuta</i> .....	175
4.4 <i>Diálogo, cuidado e amizade: o campo das sociabilidades</i> .....	201
4.5 <i>O que dizem de nós e a tomada (singular) da palavra</i> .....	217
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>232</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>236</b>
<b>ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP</b> .....	<b>247</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	<b>252</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Assentimento</b> .....	<b>254</b>
<b>APÊNDICE C – Notícias dos Encontros</b> .....	<b>256</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Na verdade, não é a história que nos pertence, mas somos nós que pertencemos a ela. [...] A lente da subjetividade é um espelho deformante. A auto-reflexão do indivíduo não passa de uma luz tênue na corrente cerrada da vida histórica. Por isso, os preconceitos de um indivíduo, muito mais que seus juízos, constituem a realidade histórica de seu ser. (GADAMER, 1999, p. 415-416)

No caminho que tenho percorrido como educando e educador, junto aos jovens do Ensino Médio, percebi que as mudanças ocorridas na atualidade do ocidente interferem no modo como ocorre o processo de (inter)subjetivação dos jovens adolescentes. Longe de meramente reafirmar “apáticos” e “violentos” como clichês, estereótipos acerca dos jovens, como comumente ocorre em descrições midiáticas ou mesmo em discursos educacionais catastrofistas, alarmistas ou pretensamente “defensores da moral e dos bons costumes do passado”, aqui se buscará colocar em questão a experiência juvenil propriamente dita. Essa última, em certa medida marcada, sim, pela violência desproporcional, apatia, individualismo, ideais exacerbados de consumo, características presentes no cotidiano de muitos jovens, como, isso sim, *sintoma da cultura*.

Se, por um lado, não se trata de estereotipar a violência e a apatia como signos essenciais, necessários ou determinantes da experiência juvenil contemporânea (já que os concebemos como contingentes e historicamente construídos), por outro, tampouco se trataria de fazer um elogio romântico das juventudes como “promessa de futuro”, “futuro do país” ou outros tantos clichês que povoam o imaginário comum, sobretudo desde os anos sessenta do século passado. Trata-se, antes disso, de conceber os jovens estudantes como sujeitos, divididos e complexos, como costumam comparecer na cena escolar e em todas as outras. Aliás, nesse sentido, a escola aparece como arena interessantíssima para a pesquisa, por tratar-se de espaço onde, em tese, abre-se uma nova forma de se conceber como sujeito, impulsionado pelo conflito, na busca por reconhecimento nas relações de alteridade. A escola é ainda um local que tem potencial para ampliar as relações sociais, como comenta Sanches (2005):

Trata-se de um lugar de diversidade e diferenças entre as crianças [e os jovens]. Nele, a criança amplia suas referências, antes apenas familiares, conhecendo e tendo acesso a formas e maneiras diferentes de ser daquelas da sua própria casa ou família. Exatamente por isso, a escola é um ótimo

campo para as crianças [e os jovens] experimentarem suas relações. É muito comum que apareçam questões na escola que não surgem em casa, pois é lá que elas têm a possibilidade de experimentar. (SANCHES, 2005, p. 160).

Percebe-se no cotidiano escolar as mudanças, manifestação das características da sociedade, na forma de sintomas apresentados pelos jovens aqui abordados especificamente no processo de socialização e em suas sociabilidades. Na atualidade surgem em alguns contextos jovens com condutas violentas – que têm aumentado de forma considerável em todas as classes sociais – carregadas de raiva desproporcional, gestos agressivos, por vezes com crueldade, enquanto outros jovens alheios ao mundo extremo, desengajados do processo social, com dificuldade de demonstrar afeto, esvaziados de sentido, apáticos, tudo isso implicado numa espécie de obturação das trocas (inter)subjetivas. Nesse sentido, enquanto possibilidade de orientação e produção de referências, a escola é – ou seria, teoricamente – um ambiente de mediação no campo de luta por reconhecimento, com potencial de produção de novos elementos culturais, presentes nas trocas entre os jovens, escola e professores.

Na intenção de entender o jovem que busca reconhecimento e se constitui (inter)subjetivamente, e o papel da escola junto aos jovens adolescentes, como território de múltiplas relações, busquei minhas lembranças de estudante do Ensino Médio, uma vez que constato a importância desta em acolher os desamparos sociais em seu ambiente. A escola tem potencial de oportunizar as sociabilidades, no brincar, nas disputas, escutas e reflexões que possibilitam o protagonismo juvenil e lutas no sentido do sujeito se fazer reconhecido, na sua singularidade e no reconhecimento recíproco.

Ao buscar o sentido de reconhecimento (inter)subjetivo, nas negativas da vida, percebo as lutas por reconhecimento, portanto, retorno na minha trajetória estudantil no Ensino Médio, marcada por mudanças significativas. O fato de sair da casa dos meus pais aos 14 anos de idade, vivendo até então uma realidade rural, como numa ruptura no tempo e espaço, passo a vivenciar a realidade urbana, não conhecendo a cartografia de uma cidade, despido de experiência deste novo ambiente. Diante destes fatos tomo consciência, que o processo educativo no ambiente escolar foi muito importante para minha construção pessoal como indivíduo e, inclusive, como futuro educador de jovens.

O ambiente foi de cuidado, oportunizou reflexões para todo o grupo, valorizou as singularidades, proporcionou desenvolvimentos individuais e coletivos, pois no encontro com o diferente, contraditório, no atrito com colegas e professores está a riqueza da heterogeneidade social, que nos possibilita o crescer de forma democrática na compreensão mútua, mas também no conflito com o outro. Estas primeiras experiências como estudante no Ensino Médio, foram marcadas por violência simbólica e física, nas brincadeiras que hoje conhecemos como *bullying*, com questões dolorosas, num contexto em que a mediação dos adultos e professores, foi importante para que o jogo das relações da vida fluísse, no pensar coletivo, na tolerância e paciência diante da diversidade como possibilidade de aproximação, na experiência do diálogo aprendido.

Como adolescente, naquele momento não conseguia entender a saúde do movimento de trocas com os colegas, no conflito entre os jovens, hoje com a experiência que adquiri no caminhar, percebo que naquele contexto estava ocorrendo luta por reconhecimento, aquela tensão com os colegas, no sentimento de exclusão, na negação e aceitação da diversidade social os grupos marcavam os limites entre quem estava dentro ou fora daquele conjunto de valores compartilhados, e naquilo tudo nos construímos mutuamente. Percebo, a vitalidade juvenil no sentido de desejo de reconhecimento e a luta por ser aceito e afirmar-se como singular, no confronto que permitia o movimento e as trocas entre os adolescentes.

Lembro que em minha caminhada estudantil, uma frase na fachada do Colégio Estadual de Planalto, no Paraná, marcou aquele momento de minha vida: *“Mais valem as lágrimas de não ter vencido do que a vergonha de não ter lutado”*. (Autor desconhecido). Esta implantou um desejo de luta contra os desamparos, medo de não ser aceito por aqueles grupos distintos de escolas que frequentava.

Na parte da manhã participava de um grupo formado de 28 alunos, destes, 26 meninas e 2 meninos, quase que em sua totalidade adolescentes meninas, compondo 93% do grupo que cursaram Magistério, e todos os preconceitos de que aquele ensino era “coisa de mulher”. À noite, no outro grupo, eram 56 alunos em sala de aula, 51 meninos e 5 meninas, um universo masculino, chegando 91% do grupo, no curso de Técnico em Contabilidade. As diferenças eram significativas, como se estivesse em dois mundos distintos, o feminino no curso de magistério, onde ocorriam atritos, mas o ambiente era conciliador e de diálogo, o masculino na Contabilidade, universo no

qual as agressões físicas eram constantes, tudo se resolvia no “eu te pego lá fora”.

Analisando aquele contexto de vida escolar, compreendo que a violência foi uma característica da minha experiência juvenil, fez parte de minha constituição. O que a diferenciou de formas mais agudas ou estereotipadas que poderiam ter me levado à (auto)imagem do “jovem violento” foi a forma peculiar de administrar, de dar rumos a essa agressividade, pois, no limite, a compreenderemos como elemento fundamental da constituição (inter)subjéctiva, força que também nos distingue uns dos outros. Os integrantes daqueles grupos de jovens, na tensão da vida, marcavam a presença individual como adolescentes em luta por afirmar um lugar simbólico no mundo. As relações familiares, amigos, possibilitaram o suporte necessário, implantando a confiança na vida, para assumirmos os desafios nas demais situações existenciais, no suporte afetivo que se amplia para outras esferas sociais, como responsável pelo outro.

A mediação dos adultos como relatado anteriormente naqueles contextos de aprendizagem, favoreceu a socialização, as trocas com os colegas oportunizaram as conquistas que ocorrem com o tempo no espaço escolar de forma progressiva, no enfrentamento das contendas, que aos poucos transfiguraram a violência em outras formas de afirmação da vida, nos vínculos estabelecidos com os colegas, na reciprocidade, o ambiente se alterou, com muitas trocas de aprendizagem e experiências positivas, daqueles espaços escolares do Ensino Médio, significativos para a minha vida.

Concluí a formação nos dois cursos, no mesmo ano de 1991, nesta trajetória de trocas com colegas, professores e funcionários. Daquele tempo carrego gratidão, pois eles foram importantes para a constituição de minha identidade, e tenho certeza de que marquei a vida de cada um deles. Nesse sentido continuo a acreditar no papel da escola como ambiente de sustentação para que a luta por reconhecimento ocorra e que os jovens possam construir-se como sujeitos de uma alteridade possível, condição da vida em sociedade e do projeto civilizatório.

Logo após a conclusão dos cursos de Magistério e Técnico em Contabilidade, no ano 1992, trabalhei 4 anos como “auxiliar de disciplina” junto a adolescentes no Colégio Concórdia de São Leopoldo - RS. Depois de formado em Teologia, foram 13 anos como capelão escolar de Ensino Médio no Colégio São João – Ulbra – no Bairro Mathias Velho - RS, uma experiência de 17 anos com jovens adolescentes, onde vivenciei várias situações, de violências, desesperança e intensas lutas, motivadas

sobretudo pelas privações impostas pelo ambiente social.

Dessa experiência posso reafirmar minha premissa teórica, que somos seres eminentemente relacionais, precisamos do outro, que na complexidade de realidades (inter)subjetivas possibilite trocas simbólicas no reconhecimento recíproco, que tem na base as vivências infantis, tesouro da constituição de nossas identificações, fonte inesgotável dos adultos que nos tornamos. No atritar, quando ocorre a superação do impasse, com criatividade, vem o reconhecimento. O fato de experienciar a intensidade da vida com adolescentes, que sentem as transformações no corpo, no surgimento da sexualidade como potência, nas angústias do ter que lutar para sobreviver, na vida que pulsa no ambiente escolar, pude testemunhar histórias de superação, onde a escola tem papel como ambiente transicional, que assegura a confiança necessária através da mediação do conflito, que possibilite ao jovem a experiência de dar conta de suas demandas e viver experiências.

Por isso, ao cursar o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNILASALLE em 2013, a temática das juventudes se impôs, e até hoje me acompanha, interrogando e inquietando, pois faz parte de um tempo muito significativo da minha história de vida. Naquela etapa da minha formação busquei entender os sentidos de reconhecimento que adolescentes buscam no corpo físico, a necessidade de ser olhado, de sentir e de pertencer a um grupo, chamar atenção do olhar como espelho que confirma, diante das fragilidades dos laços sociais, no desejo de ser reconhecido, nos padrões de uma cultura contemporânea que valoriza, voltada para aparência física do corpo.

Segundo Costa (2005, p. 190), “ser jovem, saudável, longo e atento à forma física tornou-se regra científica que aprova ou condena outras aspirações à felicidade”. O momento marcava um valor de época, tornando o corpo perfeito e idealizado, como um padrão social para todas as idades que desejavam o corpo ideal. A cultura buscava reparar ou moldar o corpo com atividades físicas, dietas milagrosas, cosméticos ou cirurgias, para manter o corpo jovem. O corpo ideal se tornou objeto de desejo de todas as faixas etárias e requisito para ser “aceito” socialmente (como consumidor).

Para Maia (1998), o consumo na pós-modernidade apresenta consequências lógicas e ilógicas. Expõe algo sintomático, os extremos de uma cultura: do consumo contínuo de alimentos (obesidade) e suas variações (bulimia), até a suspensão total de qualquer tipo de alimentação (anorexia) e a obsessão por exercícios físicos,



anabolizantes e complementos alimentares de toda ordem (vigorexia), o que pode levar à morte.

Vivenciamos uma cultura do espetáculo, regida pelo narcisismo no princípio de visibilidade, que já se sobrepôs ao princípio de realidade, no âmbito mais amplo da cena pública, que passa a requerer a condição de reconhecimento perpétuo. (BRUNO, 2005) A minha pesquisa do mestrado em educação buscou entender o olhar dos jovens e as suas percepções de corpos-ideais e não-ideais-de-corpos, diante dos espelhos sociais, como metáfora, o olhar das pessoas, que confirmam ou não, sob o efeito das transformações sociais contemporâneas. Constatou-se indícios de que a escola tem um papel importante ao dar o suporte aos jovens, para que vivencie a atualidade de forma que possam simbolizar e resgatar o sentido de alteridade.

O que se observa na reconstrução de minha trajetória como educando e educador, hoje como pai de filhos adolescentes que frequentam o Ensino Médio, são diferentes formas de busca de reconhecimento e diversificados processos de subjetivação entre os jovens. As mudanças estão acompanhadas, eventualmente, de reações radicais, insultos, desqualificações, exclusão do diferente, intolerância, numa cultura de ódio, que não suporta adiar o gozo. Muitos jovens com angústia incontrolável ou fechados em si, refugiados narcisicamente, alheios ao mundo. Seja na vivência do ódio desmedido, descarregado a qualquer preço e de qualquer modo, ou na vivência da apatia e do desengajamento, estamos diante de fenômenos que falam muito mais da cultura que dos próprios jovens como sujeitos individualmente localizáveis.

Maria Rita Kehl fala da juventude como sintoma da cultura, como produto da sociedade, muito frequentemente sem lei para balizar, onde o lugar de adulto se apresentaria vago na atualidade, o ser jovem seria o ideal da própria sociedade, despido de referenciais de valores para orientar a vida, viver-se-ia uma condenação ao presente, sem horizonte de historicidade e ar recuperado, nem perspectiva de futuro a ser construído. Talvez possamos pensar que tais experiências tendem a jogar os próprios jovens – transformados em objetos-fetiche da cultura – numa espécie de vazio existencial. Segundo a psicanalista Maria Rita Kehl (2007):

O conceito de juventude é bem elástico: dos 18 aos 40, todos os adultos são jovens. A juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado em que todos querem se incluir. Parece humilhante deixar de ser jovem e ingressar naquele período da vida em que os mais complacentes nos olham

com piedade e simpatia e, para não utilizar a palavra ofensiva - "velhice" - preferem o eufemismo "terceira idade". Passamos de uma longa, longuíssima juventude, direto para a velhice, deixando vazio o lugar que deveria ser ocupado pelo adulto. (KEHL, 2007, p. 44).

Neste contexto, descrito pela psicanalista e pesquisadora, o adulto deixa vazio o seu lugar, busca eterna juventude, no momento em que crianças chegam à adolescência, com uma forte necessidade do olhar do outro, num corpo que reacende para a sexualidade com toda a sua potência, acompanhado de angústia, desamparo, violência, arrogância, ironias, mentiras que confrontam as estruturas sociais contemporâneas aflitas pela falta de sentido, incapaz de proporcionar sociabilidades resseguradoras da confiança na vida e no outro (KEHL, 2007).

Ao retomar os estudos no curso de Doutorado em Educação, o interesse de pesquisa continua sendo pelas juventudes e, dessa vez, pelas lutas por reconhecimento na atualidade, considerando as vivências juvenis como importantes sintomas da cultura, marcados fortemente, a meu ver, pelos signos de violência e apatia. Vivencia-se um certo descompasso na dimensão social do reconhecimento, evidenciado no processo educativo, uma certa lesão nas relações sociais que afetam a constituição das subjetividades, como condição de possibilidade do indivíduo se constituir como sujeito, no encontro com o outro, mediante a luta com os seus pares, no desejo do reconhecimento recíproco nos vínculos sociais.

Diante dessa constatação, é possível afirmar que estamos perante novos tempos, que trazem consigo novos presságios da cultura. No processo educativo, uma parcela expressiva de jovens se identifica com a "violência"<sup>1</sup>.

Com toda sua complexidade, a violência que acompanha cada etapa da história da humanidade, com distintas manifestações, geradoras de crise que desencadeiam em expressões de luta por reconhecimento, mas na atualidade tem sido marcado pelos atos violentos, com alto poder de destruição, em verdadeiras negações da alteridade. No outro extremo, a "apatia"<sup>2</sup>, como se psiquicamente

---

<sup>1</sup> A origem do termo violência, do latim, *violentia*, expressa o ato de violar outrem ou de se violar. Além disso, o termo parece indicar algo fora do estado natural, algo ligado à força, ao ímpeto, ao comportamento deliberado que produz danos físicos tais como: ferimentos, tortura, morte ou danos psíquicos, que produz humilhações, ameaças, ofensas. Dito de modo mais filosófico, a prática da violência expressa atos contrários à liberdade e à vontade de alguém e reside nisso sua dimensão moral e ética (MODENA, 2016, p. 8).

<sup>2</sup> Segundo Rezende (1999), apatheia determinava o comportamento dos estoícos, como aqueles que nada ambicionam, de nada se lamentam, não se aborrecem e não se alegram. Apatia é uma condição psicológica denominada por um estado emocional de indiferença, a inércia, a fraqueza e a falta de energia.

ocorresse um desligamento da realidade, anestesiados pelo consumo, com um vazio angustiante, pesado, paralisante, estão jovens que perderam a força e sentido de luta pela vida, neutraliza-se o que fomenta a mudança, na indiferença e ausência do prazer, justo na juventude, época habitualmente mais ativa em qualquer sociedade.

As transformações ocorridas atualmente na sociedade desafiam o cotidiano escolar, na ambivalência dos jovens, como um vácuo do espaço ético entre eles, pois alteram as formas dos jovens darem voz às suas inquietudes. Nos últimos tempos têm se agravado os gestos extremos de violência, seja física, verbal, ou o silêncio como forma de expressarem suas angústias. O momento tem causado uma certa perplexidade, diante dos atos violentos sem objetivos, carregados de uma raiva aparentemente desproporcional, perceptível entre jovens adolescentes, direcionada muitas vezes aos colegas e professores, com alto poder destrutivo. O que tem sido causa de desconforto no tecido social, assusta pelo ódio, intolerância com o outro e a violência toma por vezes o caminho da criminalidade.

Conforme destaca Borges (2017, p. 53), os movimentos contraditórios, rebelados, libertários, revolucionários, o anseio pela mudança na ordem social, os questionamentos, sempre vieram pela voz dos jovens. O que chama atenção na atualidade é a desmedida, a desproporção, muitas vezes “presente nos atos violentos que temos presenciado e que muitas vezes nos causam horror, tirando-nos a possibilidade da palavra para contornar o inimaginável”.

A escola sente os reflexos dos sintomas sociais da violência e apatia, e é questionada em suas práticas pedagógicas, quanto ao desdobramento destas questões que estão presentes no cotidiano. O que desejam os jovens na atualidade? Desejam? São (in)desejados? Como se articulam essas duas dimensões? Qual é o papel da escola no processo que vivenciamos como sociedade francamente individualista que estimula a intolerância, a violência e enfraquece os princípios democráticos? Ainda podemos vislumbrar a importância do outro humano para nos reconhecermos como sujeitos? Seriam estas expressões de violência, lutas por reconhecimento diante do desamparo vivido na contemporaneidade? A apatia e a explosão de raiva, os atos violentos, seriam as formas de pedir socorro diante do mal-estar social, no sentido de dar voz às suas angústias?

As indagações iniciais se direcionaram às causas destes sintomas, e quais seriam as possibilidades educativas na atualidade para o enfrentamento e a mediação dos paradoxos vivenciados no ambiente do Ensino Médio, pois vivenciamos um

momento de intensos conflitos no processo formativo, num movimento no qual os jovens buscam o reconhecimento entre o si mesmo e outro de si mesmo, diante dos novos processos intersubjetivos na formação pessoal e como possibilidade, o surgimento do sujeito.

A escola é uma instituição de encontros, onde jovens com histórias distintas buscam o reconhecimento de si mesmo no outro, como condição de possibilidade nas trocas intersubjetivas, na busca não apenas de formação técnica, mas uma construção subjetiva. O ambiente pode ser rico em experiências culturais, com o papel de acolher sonhos e frustrações compartilhadas, no desejo de ser reconhecido pelos demais jovens. Entender o fenômeno social e os seus sintomas, é busca constante junto aos jovens no sentido de refletir sobre as suas condições de existência na contemporaneidade. O que move suas vidas, seus desejos e sonhos? Como apresentam Sposito e Tarábola (2017) em seu artigo “luzes e sombras”:

No entanto, escolas constituem um território pleno de significados que não se limita aos aspectos administrativos e pedagógicos formais, em geral contabilizados pelos gestores. As unidades constituem um lugar de múltiplas relações, que ultrapassam a esfera dos processos de ensino e aprendizagem. Vários estudos apontaram a importância do espaço escolar e a sociabilidade nele desenvolvida: o lugar dos amigos e o aprendizado das relações entre iguais, das brincadeiras, gozações, das trocas afetivas, das disputas e da indisciplina coletiva. (SPOSITO; TARÁBOLA, 2017, p. 16).

A escola historicamente está concebida como um espaço de cuidado no processo civilizatório, enquanto mediação, potencializadora de trocas significativas entre os jovens, importantes para o processo de construção das identidades, momento de experimentar, acertar e errar com o grupo, respeitando a diversidade, num espaço que permita ver-se com a alteridade e os conflitos implicados nos processos de formação subjetiva e cultural.

Entretanto, as mudanças sociais ocorridas na atualidade afetam profundamente as subjetividades, num mundo de marcante apelo ao narcisismo, nos deparamos com elementos que merecem as devidas reflexões, especialmente sobre o processo educativo, que inicia nos núcleos familiares e se estende por muitas outras instituições e espaços de sociabilidade. Neste sentido, a própria história nos auxilia com as experiências vividas, diante dos desafios contemporâneos de pais desamparados, sem saber o que fazer diante dos filhos, que apresentam atos violentos ou apatia. São evidentes as dificuldades de seguir regras, suportar

frustrações e o reconhecimento do outro. O que Lipovetsky (2020) descreve como laxismo educativo:

Com a educação que constitui o laxismo parental, multiplica-se a proporção de sujeitos que sofrem de hiperatividade, instáveis e irritáveis, os comportamentos agressivos com as pessoas e os bens do outro. A maneira liberal de educar as crianças sem regras nem limites, na onipotência e no pleno gozo, aumenta desmedidamente o narcisismo delas, priva-se dos limites simbólicos e dos recursos psíquicos necessários para sustentar o confronto com o real, suportar a frustração, o fracasso e a adversidade. (LIPOVESTSKY, 2020, p. 81).

Atualmente as constantes mudanças têm trazido uma quebra da narrativa da própria vida, com rupturas com a tradição, esvaziamento das representações simbólicas e a busca constante pelo “novo” a ser consumido compulsivamente. Tomando como parâmetro que na Modernidade tinha-se uma certa previsibilidade da ordem social, mesmo que muitos parâmetros da socialização fossem idealizados, adultos posicionavam-se com certa facilidade numa ordem de saber a ser transmitido, organizando-se projetos coletivos de futuro. Em linhas gerais, a contemporaneidade é descrita como um mosaico estonteante de referências, o que acaba por colocar-nos numa condição paradoxal, senão, pelo menos, contraditória: muitas e diversificadas referências, de um lado, ao passo que uma grande desorientação social e ética, de outro.

A falta de trocas subjetivas, viria ocasionado um progressivo empobrecimento de experiências de vida interior, com valorização desmedida da aparência corporal e das imagens, em detrimento do trabalho narrativo que permite constituir histórias coletivas e posicionar-se nelas. Neste sentido a volta ao corpo do gozo pleno, articulado ao prazer e à sensação, exacerbando-se o individualismo, dentro de uma complexidade de fatores psicossociais, econômicos, novas tecnologias e culturas, fatores que influenciam nos fenômenos aqui visados, da violência e apatia entre os jovens, sobretudo no espaço escolar.

Conforme Nussbaum (2015), concebemos que educar é necessariamente preparar as pessoas para um mundo repleto de diferentes culturas, religiosidades, valores e modos de existir. Preparar nesse sentido, é educar para convivência baseada numa ética social, diante de uma crise silenciosa, na educação mundial, na

qual as nações descartam “competências”<sup>3</sup> civilizatórias e pensam apenas no consumo e lucro. Como por toda parte as artes e as humanidades estão tendo seu espaço reduzido, os atributos fundamentais da própria democracia se veem abalados.

O modo que conduzimos os nossos sistemas educacionais precisam preparar os jovens para se tornarem adultos e abertos para democracia, debatendo os mais diversos assuntos, concordando e discordando com capacidade de experienciar o contato com a alteridade e sustentar de forma criativa a existência de si em tensão com os outros, pois “a educação não é útil apenas para a cidadania. Ela prepara as pessoas para o mundo e o que é fundamental para uma vida de sentido” (NUSSBAUM, 2015, p. 10). Prepara indivíduos para uma vida em comunidade.

Nessa direção, Sennett (2009) fala em flexibilidade do tempo e do caráter, e revela um sentimento de esvaziamento dos sentidos de moral, vida social e política. Estaríamos enfrentando os fracassos do próprio projeto moderno que, distanciado de seus fundamentos éticos e do horizonte civilizatório humanizador, nos levaria a construirmos imagens grandiosas de nós mesmos, num sistema capitalista que supervaloriza o descartável, o fugaz, o curto prazo e, acima de tudo, o crescente individualismo. Ele nos leva a pensar sobre os nossos laços sociais com os outros, sobre a nossa concepção de caráter, de valor, de ética, e conseqüentemente nos incita a fazer a crucial pergunta: que sentido tem nossa existência coletiva?

Ampliando a discussão, retorno à Maria Rita Kehl (2007) a qual fala de uma perda de sentido da existência, como um fundante de muitos sintomas da contemporaneidade, na desvalorização da experiência, da autoridade que assegura “eu sei porque vivi”. Não nascemos com sentido, o construímos nas trocas com o outro, uma construção social a partir do simbólico construído nos códigos da cultura que define o lugar que constitui o sujeito. Desta forma, desvaloriza-se a experiência e perde-se o sentido da vida. Conforme Kehl:

A desvalorização da experiência esvazia o sentido da vida. Não falo da experiência como argumento de autoridade - “eu sei porque vivi”. Sobretudo numa cultura plástica e veloz como a contemporânea, pouco podemos ensinar aos outros partindo da nossa experiência. No máximo, a alteridade existe. Mas a experiência, assim como a memória, produz consistência

---

<sup>3</sup> Competências estão ligadas às humanidades e às artes: a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um cidadão do mundo; e a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra (NUSSBAUM, 2015, p. 8).

subjetiva. Eu sou o que vivi. Descartado o passado, em nome de uma eterna juventude, produz-se um vazio difícil de suportar (KEHL, 2007, p. 50).

Assim, parece que o jovem vivencia um vazio no desamparo social, exposto, vulnerável, numa época de transformação do processo de educação, quando na modernidade os projetos de sociedade eram previsíveis, com peso na tradição e autoridade que asseguravam uma certa previsibilidade de futuro, o conflito era diante da autoridade, as juventudes contestavam o autoritarismo. Na contemporaneidade, têm-se como características a busca constante pelo novo, que não permite criar experiência, valoriza-se o presente, o prazer e o corpo passam a ser central para o indivíduo ser aceito socialmente, vive-se o aqui e o agora, numa espécie de condenação ao presente perpétuo. O cenário social atual traz indícios da falta de um projeto coletivo, manifestando-se muitas vezes entre os jovens como sintomas de vazio existencial. Como trabalha Ratto (2015):

Uma sociedade que já não pode sentir nem perceber adequadamente o que se passa, ou seja, que não pode viver e construir experiências - dar sentido ao que ocorre consigo - porque está demasiado apressada em "ir adiante", é o quadro que temos encontrado em nossas pesquisas. O sentimento de vazio alternado pela busca desenfreada - tanto quanto fracassada - de sentir-se vivo, real e capaz de fazer algo com a própria vida tem sido a tônica de diferentes sociabilidades estudadas por nós. (RATTO, 2015, p. 7).

Estamos diante de novos tempos, esvaziados, em grande medida, da experiência que oportuniza construir sentidos de vida e construir projetos coletivos. São diferentes sociabilidades na contemporaneidade que anda apressada. Entende-se que as questões sociais da atualidade trazem novos elementos ao processo educativo da sociedade que refletem na escola, altera as formas de socialização das juventudes, o curso das subjetividades dos sujeitos que buscam o processo de socialização e integração pessoal.

Ao mesmo tempo, muitos movimentos emergentes entre os próprios jovens, são indícios genuínos do desejo de reconstruir algo da vida coletiva e do sentido de futuro. Movimentos sociais juvenis, forças de organização comunitária, redes de apoio e trabalho coletivo, entre outros, são sinais importantes das forças da própria vida que insistem em pulsar e fazer frente aos imperativos mortíferos de uma cultura do narcisismo e do individualismo a qualquer preço. É justo nessa tensão entre forças contraditórias e antagônicas que a educação e os educadores se situam. Numa espécie de fogo cruzado, espaço de jogo e de luta, de onde novas forças de

subjetivação também podem ser engendradas.

Assim, no contexto de investigações como essa, se faz necessário entender o jovem dentro de seu contexto histórico e social, no diálogo e reflexão, levando em conta as diferentes condições juvenis, as trocas intersubjetivas na construção de diferentes sentidos de produção social, como destaca Dayrell (2007):

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. (DAYRELL, 2007, p. 1107).

Diante das mudanças ocorridas na sociedade o desafio atual da escola afeta diretamente os processos educativo e de socialização das juventudes, dos problemas sociais, como violência, drogadição, e a partir do reconhecimento das diferenças, trata-se de promover uma reflexão, um diálogo entre os atores que ocupam o palco do ambiente escolar, que é um espaço de encontro, com possibilidade de interação social e reconstrução de sentidos. A intenção é compreender as diferentes dimensões do desamparo juvenil, que luta por um espaço possível, de construir sentidos de vida na atualidade, diante de novos tempos, onde todo o cenário pode mudar rapidamente, mas os atores continuam diante do incontornável e fundante mal-estar do viver em sociedade.

A sociedade contemporânea apresenta uma quebra com os paradigmas tradicionais, marcada por forte superficialidade das relações entre eu e o outro. As instâncias formadoras de valores estão em crise, por não conseguirem assegurar ao jovem um lugar na sociedade, capaz de promover um sentido existencial positivo. Vivemos um tempo de inquietudes, dúvidas e angústias, os sintomas que os novos tempos trazem, na violência com suas particularidades, diferentes de outras épocas, que assume um destaque na sociedade atual, enquanto fenômeno social. Os indícios de crise nas instâncias formadoras: família, escola e instituições em geral, diante dos altos índices de violência e das experiências de desencanto e apatia social, necessitam de um exercício crítico de reflexão sobre as condições culturais/ambientais que vêm sendo providas ou não.

De acordo com Zamora e Maia (2009, p. 146) a violência e a destrutividade de



alguns jovens incidem “não somente de uma falha na família, mas também em uma falha da sociedade” em aceitar o jovem em sua busca por dignidade e respeito. Se a sociedade apenas cobra e pune o jovem quando ele “incomoda”, não oferecendo nada em troca ou desfazendo o esperado como resposta no investimento desse jovem, o que surge como resultado “é a chamada delinquência social”.

O desafio é entender os jovens a partir de seus ambientes psicossociais, através do diálogo. Estamos diante de novas referências, e essas se refletem nas intersubjetividades juvenis, seja no vazio existencial, marcado pela apatia, ou na violência, muitas vezes tentativa de “cobrar a conta” pelas privações impostas.

Segundo Adorno (2002) as causas do crescimento da violência, estão relacionadas com as mudanças ocorridas nos últimos anos, no processo de trabalho, na concentração de riquezas, na mutação das relações entre indivíduos. As transformações dos padrões de convivência na atualidade, refletem nos conflitos de natureza política e conflitos sociais. Antes voltadas ao patrimônio e em atos particulares ao corpo, agora a violência se amplia através das facções criminosas aliciando jovens para o crime, por exemplo. A escola, por sua vez, não fica à margem de tais fenômenos. Pelo contrário, eles costumam incidir e comparecer imediatamente nas paisagens escolares, desafiando a todos.

O sintoma da violência com alta letalidade entre jovens, por exemplo, está correlacionado com a evasão escolar, fenômeno que continua nos desafiando na atualidade, especialmente na passagem do ensino fundamental para o médio no Brasil. Estamos diante de um mundo globalizado em convulsão, com mudanças em todas as esferas da sociedade, desde as formas de trabalho, instantaneidade da comunicação, que não nos permite criar experiências significativas, ao mesmo tempo que nos seduzem com as promessas de uma vida permanentemente excitante. Vivemos um tempo de incertezas, marcada pelo consumo, aumento de organizações criminosas, altos índices de desemprego juvenil, miséria, vulnerabilidade social, os impactos da crise mundial com reflexos em nosso país. Todos estes fatores fazem parte do cenário atual. O Atlas da violência do IPEA (2019, p. 5) aponta que:

No atual cenário, enquanto está em curso a mais profunda transição demográfica de nossa história, rumo ao envelhecimento da população, a alta letalidade de jovens gera fortes implicações, inclusive sobre o desenvolvimento econômico e social. De fato, a falta de oportunidades, que levava 23% dos jovens no país a não estarem estudando nem trabalhando em 2017, aliada à mortalidade precoce da juventude em consequência da violência, impõem severas consequências sobre o futuro da nação.

Segundo índices fornecidos pelo SIM/MS no ano de 2020 houve uma queda nas taxas nos últimos quatro anos, registrou-se 56.956 homicídios no Brasil, analisados em números a taxa de aproximadamente 27,8 mortes para cada 100 mil habitantes, e aproximando de nosso foco de pesquisa jovens do Ensino Médio os índices da violência que acomete a população jovem na idade de 15 a 29 anos, no Brasil, chegou a 53,3% do total de óbitos em 2018, ocasionado por homicídio se registrou um número de 30.873 jovens, com uma taxa de 60,4 para cada 100 mil (IPEA, 2020).

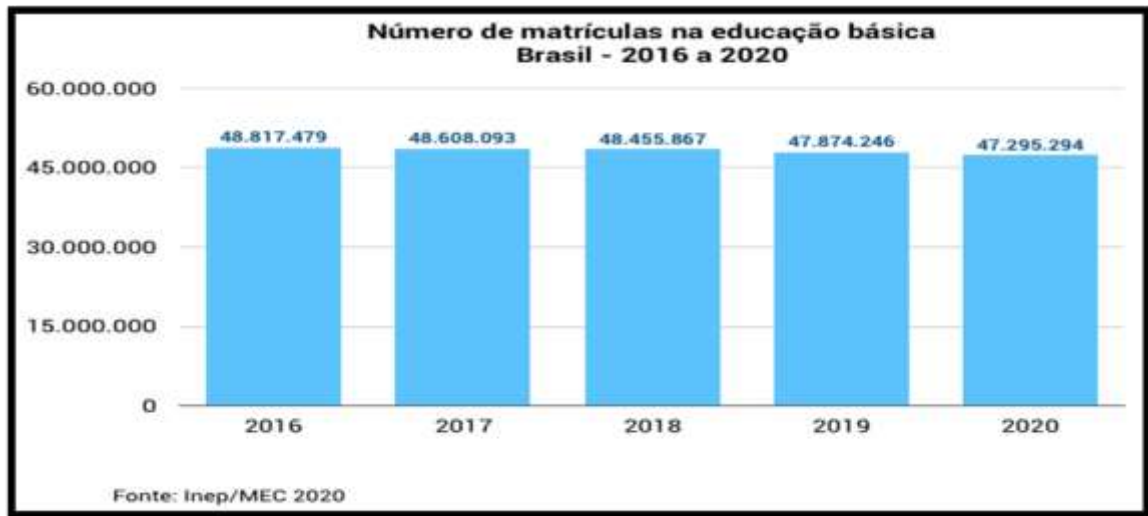
Este cenário atual adentra as escolas, com alta letalidade dos jovens e a própria falta de oportunidades de trabalho fomenta a violência e traz consequências desastrosas para o futuro de nosso país. Outro fator é o envelhecimento da população, segundo projeções do IBGE a proporção de homens jovens (entre 15 e 29 anos) diminuirá cerca de 25% entre 2000 e 2030, em virtude dos óbitos entre jovens (IPEA, 2020).

Segundo Ipea - Atlas da violência (2020) o homicídio é a principal causa de morte:

No Brasil, os homicídios são a principal causa de mortalidade de jovens (pessoas entre 15 a 29 anos). Esse fato mostra o lado mais perverso do fenômeno da mortalidade violenta no país, na medida em que mais da metade das vítimas são indivíduos com plena capacidade produtiva, em período de formação educacional, na perspectiva de iniciar uma trajetória profissional e de construir uma rede familiar própria. (IPEA, 2020, p. 18).

O que aponta o Atlas da violência, são as altas taxas de morte precoce de jovens, vidas perdidas no desamparo social, que neste sentido podemos correlacionar com a queda de matrículas em nossas escolas desde 2016, segundo o Ministério da Educação no Censo Escolar da Educação Básica de 2020. Dados do (INEP) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em pesquisa feita para avaliar as políticas públicas educacionais no país, a soma é de 47,3 milhões de alunos de educação infantil até o Ensino Médio. Os índices apresentam uma queda de 1,2% de alunos, menos matriculados no ano de 2020 comparados com 2019. Conforme figura 1, a seguir:

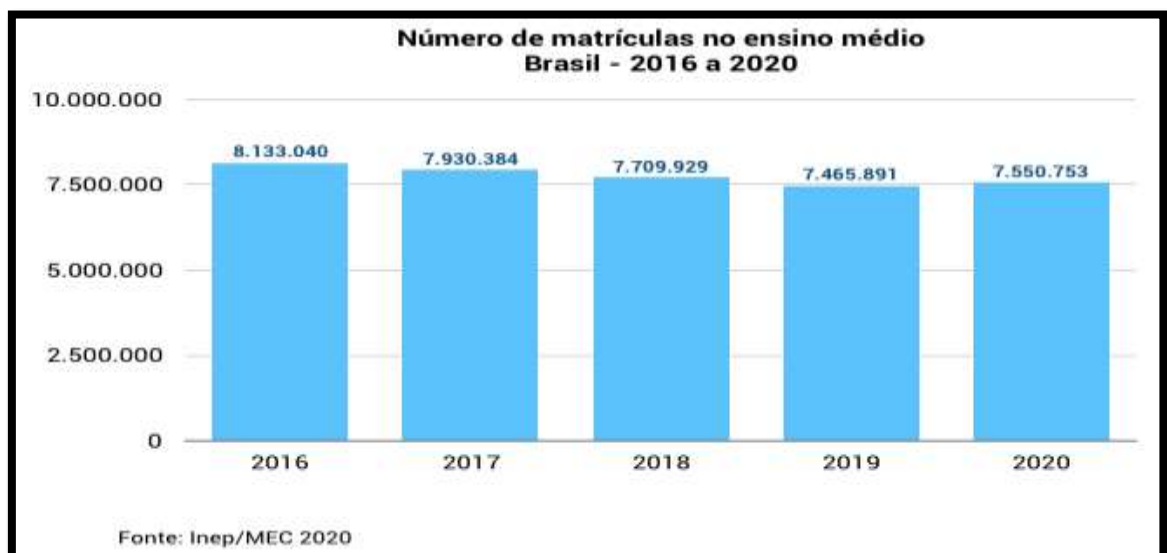
Figura 1 – Números matriculados na educação básica Brasil 2016-2020<sup>4</sup>



Fonte: ABRES, 2020.

Analisando os números e observando a queda nas matrículas na educação básica, o país não conseguiu incluir um total de 579 mil jovens que abandonaram a sala de aula antes de concluir a Educação Básica. Ainda assim, as matrículas do Ensino Médio no último Censo Escolar do Inep/MEC 2020, comparando 2019 e 2020, aumentaram em 1,1%, quebrando a sequência de quedas negativas em 8,2% entre 2016 e 2019. Como nos mostra a figura 2:

Figura 2 – Números de matriculados no ensino médio Brasil 2016-2020



Fonte: ABRES, 2020.

<sup>4</sup> A Abres realiza anualmente uma pesquisa para saber quantos estagiários existem no Brasil. Além disso, analisamos fontes como Inep, MEC, IBGE, Pnad, entre outros, e apresentamos aqui os índices e números referentes à educação e mercado de trabalho no Brasil e no mundo. Disponível em: <https://abres.org.br/estatisticas/>.

Outra questão que presenciamos no cenário educacional é um movimento voltado para os alunos no processo de transição para uma universidade, a preocupação com índices do Exame Nacional de Educação do Ensino Médio - ENEM, o problema ocorre quando o processo educativo se esvazia de sentido, sendo um meio para se chegar num fim.

Desta forma aumentando os índices de abandono de alunos no Ensino Médio, na carência de um ambiente de diálogo que assegure relações interpessoais com possibilidade de trocas intersubjetivas entre jovens, como indivíduos em formação, vemos emergirem fenômenos sociais preocupantes, como sintomas culturais expressivos, a partir dos quais precisamos colocar em perspectiva nossas práticas e concepções.

O processo educativo em nosso país, junto à juventude, apresenta muitas fragilidades, que retratam a nossa realidade social, como a evasão escolar, o aumento de índices de violência que cresce no decorrer dos tempos, as mudanças aceleradas, que trazem novos conflitos sociais, nas vozes que clamam por ressignificar a própria existência diante da invisibilidade do jovem.

Trata-se de levar em conta as transformações socioculturais, o número de jovens em nossas escolas e as condições de sua permanência, a grande vulnerabilidade dos jovens adolescentes que seguem sendo alvo de práticas sistemáticas de privação e descaso, mesmo possuindo direitos assegurados legalmente como indivíduos, de acordo com a Constituição Federal de 1988, no artigo 227,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Depois da Constituição de 1988, surge um importante marco legal que resguarda nossas crianças e adolescentes, a Lei nº 8.069 de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA que determina, no artigo 53 do capítulo IV, “que toda criança e adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa”. Entretanto, mesmo com direitos assegurados no âmbito legal, todos os envolvidos neste processo, somos chamados a dialogar sobre as condições reais de

sua implementação, já que não se trata apenas de reconhecer formalmente direitos, mas de fazê-los tomar corpo na materialidade das práticas sociais cotidianas.

A violência como sintoma da cultura, presente no ambiente escolar, é um tema amplamente divulgado nos jornais, fonte de pesquisa de várias áreas do conhecimento, um território de vulnerabilidade. Nas palavras de Bauman (2000, p. 38) na contemporaneidade: “ninguém mais tem presença garantida no mundo”. Vivemos em um mundo de perplexidade, com dificuldade de construção de história de vida com os outros.

Ao analisarmos as leis que asseguram os direitos dos jovens, há mais de quatro décadas, os sintomas e os desafios que as instituições sociais têm na atualidade são distintos, pois ampliaram-se os padrões de consumo, as propagandas, as ofertas de bens, as novas tecnologias, as identidades, a pobreza, a luta de classe, gênero, exclusão social, racial, desprezo cultural, trazendo novos desafios às relações sociais entre os jovens.

É nesse sentido, e considerando tal contexto, que busco refletir sobre a realidade das lutas sociais juvenis no espaço escolar, para compreender a gênese dos sintomas da violência e apatia, no caminhar com os jovens que frequentam os ambientes escolares na atualidade. O fenômeno é heterogêneo, sendo um tema amplamente debatido e polêmico, com algumas percepções de adultos, clamando por uma imposição de autoridade punitiva, diante de jovens infratores, por exemplo. Por outro lado, estão aqueles que buscam entender o contexto através da escuta, diálogo sistemático, no sentido de estimular o exercício democrático dos sujeitos envolvidos no processo de construção social, na mediação dos conflitos pessoais, no convívio com os seus pares. É com essa última perspectiva que me alinho, concebendo a pesquisa como exercício ético e político, que envolve não apenas a produção de conhecimento, mas a potencial modificação da própria realidade.

Os jovens e a luta diante dos desamparos são objeto dessa investigação, apostando que o ambiente educacional pode fazer diferença no acolhimento, no diálogo e aceitação das múltiplas condições juvenis, além do aporte dos conteúdos das grades curriculares, pois se trata de assumir a Educação como projeto de humanização das relações com autonomia, criatividade, colaboração coletiva e responsabilidade.

O conflito que vivenciamos em algumas de nossas instituições parece demandar uma maior reflexão. O fato de reconhecer e dar voz ao sintoma é o primeiro

passo de uma caminhada na mediação escolar com potencial de estimular uma demanda reflexiva, qualificada, enquanto construções criativas de enfrentamento dos problemas de ordem pessoal, psíquica e social, criando um espaço seguro facilitador de condições que sustentem relações saudáveis, que permitam a experiência de alteridade com base no reconhecimento mútuo, cuidado e diálogo. De acordo com Lipovetsky (2020, p. 342):

Mesmo que a sociedade da sedução tal como funciona atualmente não nos dê os meios de enfrentar de maneira satisfatória os desafios do futuro e, por isso, exija diferentes contrapesos, não é o caso de demonizar seu reinado. Não é um além radical dessa sociedade que é preciso construir, mas uma nova sociedade da sedução que, livre da hegemonia dos valores materialistas e presentistas, seja compatível com o esforço e o trabalho, com a superação de si, com a criação, com a reflexão. Nossa responsabilidade é promover, em vez de uma sedução passiva, uma sedução aumentada, uma sedução que impulse as paixões ricas e boas, aquelas que permitem o desenvolvimento das experiências e das faculdades humanas.

O atual contexto social está deixando marcas, que aparecem nos sintomas dos jovens que frequentam as escolas. Torna-se importante a comunicação aberta, o diálogo franco, vivenciado por um “professor suficientemente bom”, parafraseando Donald Winnicott, como facilitador, buscando ressignificar a violência e a apatia, promovendo o reconhecimento intersubjetivo necessário no suporte das demandas dos jovens que frequentam as nossas escolas. São palavras do próprio Winnicott (1975, p. 230):

Quanto mais observamos, tanto mais concluímos que, se os professores e alunos estão convivendo de um modo saudável, encontram-se empenhados em um esforço mútuo de espontaneidade e independência, e isso é quase tão importante, como parte da educação, quanto o ensino e aprendizagem dos assuntos programados.

A escola pode ser um espaço que reproduz os sintomas da sociedade, mas também que oportuniza práticas de reflexão e construção coletiva, permitindo aos alunos se questionarem, percebendo a si e aos outros, como sujeitos implicados num projeto comum dentro de uma sociedade democrática.

Na contribuição da psicanálise de inspiração winnicottiana, na “teoria do amadurecimento pessoal”<sup>5</sup>, temos uma visão afirmativa dos jogos de subjetivação,

---

<sup>5</sup> Segundo Dias (2003) “a teoria do amadurecimento”, em Winnicott o autor chegou à concepção que o amadurecimento é um processo de integração numa unidade ao longo da evolução de seus trabalhos que culminou em 1968 quando afirma que o estado de unidade é a conquista básica para a saúde no

como possibilidade para um processo na constituição de uma unidade psicossomática, concebendo que “o ser humano possui uma tendência inata à integração ou amadurecimento e essa só acontecerá se o ambiente for satisfatório, acolhedor e sustentador” (DIAS, 2003 p. 96) que tem início nas experiências primárias de cuidado, mas se estende ao longo de toda a vida nas diferentes experiências, dentro e fora dos contextos institucionais.

A pretensão desta pesquisa vai na direção de investigar os jovens do Ensino Médio, nomeados muitas vezes como *apáticos e/ou violentos*, diante dos desamparos sociais da atualidade, bem como, ponderar sobre o fenômeno da luta por reconhecimento, tomando como perspectiva a tendência inata à integração pessoal, da psicanálise de Winnicott, ou seja, ser reconhecido como alguém de valor e estima, em sua singularidade.

Busco entender os jovens em seus ambientes psicossociais, dialogando com eles a partir de suas formas de conceber o mundo e a si próprios, pois estamos diante de novas configurações psicossociais, e estas se refletem nas (inter)subjetividades juvenis e em contextos que podem favorecer ou obliterar a sustentabilidade de projetos de vida significativos.

A pesquisa, epistemologicamente transita num diálogo entre a teoria crítica e a hermenêutica, situando a problemática nas áreas da filosofia, psicologia e educação. Tem como propósito perscrutar a violência e apatia como signos marcantes das (inter)subjetividades juvenis em luta por reconhecimento, através do diálogo por meio de grupos de discussão no contexto escolar da atualidade, levando em conta sobretudo os padrões de reconhecimento intersubjetivos de amor, direito e solidariedade, formulados por Axel Honneth (2003).

Longe de fazer um discurso nostálgico ou melancólico, que apela para a restauração da “autoridade adulta” ou das “instituições tradicionais” como forma de disciplina e controle, busco compreender a luta por reconhecimento no sentido de sustentar vínculos positivos nas práticas educacionais, que podem legitimar o reconhecimento das alteridades juvenis, no diálogo franco e aberto com elas próprias, a partir de seus próprios regimes de sentido.

Em síntese, a pesquisa visa um diálogo com os jovens do Ensino Médio, para entender suas vivências de luta por reconhecimento, diante da crise social, cultural e

de futuro que vivemos, numa geração de jovens no limbo, às margens da vida, com poucas garantias dos ambientes formadores, com desmoronamento das estruturas tradicionais, ocasionando muitas vezes revolta e desorientações nos contextos que antes eram referenciais de sentido de vida. Compreende-se que estamos vivendo uma profunda transição, perderam-se muitos dos sentidos que sustentavam os sistemas democráticos e de alteridade, e hoje, vivencia-se o predomínio do individualismo exacerbado, pensado por muitos como nova forma de barbárie<sup>6</sup>.

A pesquisa buscou abrir o diálogo com jovens de três escolas públicas da Grande Porto Alegre/RS, na intenção de compreender os processos de construção (inter)subjéctiva de tais sujeitos, especialmente daqueles concebidos como apáticos e/ou violentos, seja através das experiências positivas de mútuo reconhecimento ou daquelas de desrespeito que motivam as lutas por reconhecimento, no fluir da vida, no desejo de continuidade e espontaneidade em oposição ao desamparo e às privações.

Dando voz às inquietações iniciais descritas nesta introdução é que se organizou a pesquisa de doutorado, concebido a Tese como texto aberto, processo, construção de um modo de pensar, dialogar e construir compreensões no âmbito dos estudos sobre juventudes na atualidade..

O problema de pesquisa ficou assim delineado: Como se dão as lutas por reconhecimento entre jovens no ensino Médio, marcados pelos signos da apatia e da violência enquanto sintomas da cultura, no processo (inter)subjéctivo de suas formações

O objetivo geral, decorrente das questões levantadas ao longo de todo o percurso, consistiu em: Compreender as expressões da luta por reconhecimento entre jovens no ensino Médio, considerando a apatia e a violência como fenômenos sintomáticos da cultura, marcadores contingenciais das relações (inter)subjéctivas no processo de formação.

A partir do objetivo geral foram estruturados os objetivos específicos, que são: (1) Mapear através de grupos de discussão com estudantes do Ensino Médio, pistas das construções (inter)subjéctivas juvenis nos jogos de reconhecimento mútuos e nas lutas sociais por eles travadas, sobretudo em contexto escolar. (2) Analisar os

---

<sup>6</sup> A *barbárie* segundo apresenta Benjamin (1991), é a desumanização contínua dos indivíduos desde a tenra idade, mesmo que a sociedade pareça mais culta e polida, economicamente mais rica, ainda assim o surgimento de uma racionalidade instrumental leva o homem às experiências de frieza e indiferença com relação aos semelhantes.



discursos emergentes das (inter)subjetividades juvenis, marcados pelos signos da apatia e violência, na condição de luta por reconhecimento e afirmação das singularidades no contexto escolar do Ensino Médio; (3) Problematizar as concepções que os jovens têm de violência e apatia a partir das lutas por reconhecimento, concebidas como marcas constitutivas da formação (inter)subjetiva.

O trabalho apresenta cinco capítulos: No primeiro, uma longa introdução, com a contextualização da pesquisa, alguns elementos da minha caminhada como pesquisador, o problema de pesquisa investigado, a justificativa para realização da pesquisa, além dos objetivos geral e específicos.

O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico utilizado para esta pesquisa, onde estão detalhados os elementos da metodologia, prevendo grupos de discussão junto aos jovens estudantes, com uma análise quantitativa dos conteúdos produzidos no grupo de jovens de Ensino Médio das três escolas investigadas. Tratou-se, em linhas gerais, de um estudo hermenêutico analítico- descritivo e exploratório, na medida que se investiga uma realidade dentro do próprio contexto para análise dos discursos produzidos nos grupos de discussão, por jovens estudantes do 3º ano do Ensino Médio de três escolas públicas da Grande Porto Alegre/RS.

No terceiro capítulo, constrói-se um marco referencial para a nossa investigação, são explorados os pressupostos teóricos da Teoria de luta por reconhecimento de Axel Honneth no campo das ciências sociais, julgados essenciais para fundamentar o problema de pesquisa proposto nesta investigação. Articula-se com a Teoria do Amadurecimento da psicanálise de Donald W. Winnicott e pesquisadores das juventudes na atualidade, numa trama de ideias que nos levou ao contexto escolar.

O quarto capítulo, nomeado como “Sob os signos da apatia e da violência: a palavra e o afeto que circula entre os jovens” apresenta as cinco Linhas de Sentido construídas a partir do exame hermenêutico do material produzido nos Grupos de Discussão. Foram organizadas cinco linhas de sentido para apresentação do material analítico: (1) Lutas, conflitos e violências: o campo da tensão; (2) Desamparo, apatia e futuro: o campo da esperança; (3) Acolhimento, confiança e silenciamento: o campo da escuta; (4) Diálogo, cuidado e amizade: o campo das sociabilidades, e; (5) O que dizem de nós e a tomada (singular) da palavra.

Após este diálogo travado entre pesquisador e jovens participantes, acrescenta-se como quinto capítulo as Considerações Finais. Seguem as referências

consultadas para e na realização deste trabalho e anexos pertinentes.

Em síntese, a pesquisa sustenta a seguinte tese: a experiência de ser privado no reconhecimento mútuo, sob a forma de desrespeito, violação, maus-tratos, rebaixamento pessoal, favorecem a emergência da violência e apatia entre os jovens, como sintomas da cultura. Sendo assim, violência e apatia não são formas substanciais da identidade juvenil, mas expressões de sua condição contingencial, às quais se relacionam diretamente às condições culturais/ambientais nas quais se dão as lutas por reconhecimento, incluída a escola e seus atores.

## **2 PERCURSO METODOLÓGICO**

Neste capítulo se apresentam os procedimentos metodológicos que visaram encontrar um caminho para compreender as expressões da luta por reconhecimento entre jovens no ensino Médio, considerando a apatia e a violência como fenômenos sintomáticos da cultura, marcadores contingenciais das relações (inter)subjetivas no processo de formação.

Buscou-se entender o fenômeno num desdobramento da teoria crítica explorada por Axel Honneth, que situa o conflito como o núcleo central em sua teoria, no diálogo com a perspectiva hermenêutica filosófica contemporânea, associada ao pensamento de Hans-Georg Gadamer, como uma alternativa de pensar o fenômeno social, pois ambos constroem suas reflexões filosóficas voltadas para compreender a realidade prática, partindo de um contexto-histórico para interpretar a sociedade e os problemas identificados.

Utilizou-se como metodologia para produção de discursos, grupos de discussão, para análise dos fenômenos vivenciado pelos jovens, numa postura aberta de escuta e o diálogo como possibilidade de compreender os conflitos que impulsionam a luta por reconhecimento na interação social, como condição de entender o fenômeno social e seus desdobramentos dentro de dado contexto histórico-social, desejos, sonhos, opiniões, lutas, sentimentos compartilhados pelo grupo de jovens do Ensino Médio.

Optei por desenvolver os argumentos metodológicos em três blocos, a saber: Hermenêutica e a teoria crítica: diálogos epistemológicos; O diálogo como campo de luta; e Dimensão operacional. Portanto, passa-se a descrever os procedimentos que fundamentaram esta investigação..

### **2.1 Hermenêutica e Teoria Crítica: Diálogos Epistemológicos**

Para a realização desta pesquisa buscou-se um referencial eminentemente qualitativo, num alinhamento com minha vivência profissional e pessoal que possibilita apreender com as trocas significativas dentro de um contexto social. Trata-se aqui do ambiente escolar, tomado numa perspectiva fenomenológica- hermenêutica, sustentada na lógica de que uma “experiência hermenêutica exige quebrar a resistência para abrir-se ao outro, para deixar valer a palavra do outro, para

reconhecer que o outro pode ter razão” (HERMANN, 2014, p. 56). Sendo o outro uma tomada de consciência que é inerentemente constitutiva da própria identidade, o trabalho hermenêutico é fundamentalmente um horizonte de diálogo e interação direta com outros sujeitos, num processo de constituição e reconhecimento mútuos.

Dessa maneira, procura-se ampliar a consciência, na interação direta com os atores sociais, na intenção de responder à problemática e aprofundar o conhecimento, no diálogo e escuta sensível da realidade vivida pelo grupo de jovens em sua condição juvenil particular.

Como pesquisador, com uma história de vida e profissional junto aos jovens do Ensino Médio, com questionamentos que foram desvelados no decorrer da caminhada e ampliados na tomada de consciência, surge uma experiência hermenêutica, pessoal e coletiva, construída nas trocas afetivas, que permite o crescimento social com os pares, num horizonte histórico de sentidos compartilhados de quem deseja compreender.

A história da hermenêutica também faz parte de minha caminhada e estudos, meu primeiro contato na exegese bíblica, aprendi a interpretação de textos dentro do contexto, com a influência da teologia, com pensadores como Schleiermacher. A arte de interpretar passou por várias mudanças, evoluindo para uma intenção técnico-normativa, de caráter fenomenológico, com caminhos metodológicos de interpretação, tendo como objeto o processo de interpretação que leva em consideração o humano e os seus procedimentos de compreensão.

Em relação a palavra hermenêutica, Grondin (1999) descreve que tradicionalmente era considerada uma arte de interpretação, de textos sagrados, que deveriam ser entendidos dentro de um contexto, seguindo regras hermenêuticas normativas. Com o passar do tempo foi ampliada da sacra, jurídica, filosófica e educacional, adquirindo um caráter multidisciplinar que busca as experiências do ser humano no mundo.

Os aspectos de cunho metodológicos visam conferir a legitimidade da pesquisa, contando de implicações e desenvolvimento com critérios na intenção de captar um recorte de determinado fenômeno. Dessa maneira, a hermenêutica de Gadamer como uma filosofia prática, oportuniza uma reflexão da vida simples, ou comum, carregado de sentido pela vivência da cultura numa intencionalidade. Conforme o próprio Gadamer:

A teoria da intencionalidade da consciência permite agora uma nova fundamentação do conceito de dado. A partir daqui a tarefa já não poderá ser a de inferir nexos a partir de átomos de vivências e explicá-los desse modo. Ao contrário, a consciência já se encontra sempre nesses nexos e tem seu próprio ser na medida em que os visa. (GADAMER, 2008, p. 477).

Deste modo, a tomada de consciência dos nexos concernentes à busca por conhecimento da vivência nas relações intersubjetivas, mostra modos de interpretar os fenômenos, encontrados na própria experiência dinâmica da vida, que nos leva à convivência com o contraditório, característico de uma heterogeneidade na medida em que permita as trocas tanto de si com os outros na dimensão ética do interjogo do reconhecimento recíproco.

Sendo assim, buscou-se um diálogo epistemológico entre a Hermenêutica Filosófica contemporânea de Gadamer e a teoria crítica de Luta por Reconhecimento intersubjetivo de Axel Honneth. Os autores produziram críticas à filosofia abstrata e sua forma de conceber as explicações dos fenômenos sociais, ambos estando voltados para uma compreensão prática da realidade social, com conceitos que se aproximam, na forma de entender e interpretar o fenômeno histórico-social.

Para nosso diálogo troxemos, sobretudo, as obras Verdade e Método (1960) de Hans-Georg Gadamer e Luta por reconhecimento: A moral dos conflitos sociais (2003) de Axel Honneth. São tempos distintos, que formam uma fusão de horizontes necessários à compreensão das obras, para que possam dialogar com os conceitos empregados nas duas teorias, e no aproximar, entender o reconhecimento intersubjetivo dos sujeitos no contexto social.

Nosso propósito, ao aproximar os autores Gadamer e Honneth esteve relacionado à importância da experiência que indivíduo adquire na socialização, na autorrelação e na dependência de uns com os outros, que se distinguem pelo grau de autonomia, como um elemento formador positivo na medida em que os sujeitos consigam desenvolver uma identidade humana, presentes nas diferentes dimensões dos conflitos sociais. Conforme Honneth, “a disposição de reconhecimento mutuamente como pessoas dependentes umas das outras e, ao mesmo tempo, integralmente individuadas” (HONNETH, 2009, p.58), referindo-se ao reconhecimento recíproco como base fundante da experiência humana, e também do conhecimento.

Tomando por base minha experiência e consciência construída junto ao trabalho com os jovens, a temática tornou-se relevante e a opção pela hermenêutica se impôs como condição ética, uma vez que "o processo de socialização humana

contém a ideia de um entrelaçamento entre individualização e socialização" (HONNETH, 2013, p. 64) em determinado contexto de vida e num determinado horizonte de sentido.

Na forma como se compreende a realidade dos sujeitos e interpreta essa realidade em suas relações intersubjetivas, como um fato dentro de uma comunidade social de valores, tem grande importância a reconstrução histórica, podendo-se afirmar que no diálogo em busca da compreensão "ali está o outro que rompe com a centralidade do meu eu à medida em que me dá a entender algo" (GADAMER, 2002, p. 17). Desse modo é possível perceber a relevância do diálogo, prática de manifestação do ser do humano na ordem da linguagem.

A dimensão da hermenêutica gadameriana pode contribuir com reflexões no campo educacional que vai além da autoconsciência, é como um jogo que emerge do processo no qual o sujeito tem possibilidade de dar sentido e significado ao que compreende na descrição da clássica frase "ser que pode ser compreendido é linguagem" (GADAMER, 2008, p. 23). A linguagem como condição de compreensão.

Nessa linha de pensamento, a investigação teve como objetivo ético dialogar com as juventudes, na relação com seus pares, de forma que suscita a metáfora da "fusão de horizontes", pelo diálogo num espaço humanizado pelo processo educativo, no respeito das particularidades que procura entender o ser humano dentro de toda uma complexidade dos fenômenos sociais.

Assim, esta pesquisa se estabeleceu metodologicamente no campo da educação, numa hermenêutica filosófica defendida por Hans-Georg Gadamer, tendo uma abordagem filosófica que buscou interpretar e compreender o sujeito dentro de uma tradição e de seu próprio horizonte de sentido. Gadamer (1999, p. 402) diz que:

O horizonte é, antes, algo no qual trilhamos nosso caminho e que conosco faz o caminho. Os horizontes se deslocam ao passo de quem se move. Também o horizonte do passado, do qual vive toda a vida humana e que se apresenta sob a forma da tradição, já está sempre em movimento. Não foi a consciência histórica que colocou inicialmente em movimento o horizonte que tudo engloba. Nela esse movimento não faz mais que tomar consciência de si mesmo. [...] O horizonte do presente não se forma pois à margem do passado. Não existe um horizonte do presente por si mesmo, assim como não existem horizontes históricos a serem conquistados. Antes, compreender é sempre o processo de fusão desses horizontes presumivelmente dados por si mesmos. Conhecemos a força dessa fusão sobretudo de tempos mais antigos e da ingenuidade de sua relação com sua época e com suas origens. A vigência da tradição é o lugar onde essa fusão se dá constantemente, pois nela o velho e o novo sempre crescem juntos para uma validade vital, sem que um e outro cheguem a se destacar explícita e mutuamente.

Como aprofundamento da concepção da luta por reconhecimento intersubjetivo entre os jovens, buscou-se a escuta dos grupos de discussão com os jovens na intenção de entendimento e interpretação dos discursos, num caminho hermenêutico que visa compreensão do movimento do ser no mundo dos jovens, dentro de sua historicidade. Para tanto, o processo de interpretação se constrói no diálogo, concebido também ele como campo de luta e horizonte de sentido.

### *2.1.1 O Diálogo como campo de Luta*

A escola como espaço de diálogo tem um papel fundamental de socialização e formação das juventudes na atualidade, com possibilidade de mediação dos conflitos vivenciados pelos jovens, se regida por princípios normativos de reconhecimento mútuo, concebidos os estudantes como sujeitos de valor. Condição de ver a si mesmo e reconhecer o outro, nesta interação positiva ocorre o desenvolvimento prático do reconhecimento, adquirida de forma (inter)subjetiva, nas três esferas de autoconfiança (amor e amizade), autorrespeito (relações jurídicas) e autoestima (valor social).

O campo de investigação foi composto nas relações com os jovens adolescentes, que se encontram no ambiente escolar do Ensino Médio público, em três escolas da Grande Porto Alegre/RS, provindos de uma diversidade de famílias e histórias distintas e que se encontram neste espaço para construir juntos histórias de vida e conflito, o que na concepção de Honneth é o motor da interação social.

Nesse sentido, a pesquisa hermenêutica também é horizonte de (trans)formação humana pelo diálogo e pelo encontro, já que pressupõe trocas entre sujeitos no reconhecimento recíproco. Aquilo que Honneth, baseado em Hegel, considerando a formação do Eu prático descreve: “só quando dois indivíduos se veem confirmados em sua autonomia por seu respectivo defrontante, eles podem chegar de maneira complementar a uma compreensão de si mesmo como um Eu autonomamente agente e individuado” (HONNETH, 2003, p. 119-120).

Assim, diálogo também é concebido como campo de lutas, na medida em que significados são produzidos numa dinâmica de interpretações e ressignificações expressa no universo discursivo, permitindo uma ampliação do nosso horizonte e das nossas perspectivas. No confronto, na luta dialógica com os “outros, suas objeções ou sua aprovação, sua compreensão ou seus mal-entendidos representam uma espécie de expansão de nossa individualidade e um experimento da possível

comunidade a que nos convida à razão” (GADAMER 2002, p. 246). No encontro com o outro vivenciamos a possibilidade de nos compreendermos uns aos outros. O diálogo é, assim, o campo e a própria condição do exercício hermenêutico.

A hermenêutica de Gadamer aponta para elementos de uma filosofia dialógica da alteridade, no sentido de dar voz ao outro da relação, se aproximando dos filósofos que defendem o diálogo crítico. Defendendo a verdade produzida nas experiências de negociação entre eu e outro, como ser de relação, necessitando do reconhecimento intersubjetivo. Na possibilidade de reconhecimentos mútuos e de diálogos possíveis nos encontros de mundos distintos, é necessário renunciar a preconceitos e abrir-se à palavra do outro, que nos interpela e chama à existência, transformando-nos.

É dessa concepção gadameriana de diálogo que se alimentou a pesquisa:

O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. [...] Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. (GADAMER, 2008, p. 247).

A pesquisa buscou afinar e oferecer a escuta, no desejo de contribuir com o processo de interação dialógico dos jovens estudantes do Ensino Médio. Os grupos de discussão operaram pelo princípio da oferta de uma escuta ativa e do diálogo, sustentados numa epistemologia hermenêutica. Entretanto, como destaca Minayo (2012), a busca de compreensão não pressupõe suspender lutas ou contradições, mas ao contrário, reconhecê-las e afirmá-las:

Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses (MINAYO, 2012, p. 623).

Na intenção de compreender os jovens como seres de linguagem em seus contextos de interação, nossa investigação se deu com os jovens e não sobre eles. Tratou-se de favorecer-lhes tomar a palavra, criar condições para que a tomassem como veículo de afirmação das suas perspectivas e, com ela, abrissem um horizonte de autorreflexão em meio aos seus pares. A hermenêutica defendida por Gadamer como fusão de horizontes é uma possibilidade de autorreconhecimento do sujeito que busca compreender e compreender-se, no sentido do diálogo aberto à alteridade,



inscrito na realidade histórica com toda sua complexidade.

### 2.1.2 Grupos de discussão

O grupo de discussão é um caminho possível como metodologia para compreender os sentidos de luta por reconhecimento intersubjetivo, na medida e que se dá no diálogo entre os pares dentro de uma dinâmica de funcionamento de determinado grupo.

Weller (2006) destaca que o grupo de discussão é uma abordagem muito positiva para a pesquisa com jovens, pelo fato de abrir um espaço de escuta e diálogo, no sentido de compreender como se estabelecem as tensões, as interações, os jogos, as disputas por atribuição de sentido e as próprias lutas por reconhecimento intersubjetivo. A escolha deste instrumento deu-se por entender que ele atende a intenção de diálogo e escuta, condição fundamental da perspectiva hermenêutica pretendida e por estarem eles, os grupos de discussão, inscritos na tradição crítica do pensamento.

Os grupos de discussão passaram a ser utilizados na pesquisa social empírica pelos integrantes da Escola de Frankfurt a partir dos anos 50 do século passado, especificamente em um estudo realizado em 1950-51 e coordenado por Friedrich Pollok, no qual foram realizados grupos de discussão com 1.800 pessoas de diferentes classes sociais (Pollok, 1955; Loos; Schäffer, 2001). Porém, foi somente no final da década de 1970 que esse procedimento recebeu um tratamento ou pano de fundo teórico-metodológico – ancorado no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia –, caracterizando-se, dessa forma, como um método e não apenas como uma técnica de pesquisa de opiniões. (WELLER, 2006, p. 244).

O grupo de discussão tem seu objetivo na conversação livre a partir de determinado elemento disparador, com vistas a conhecer opiniões, significados produzidos na troca entre o grupo, permitindo a produção de discursos coletivos e a partilha de um horizonte de sentidos. Ao se propor um grupo de discussão como meio que comporta uma construção conjunta de sentidos, se objetiva compreender em particular, as representações simbólicas do grupo diante de um dado problema ou fenômeno social. Assim, a prática de pesquisa por Grupos de Discussão pode ser entendida como um caminho que se consagra pelo diálogo, uma construção de discursos, assim como uma via de acesso para compreensão de uma dada postura interpretativa em uma unidade de sentido partilhada coletivamente num determinado

grupo.

O trabalho interpretativo implicado na análise daquilo que foi experimentado nos Grupos de discussão envolveu uma postura bastante próxima, do ponto de vista ético e operacional, daquilo que a hermenêutica pressupõe. Nisso encontramos outra sintonia que tornou viável e desejável estabelecer com os jovens uma rotina de encontros por esse meio.

Conforme aponta Weller (2006), referindo-se aos procedimentos de análise daquilo que foi produzido num Grupo de Discussão:

Esse processo compreende dois momentos: *interpretação formulada* e *interpretação refletida*. Durante a interpretação formulada, busca-se compreender o sentido imanente das discussões e decodificar o vocabulário coloquial. Em outras palavras, o pesquisador reescreve o que foi dito pelos informantes, trazendo o conteúdo dessas falas para uma linguagem que também poderá ser compreendida por aqueles que não pertencem ao meio social pesquisado. Nessa etapa de análise, ele não traça comparações e tampouco utiliza o conhecimento que possui sobre o grupo ou meio pesquisado. Já a interpretação refletida implica uma observação de segunda ordem, na qual o pesquisador realiza suas interpretações, podendo recorrer ao conhecimento teórico e empírico adquirido sobre o meio pesquisado. (WELLER, 2006, p. 251).

Na mesma direção, embora ancorando seus argumentos sobre os Grupos de Discussão numa reflexão a partir da tradição crítica espanhola e não alemã, Meinerz (2011) aponta que o trabalho de análise dos Grupos implica fundamentalmente uma abertura à dimensão da fala e da escuta, ou seja, da circulação da palavra e do reconhecimento da produção dos discursos em contexto. O trabalho do pesquisador implica um exercício hermenêutico que envolve cruzar os discursos produzidos, com a própria experiência do encontro vivo entre falantes, tendo como pano de fundo as construções teóricas e as hipóteses interpretativas provindas de uma tese preliminar.

A análise é feita baseada na articulação entre a síntese do discurso produzido nos grupos, o marco teórico em que se insere a investigação e as intuições do pesquisador. Trata-se de um processo de interpretação, de uma leitura da realidade feita a partir da escuta e da fala, com a pretensão de construir um saber científico consciente e capaz de apresentar uma forma a mais de explicar os fenômenos da vida. (MEINERZ, 2011, p. 496).

Assim, entendo que os Grupos de Discussão representaram uma estratégia metodológica em franca sintonia com a perspectiva epistemológica e teórica adotadas na pesquisa, favorecendo a produção do material necessário ao desenvolvimento das análises. Além disso, favoreceram a criação de um ambiente de circulação da palavra,

exercício do diálogo e encontro (inter)subjetivo, pressupostos éticos e políticos da abordagem aqui adotada.

### *2.1.3 Dimensão operacional*

O contexto da pesquisa foram três escolas públicas estaduais da Grande Porto Alegre/RS. Na cidade em que estão localizadas há um total de 37 (trinta e sete) escolas e, destas, 30 (trinta) ofertam o Ensino Médio. Dentre o público alvo foram então selecionadas três escolas participantes, tendo como público jovens estudantes do 3º ano do Ensino Médio com idades entre 17 e 20 anos.

Ressalta-se, que foram feitas primeiramente visitas a quatro escolas onde se apresentou o projeto de pesquisa, daquelas quatro, três aceitaram ser escolas parceiras. Os representantes legais assinaram a declaração como Instituição Participante da Pesquisa. Com as assinaturas dos responsáveis das instituições, orientador, coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU/UNILASALLE, o projeto foi submetido ao CEP - Comitê de Ética em Pesquisa Unilasalle (CEP/UNILASALLE) e depois de todo o processo documentado, com aprovação dos termos de Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento – TCLE e Termo de Assentimento – TA, conforme apêndices A e B, chegamos no momento da realização prática da pesquisa.

A partir desse momento, voltei às escolas parceiras para coleta das assinaturas dos alunos nos termos e nesta ocasião foram agendados os três encontros, um a cada semana, nas escolas “R”, “L” e “B”, aqui assim caracterizadas para preservação de suas identidades institucionais.

Procurou-se acordar com as equipes das escolas, que o número ideal de participantes seria no máximo 10 integrantes por grupo de discussão, possibilitando, assim, uma interação qualitativa entre os jovens, e com o pesquisador. Isso permitiria que todos os participantes tomassem a palavra, produzindo uma quantidade significativa de diálogos, embora estivesse aberto para adequar-se às realidades dos distintos contextos escolares.

Para a presente pesquisa, assumiu-se os seguintes procedimentos: A participação do(a) jovem foi de forma voluntária, sendo os grupos de discussão realizados na própria escola, e por estarmos num período de pandemia de Covid 19, o clima era de muita instabilidade, correndo-se o risco das aulas voltarem à

modalidade online, portanto todos os cuidados necessários foram tomados, conforme as orientações da vigilância sanitária municipal.

Sendo assim, passo a descrever o contexto de formação dos três grupos nas escolas "R", "L" e "B", num horizonte de sentido que nos permitiu ouvir as narrativas dos jovens nos seus distintos ambientes escolares. Nesta lógica, alguns ajustes se fizeram necessários para a viabilizar os grupos de discussão. Num preâmbulo do contexto, percebeu-se a complexidade do funcionamento dos espaços escolares, terrenos férteis para se entender como se dão as relações entre os jovens, equipes diretivas, grupo de professores e funcionários, que incorporam códigos num horizonte de diferentes sentidos sociais e comunitários compartilhados no contexto escolar, conforme Gadamer:

O conceito de horizonte deve aqui ser retido porque ele exprime a elevada amplitude de visão que deve ter quem compreende. Adquirir um horizonte significa aprender sempre a ver além do que está próximo, demasiado próximo, não para afastar o olhar, mas para melhor ver, num conjunto mais vasto e em proporções mais justas. (GADAMER, 1996, p. 327).

Para compreender os contextos escolares num horizonte aberto para novas vivências desenvolvidas no diálogo, na abertura para o ouvir o Outro, na troca intersubjetiva, refere-se a uma postura hermenêutica filosófica na qual "o diálogo possui uma força transformadora". Onde um diálogo é bem sucedido, "algo nos ficou e algo fica em nós que nos transformou" (HERMANN, 2003, p.91). Nesta perspectiva passo a descrever como se formaram os grupos de discussão no diálogo com as equipes diretivas, numa abertura para se ajustar dentro de suas realidades:

Os jovens participantes da pesquisa são de três bairros do município em questão: uma escola da região mais central da cidade; uma outra escola considerada de "classe média" na cidade, e; uma outra, localizada em franca periferia, com alunos claramente desfavorecidos socioeconomicamente.

O primeiro grupo formou-se na escola "R" - Escola Urbana / Pública / Estadual de Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escola tinha matriculados 1350 alunos no ano de 2022. Tinha 9 turmas de 3º anos do Ensino Médio, com 30 alunos matriculados por turma, em média.

A escolha do grupo foi acordada com a equipe diretiva. Foi por ela sugerida por se tratar de uma "turma atípica", "problemática", segundo relato dos professores, sendo composta por 13 alunos do 3º ano do Ensino Médio. Num total de 9 turmas,

eles eram alunos da turma letra “I”, com poucos alunos, oriundos de várias situações, como transferências do interior, um aluno que mudou de turno, entre outras.

O grupo se reuniu presencialmente durante duas semanas de aula no início do ano de 2020, e agora, 2022, retornam para as aulas presenciais, não se conhecendo como grupo. A média de frequência nos grupos de discussão foi de 9 a 10 alunos por encontro e o público participante estava distribuído em 5 meninas e 5 meninos, com idades entre 17 e 19 anos, no turno da noite.

O segundo grupo formou-se na escola “L” - Escola Urbana/Pública/Estadual – de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens Adultos. Tem 695 alunos matriculados, com 23 turmas, funciona nos três turnos, tem prática de pedagogia de inclusão, com 10 alunos, disponibiliza computadores, ambiente amplo com quadra de esportes. No turno da manhã há uma turma de 3º ano do Ensino Médio.

A escolha do grupo pesquisado foi ajustada junto a equipe diretiva, pois a escola não tinha uma sala de recursos multifuncionais que viabilizasse o grupo de discussão. Optou-se, então, por uma inserção nas aulas do professor de Filosofia, numa turma composta por 31 alunos do 3º ano do Ensino Médio, 15 meninas e 16 meninos, com idades entre 17 e 19 anos, que frequentam a escola no turno da manhã.

A escola está localizada num bairro considerado de “classe média”, composto por muitas empresas, local onde a escola “faz história” junto aos moradores.

O Terceiro grupo formou-se na escola “B” - Escola Urbana/Pública/Estadual de Ensino Médio e Educação Profissional, com Atendimento Educacional Especializado. A escola contava com 815 alunos matriculados no ano de 2022. As aulas ocorrem nos períodos da manhã, tarde e noite. A escola possui 5 turmas de 3º ano de Ensino Médio com uma média de 29 alunos por turma.

A escolha foi acordada, e a orientadora pedagógica da escola seguiu as indicações conforme a proposta da pesquisa. Reservou a sala de projeção para os encontros, passou nas turmas e convidou voluntários que estiveram dispostos a colaborar com a pesquisa. Os alunos voluntários se reuniram na sala de projeção, espaço que permitia o grupo de discussão. Participaram 12 alunos do 3º ano do Ensino Médio, sendo 6 meninas e 6 meninos, com idades entre 17 e 20 anos, no turno da manhã.

A escola está localizada numa região de periferia com maior vulnerabilidade social, sendo o maior bairro em termos populacionais da cidade e visto como um lugar

“violento” e discriminado pelos altos índices de roubos e homicídios, registrados em sua história.

Destacam-se as diferenças registradas entre os três grupos: Na Escola “L “ e na Escola “R” uma turma toda de alunos foi “convidada” a participar, de forma voluntária. Na primeira os três encontros ocorreram no período da disciplina de Filosofia e, na segunda, por se tratar de um grupo compatível com o que almejava a pesquisa, os três encontros ocorreram no período da disciplina de matemática, que estava vago, pois não havia professor. Diferente das outras participantes, na Escola “B”, o grupo se originou efetivamente por opção dos alunos voluntários, oriundos das turmas dos 3º anos do Ensino Médio.

Os jovens que participaram dos grupos de discussão tinham idade entre 17 e 20 anos, num total de 51 alunos, contemplando uma diversidade de realidades, com distintas histórias de vidas, que se encontravam naquele tempo e espaço que nos permitiu interações e análise de sentidos compartilhados entre os jovens na atualidade.

Como estratégia para fomentar o começo das discussões, foram utilizadas 6 reportagens, todas elas sobre a temática pesquisada, como disparadores do diálogo entre os jovens, sendo utilizadas 2 (duas) notícias a cada encontro, sendo 3 (três) em cada escola, num total de 9 (nove) encontros de Grupo de Discussão com os jovens.

Para tanto, foram selecionadas as seguintes reportagens, de acesso livre na internet e ampla circulação, por conveniência temática e potencial de impacto sobre os jovens, já que se trata de circunstâncias “familiares” e referentes ao universo das culturas juvenis em questão.

**a- Violência** - *"Especialista da Unicamp alerta que violência dentro das escolas é reflexo da sociedade. Em 2018, foram registradas 48 agressões por dia nas unidades de ensino do estado de São Paulo.*

Disponível em:

<https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2019/02/19/especialista-da-unicamp-alerta-que-violencia-dentro-das-escolas-e-reflexo-da-sociedade.ghtml>

**b- Apatia** - *22% dos jovens de 15 a 24 anos se sentem deprimidos, aponta Unicef.*

Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/10/04/saude-mental-depressao-jovens-unicef.htm>

**c- Violência:** *“Vinte escolas com maiores indicadores de violência terão rondas da Brigada Militar e ações preventivas em Caxias”*

Disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/geral/noticia/2022/06/vinte-escolas-com-maiores-indicadores-de-violencia-terao-rondas-da-briga-da-militar-e-aco-es-preventivas-em-caxias-cl45sakyp00160167grx3l4i6.html>

- d- Apatia:** Saúde mental e a juventude: por que é preciso falar sobre isso? Saúde mental e a juventude: por que é preciso falar sobre isso? Por Flávia Bedicks, Maria Luiza Kellermann  
Disponível em:  
<https://www.politize.com.br/saude-mental-e-a-juventude/>

- e- Violência :** *“Quase 80% dos alunos do Ensino Médio em Porto Alegre já sofreram discriminação. Estudo sobre a violência escolar envolveu 25 escolas públicas e apontou expectativas dos jovens e caminhos para a qualificação do ensino.*  
Disponível em:  
<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacaoeemprego/noticia/2018/04/quase-80-dos-alunos-do-ensino-medio-em-porto-alegre-ja-sofreram-discriminacao-cjge5sdmu03>

- f - Apatia :** Especial Setembro Amarelo: nunca minimize a dor de outra pessoa  
Disponível em:  
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/saude/audio/2021-09/especial-setembro-amarelo-nunca-minimize-dor-de-outra-pessoa>

No primeiro encontro foi apresentado o grupo de filmagem, que faria os registros, a professora que voluntariamente participou como pesquisadora assistente, ouvinte dos encontros que, se necessário, tomaria a palavra. Foi acordado com o grupo que os diálogos seriam gravados para serem transcritos e estudados para compor a pesquisa em questão, e que os participantes não seriam identificados na publicação que possa resultar deste estudo.

Apresentou-se de forma breve a pesquisa ao grupo, a participação do(a) jovem foi de forma voluntária, conforme acordado em assinatura dos termos, a partir de Grupos de Discussão, durante o período de aula, com duração estimada em 50 minutos. Nesse sentido, a pesquisa assumiu um compromisso ético, que implica na mediação de um espaço de diálogo que oportunize a escuta do jovem.

Após dirimir as dúvidas dos participantes, iniciou-se o primeiro diálogo, mantendo-se a mesma dinâmica no segundo e terceiro encontros, a partir de notícias disparadoras. Para os Grupos de Discussão foi padronizada, a mesma lógica de funcionamento: (a) Leitura de notícia sobre a violência juvenil e tempo de diálogo; (b) Leitura de notícia sobre apatia e tempo de diálogo. E, no final de cada encontro, ocorreram feedbacks e organização do encontro seguinte.

Os grupos de discussão ocorreram na última semana de junho, primeira e segunda de julho do ano de 2022, conforme dias e horários disponibilizados pelas escolas para os encontros com os jovens e registros a seguir.

Figura 3 – Primeiro encontro: Escola “L” – Última semana de junho de 2022



Fonte: Registros do pesquisador, 2022.

Figura 4 – Segundo encontro: Escola “L” – primeira semana de julho de 2022



Fonte: Registros do pesquisador, 2022.



Figura 5 – Terceiro encontro: Escola “L” – segunda semana de julho de 2022



Fonte: Registros do pesquisador, 2022.

Figura 6 – Primeiro encontro: Escola “B” – última semana de junho de 2022



Fonte: Registros do pesquisador, 2022.

Figura 7 – Segundo encontro: Escola “B” – primeira semana de julho de 2022



Fonte: Registros do pesquisador, 2022.

Figura 8 – Terceiro encontro: Escola “B” – segunda semana de julho de 2022



Fonte: Registros do pesquisador, 2022.

Figura 9 – Primeiro Encontro: Escola “R” – última semana de junho de 2022



Fonte: Registros do pesquisador, 2022.

Figura 10 – Segundo encontro: Escola “R” – primeira semana de julho de 2022



Fonte: Registros do pesquisador, 2022.



Figura 11 – Terceiro encontro: Escola “R” – segunda semana de julho de 2022



Fonte: Registros do pesquisador, 2022.

### 3 MARCO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Este marco teórico, apresenta os pressupostos conceituais, que delimitam o estudo através de autores que articulam e discutem a questão do reconhecimento e luta por reconhecimento intersubjetivo, além dos estigmas da *violência* e *apatia* como sintomas da cultura entre os jovens do Ensino Médio na atualidade.

A primeira subseção aborda a tradição crítica e a escola de Frankfurt na intenção de localizar o momento histórico da construção desta linha de pensamento, que teve seu início nos estudos dos documentos do marxismo e na filosofia histórica, posteriormente ampliou-se para os estudos sociais. O texto identifica os principais idealizadores, pensadores de primeira e segunda geração, e um dos herdeiros de terceira geração, Axel Honneth, que apresenta a teoria de luta por reconhecimento intersubjetivo, com base no conflito, em resposta às lacunas teóricas deixadas pelos seus antecessores, que criaram a base teórica de reflexão dos pensamentos na área da filosofia, numa tradição que acolhe o compromisso interdisciplinar.

A segunda subseção trabalha a questão do reconhecimento, resgatando a teoria de uma luta moral, a partir do jovem Hegel, pois se refere aos seus primeiros escritos, juntamente com a psicologia social de George Herbert Mead<sup>7</sup>, que permite desenvolver a ideia de construção de identidades nas experiências de reconhecimento. Será descrito, o desfecho da experiência de desrespeito, marcada pelo conflito, que pode convergir na luta por reconhecimento intersubjetivo, no conflito básico e fundante dos laços sociais e suas patologias na obra de Axel Honneth.

Logo na sequência, passa-se a trabalhar as três esferas de reconhecimento recíproco e em cada uma delas se objetiva distinguir o conflito interno em subseções: A primeira, esfera do amor e na afetividade *versus* violação, presente nas relações familiares e de amizade, a segunda esfera elucida as formas do direito *versus* privação, e a terceira esfera da solidariedade ou estima *versus* degradação, presente na convivência social.

Nestas etapas do reconhecimento e na luta, estão alinhadas a forma como cada pessoa, ao percorrer estes diferentes níveis institucionais, pode chegar a

---

<sup>7</sup> George Herbert Mead foi um filósofo americano de importância capital para a sociologia, pertencente à Escola de Chicago, na área de psicologia social. Acompanhado de William James, Pierce e Dewey, Mead faz parte de uma corrente teórica da filosofia americana denominada de pragmatismo. Herbert Blumer, em 1937 classifica o pensamento de Mead, acompanhado de vários filósofos e sociólogos, como pertencente a uma linha de pensamento mais geral denominada Interação Simbólica.

constituir-se como sujeito, ao afirmar sua singularidade, chegando a ser um membro saudável e ativo na comunidade na qual está inserido, podendo compartilhar e assumir um lugar social, possuindo responsabilidade com as outras pessoas, como sujeito responsável pelo seu agir.

Na terceira subseção, faz-se uma incursão no pensamento de Donald Wood Winnicott, discutindo especialmente a esfera do amor *versus* violação, que começa na relação entre mãe e bebê, no sentido de indivíduo e ambiente, base de edificação dos demais níveis do reconhecimento, passando para o jurídico e estima social, sendo que o primeiro e o terceiro estão ancorados no amor, na teoria sobre os objetos e fenômenos transacionais, a partir do cuidado suficientemente bom, diante da ambivalência que não exclui o ódio e a agressividade, na tendência inata à integração.

Procura-se identificar os pontos de vista da teoria psicanalítica winnicottiana, nestes movimentos experimentados nos primórdios da vida psíquica, buscando entendimento da gênese psicossomática e do cuidado da criança como noções fundantes para compreensão dos processos de subjetivação. Noções como mãe suficientemente boa, ambiente suficientemente bom, fenômenos transacionais, agressividade, frustração, dependência absoluta, dependência relativa, rumo à independência, compõem um quadro de elementos conceituais úteis à construção de uma teoria do amadurecimento, que se pode depreender do pensamento de Winnicott.

A quarta subseção apresenta a discussão sobre as juventudes, com destaque sobre o corpo e o ato, relacionados com a busca de reconhecimento como condição de possibilidade do sujeito se integrar no corpo como conjunto sensório-motor, que tende à integração, na perspectiva da teoria winnicottiana. Discute-se também neste ponto, as quebras da unidade psicossomática, associadas a um ambiente intrusivo ou agente de privação, e que não respeitando as demandas do sujeito, pode levar à chamada tendência antissocial e aos atos infracionais, sinalizando um grito de socorro.

A quinta subseção aborda os sintomas da cultura nas juventudes, entre a *violência* e *apatia*. Nesta, busca-se apresentar a temática da violência que é amplamente discutida numa diversidade de áreas do conhecimento com extrema complexidade. O outro elemento tomado como sintoma cultural é a apatia, como falta de paixão pela vida, uma espécie de inapetência existencial, condição na qual o sujeito parece evadir-se da condição conflitiva básica que constitui a própria experiência do existir humano nos confrontos com a alteridade.

### 3.1 Tradição Crítica, Escola de Frankfurt, Axel Honneth

As concepções da Tradição Crítica foram construídas num determinado período e retratam um espírito de época, no qual é apresentado um legado fundante de uma escola de pensadores. Contempla elementos característicos da vida humana e distintas perspectivas sociais, como uma convergência histórica, rica em detalhes dos pressupostos fundadores da assim chamada “Escola de Frankfurt”<sup>8</sup>, os quais busca-se apresentar de forma resumida neste capítulo, na intenção de situar o pensamento de um dos seus herdeiros, sendo este de terceira geração, Axel Honneth e sua Teoria de Luta pelo Reconhecimento: a gramática da moral dos conflitos sociais.

O momento histórico trazia as marcas deixadas pelo stalinismo e ascensão do nazismo, no início da Segunda Grande Guerra Mundial, com críticas ao modelo social e econômico vigente. Apoiado nas discussões de vários temas da filosofia histórica, em conexão com estudos marxistas, surge a ideia de formar o Instituto de Pesquisa Social na cidade de Frankfurt, tendo como pressupostos o interesse em estudos e pesquisas sobre o Marxismo (HONNETH, 2003).

Em razão do desejo de vários pensadores em discutir temas ligados à causa iluminista, fundaram em 1924 o Instituto de pesquisas no âmbito da Universidade de Frankfurt, tendo como pressuposto que o primeiro diretor, deveria ocupar uma cátedra universitária, com posição acadêmica consolidada, para divulgar os trabalhos. O primeiro diretor escolhido para o Instituto foi Carl Grünberg (HONNETH, 2003).

No ano de 1930, a direção do Instituto foi sucedida por Max Horkheimer, fazendo parte da primeira geração, com apoio de Adorno, Benjamin, Pollock e Marcuse, os primeiros formuladores e representantes desta escola. Seguidos de uma segunda geração, onde o principal representante era Juergen Habermas, Albrecht Wellmer, Franz Neumann, Karl Otto Apel e outros participantes. Sendo sucedidos pelos representantes de uma terceira geração, tendo como destaque: Axel Honneth e Rainer Forst (HONNETH, 2003).

A partir do artigo de Max Horkheimer de 1937 “Teoria tradicional e Teoria

---

<sup>8</sup> A expressão “Escola de Frankfurt” surgiu apenas na década de 1950, após o Instituto, que havia deslocado sua sede sucessivamente para Genebra, Paris e Nova York durante o regime nazista, retornar à Alemanha. Numa retrospectiva de reconstruir um determinado sentido de experiência anterior. Designa uma forma de intervenção político-intelectual no debate público da Alemanha do pós-guerra, tanto no âmbito acadêmico como na esfera pública entendida mais amplamente. (HONNETH, 2003, p. 8).

Crítica”<sup>9</sup> apareceu pela primeira vez a expressão de “Teoria Crítica”<sup>10</sup>, que designava um campo muito amplo no qual se configurou na escola de Frankfurt, tradicionalmente com seu campo teórico ligado ao marxismo, após esta publicação, passou a designar os pensamentos deste aporte teórico e suas formulações, num ambicioso projeto de pesquisa interdisciplinar, norteador da Teoria Crítica. Desta forma, inserido num modelo de crítica social e econômica (HONNETH, 2003).

Honneth (2003) refere que Horkheimer ao assumir a direção do Instituto e a cátedra da Universidade, inseriu na área da filosofia o que ele mesmo denominou de “Filosofia social”<sup>11</sup>, num programa interdisciplinar, dentro do modelo da teoria crítica, fundamentada na obra de Karl Marx e na teoria do marxismo, sendo o eixo inicial de uma vertente intelectual, que veio a nortear a “Teoria Crítica” assim definida:

Teoria Crítica é, portanto, a de apresentar “as coisas como são” sob a forma de tendências presentes no desenvolvimento histórico. E o delineamento de tais tendências só se torna possível a partir da própria perspectiva da emancipação, da realização de uma sociedade livre e justa, de modo que “tendência” significa, então, apresentar, a cada vez, em cada momento histórico, os arranjos concretos tanto dos potenciais emancipatórios quanto dos obstáculos à emancipação (HONNETH, 2003, p. 7).

Na década de 40, conduzido por Horkheimer e Adorno, ocorreu um distanciamento do diagnóstico e das proposições marxistas, pois a teoria crítica não encontrava mais sua ancoragem apenas na realidade social. A economia política deixou de ocupar o centro da preocupação dos autores e ao analisarem o capitalismo, chegaram ao diagnóstico de que ele tinha se transformado de tal forma que não poderiam alcançar a possibilidade concreta de realização da liberdade e igualdade. Qualquer mudança se encontra bloqueada pela intervenção do Estado no sistema capitalista, ao que denominaram de capitalismo administrado, partindo da constatação de que a razão instrumental era a única forma de racionalidade, que atuava no sentido de neutralizar qualquer forma de emancipação, e o exercício crítico não tinha razão de ser (HONNETH, 2003).

---

<sup>9</sup> A expressão “Teoria tradicional e Teoria Crítica” designava o campo teórico do marxismo. Com a publicação de um texto de Max Horkheimer em seu artigo de 1937, a teoria crítica passou a designar também, em sentido mais restrito, toda a tradição de pensamento que tomou por referência teórica fundamental essas formulações de 1937. (HONNETH, 2003, p. 9).

<sup>10</sup> Teoria crítica - entretanto, designa um campo teórico que não se limita a descrever o funcionamento da sociedade, mas pretende compreendê-la à luz da emancipação ao mesmo.

<sup>11</sup> Horkheimer “propôs um ambicioso programa de pesquisa interdisciplinar que tinha como referência teórica fundamental a obra de Marx e o Marxismo, inaugurando, assim, a vertente intelectual da Teoria Crítica (2003, p. 7).



No ano de 1945, a filosofia passa por reformulações como parte de um movimento progressivo e volta o seu olhar para o mundo cotidiano, isso não significa que tenha abandonado os princípios norteadores desta linha de pensamento e suas formulações.

No período nazista, o Instituto se transferiu para Genebra, Paris e por fim Nova York, até retomarem na década de 50 os trabalhos, com pensadores ligados a teoria crítica que voltaram após o final da Segunda Guerra Mundial. Os principais colaboradores foram Horkheimer e Theodor Adorno, os quais tiveram importante papel para fortalecer e retomar os trabalhos do Instituto, denominado de “Escola de Frankfurt”, com base na construção de pensamentos que buscavam uma nova racionalidade, que permitisse a compreensão e interpretação do mundo da vida. Os pesquisadores ligados a esta escola passaram a discutir com base na realidade da vida, questões políticas e intelectuais no debate público alemão do pós-guerra, tanto na academia como na esfera pública (HONNETH, 2003).

Na década de 1960, assume Habermas, com os colaboradores Taylor e Castoriadis, num contexto político diferente. Assinala-se com a influência da virada linguística, com novas exigências metodológicas, mudando crenças, numa realidade ontológica do mundo e procura entender o diagnóstico exposto por Horkheimer e Adorno na obra “Dialética do esclarecimento”.

Conforme Honneth (2003), Habermas discorda dos seus antecessores e apresenta a sua posição teórica como solução dos impasses, diante dos novos problemas ontológicos, elaborando um novo modelo para a teoria crítica. O ponto de partida foi Dialética do Esclarecimento, que tinha por principal objeto de investigação a razão humana e as formas sociais de racionalidade, sua crítica aos autores, propõe uma revisão da própria teoria crítica, desde as formulações de Marx, uma vez que, para Habermas, os conceitos marxistas originais da teoria crítica não eram mais suficientes para o entendimento da realidade social, porque não contemplavam aspectos decisivos das relações sociais presentes na sociedade da época.

Assim, Habermas dedicou-se à busca de uma alternativa de interpretação, repensando o próprio sentido de emancipação da sociedade, pois afirmava que a razão instrumental é a única presente e dominante no capitalismo administrado. Constatou que nesta forma de pensar coloca-se em risco o próprio projeto crítico, e que não tendo solução para os impasses que detectou, necessitaria de um novo paradigma explicativo (HONNETH, 2003).

Habermas (1990), como relatamos anteriormente, propõe a compreensão da sociedade fundamentada na virada linguística, através de duas esferas: o sistema e o mundo da vida. A primeira regida pela lógica instrumental nas relações de poder e capital, e a segunda na linguagem da sociedade e relações subjetivas. Desta forma propõe uma possibilidade de responder a exigências de um conceito de racionalidade complexa, redenção da teoria crítica, por meio de uma linguagem intersubjetiva ou teoria de ação comunicativa, nos diálogos que permeiam o agir intersubjetivo humano, e é no relacionar-se com o outro, o falante na espera de ser compreendido, constituindo a base do agir comunicativo a partir do mundo, que Habermas propõe a racionalidade comunicativa, conforme Honneth (2003, p. 13):

Surge a racionalidade própria da ação orientada para o entendimento e não para a manipulação de objetos e pessoas no mundo em vista da reprodução material da vida (como é o caso da racionalidade instrumental). A ação orientada para o entendimento é aquela que permite, por sua vez, a reprodução simbólica da sociedade

Seguindo a narrativa histórica de Honneth (2003), em Habermas a forma social própria da modernidade, é aquela em que a orientação da ação para o entendimento se encontra presente no próprio processo de reprodução da cultura, na estrutura da linguagem cotidiana, que permite a continuidade de interpretações no mundo da vida, com uma exigência de racionalidade, nas próprias instituições em que o indivíduo é socializado, nos processos de aprendizado e de constituição da personalidade. Em síntese, poder-se-ia afirmar segundo o autor que a racionalidade comunicativa está efetivamente inscrita na realidade das relações sociais, na pretensão a ser compreendida e no processo cultural que permite a continuidade interpretativa do próprio mundo.

Fundamentado na teoria da ação comunicativa e no mundo da vida, Habermas dá pistas àqueles que lutam pela construção social, não guiada pelo poder do dinheiro, administração burocrática, que coordenam ações, ocorrendo a colonização do mundo da vida, responsáveis por uma série de patologias em nossa sociedade capitalista, pois estas não permitem a emancipação dos homens, retirando os elementos práticos das esferas públicas e privadas da vida. Conforme o próprio Habermas (1989, p. 325):

À medida que o sistema econômico sujeita a seus imperativos as formas de vida do lar privado e a conduta de vida dos consumidores e empregados, está aberto o caminho para o consumismo e para o individualismo exacerbado. A

prática comunicativa cotidiana é racionalizada de forma unilateral num estilo de vida utilitário, esta mudança induzida pelos meios diretores para uma orientação de natureza teleológica gera, como reação, um hedonismo liberto das pressões da racionalidade. Assim como a esfera privada é solapada e erodida pelo sistema econômico, também a esfera pública o é pelo sistema administrativo. O esvaziamento burocrático dos processos de opinião espontâneos e de formação da vontade abrem caminho para a manipulação da lealdade das massas e torna fácil o desatrelamento entre as tomadas de decisão políticas e os contextos de vida concretos e formadores de identidade (HABERMAS, 1989, p. 325).

Para Habermas (1989) existem algumas condições fundamentais para que a ação comunicativa ocorra sem obstáculos ao penetrar o mundo da vida, mas é possível detectar as distorções que estejam impedindo a comunicação, derivadas dos sistemas de poder, residindo aí o caráter patológico da sociedade. O mesmo *déficit* aparece na distinção dual entre o sistema e mundo da vida, sua crítica à filosofia da consciência que marca fortemente a modernidade, numa tentativa de solucionar a aporia da Dialética do Esclarecimento, como possibilidade de redenção da teoria crítica. Sugere o abandono desta filosofia e propõe uma reflexão, por meio da interação dos participantes dos atos de fala, nos espaços de diálogo, por meio de uma filosofia da linguagem intersubjetiva, ou teoria da ação comunicativa no processo cultural, como possibilidade interpretativa do mundo num processo de continuidade.

Nesse contexto, em que Habermas desenvolve a razão comunicativa, buscava responder a razão instrumental de Adorno e Horkheimer, na busca de resolver o “*déficit sociológico*”, pois em seu entendimento a racionalidade comunicativa é estruturante das relações sociais e não é estruturada pela luta e pelo conflito social. Com estas constatações Honneth (2003) busca reconstruir a teoria dos pensadores que o antecedem, na qual ele tinha sua âncora, mas a lógica instrumental ainda permanece no conflito social e propõe uma reconstrução dos fundamentos da Teoria crítica:

A ideia de reconstrução como operação teórica fundamental, cunhada por Habermas e também utilizada por Honneth, ganhará sentido diverso neste último. Pois a reconstrução habermasiana parece a Honneth por demais abstrata e mecânica, ignorando largamente o fundamento da Teoria Crítica, que é o conflito social. Desse modo, Honneth preferirá partir dos conflitos e de suas configurações sociais e instrumentais para, a partir daí, buscar as suas lógicas. Com isso, torna-se possível, em princípio, construir uma teoria do social mais próxima das ciências humanas e de suas aplicações empíricas. (HONNETH, 2003, p. 17).

Apoiado na teoria de luta por reconhecimento, Honneth (2003) propõe uma

continuidade na Teoria Crítica com base numa gramática da moral dos conflitos sociais, não apenas apresentando o déficit sociológico, da teoria da ação comunicativa, cuja ênfase está no consenso e numa interação social. Ao criticar esta orientação retoma a relevância atribuída ao conflito social, baseada na experiência do desrespeito, seguindo um caminho diferente, que busca realizar um diagnóstico da realidade.

Em síntese, Honneth (2003) buscando responder ao *déficit sociológico*, o que para Habermas tinha ficado no consenso comunicativo em que o indivíduo se desenvolve num processo emancipatório deixando em segundo plano a questão do conflito, Honneth parte da perspectiva normativa do conflito nas relações de reconhecimento.

Desse modo convém situarmos quem é Axel Honneth. Nascido em 1949, apresentou sua tese de doutorado à Universidade Livre de Berlim em 1983, com o título “Crítica do poder: Estágios de reflexão de uma teoria social crítica”. Entre 1984 e 1990, foi assistente de Juergen Habermas no Instituto de Filosofia da Universidade de Frankfurt, onde apresentou sua tese de livre-docência: “Luta por reconhecimento, a gramática moral dos conflitos sociais”, em 1985. Em 1996 sucedeu a Habermas em seu cargo na Universidade de Frankfurt e, em 2001, assumiu a direção do Instituto de Pesquisa Social.

Segundo Honneth (2003), os pressupostos da teoria crítica desenvolvida pelos teóricos da Escola de Frankfurt, serviram de base para desenvolver a sua teoria de luta por reconhecimento, sendo essa a chave de entendimento do processo de interação social, quando se busca entender o indivíduo em sociedade. Sua hipótese está no risco de violação e desrespeito e de não reconhecimento, “a fonte emotiva cognitiva de resistência social e de levantes coletivos” (p. 227).

Importante esclarecer, quanto ao pensamento da teoria crítica, do contexto social, que não privilegia os conflitos marcados por busca de poder ou autoconservação:

Percebe-se logo, portanto, que o tipo de luta social que Honneth privilegia em sua teoria do reconhecimento não é marcado em primeira linha por objetivos de autoconservação ou aumento de poder - uma concepção de conflito predominantemente tanto na filosofia política moderna como na tradição sociológica, a qual elimina ou tende a eliminar o momento normativo de toda luta social. Antes, interessam-lhe aqueles conflitos que se originam de uma experiência de desrespeito social, de um ataque à identidade pessoal ou coletiva, capaz de suscitar uma ação que busque restaurar relações de

reconhecimento mútuo ou justamente desenvolvê-las num nível evolutivo superior. Por isso Honneth, é possível ver nas diversas lutas por reconhecimento uma força moral que impulsiona desenvolvimentos sociais. (HONNETH, 2003, p. 18).

Ao constatar as patologias sociais nos processos evolutivos da sociedade, na qual a filosofia social procura determinar e discutir, posto um ideal de vida boa, num padrão universal de valores, presentes na autorrealização individual, das experiências de desrespeito como base de conflitos que contrariam expectativas, normativas presentes na sociedade. Para tanto, busca-se entender a lógica fundante na forma de teses que resumem os caminhos até chegar à formulação da teoria da luta por reconhecimento, entendido como base da interação social, apresentada por Honneth como gramática da moral dos conflitos sociais.

### **3.2 Luta por reconhecimento, intersubjetividade e suas patologias**

Este capítulo apresenta a Teoria da luta por reconhecimento intersubjetivo e as suas patologias em Axel Honneth, de forma resumida, alicerçado por três pressupostos centrais. Busca-se esclarecer as múltiplas condições de conflitos presentes nos grupos sociais na construção do pensamento, interligado a socialização e autorrealização, presente na sociedade atual, onde as pretensões normativas não acolhidas, podem ser originárias de lutas por reconhecimento.

Conforme escritos de Hegel, e utilizados por Honneth fundamentando a teoria da luta por reconhecimento, destaca-se:

Hegel defende naquela época a convicção de que resulta de uma luta dos sujeitos pelo reconhecimento recíproco de sua identidade uma pressão intrassocial para o estabelecimento prático e político de instituições garantidoras da liberdade; trata-se da pretensão dos indivíduos ao reconhecimento intersubjetivo de sua identidade, inerente à vida social desde o começo na qualidade de uma tensão moral que volta a impelir para além da respectiva medida institucionalizada de progresso social e, desse modo, conduz pouco a pouco a um estado de liberdade comunicativamente vivida, pelo caminho negativo de um conflito a se repetir de maneira gradativa (HONNETH, 2003, p. 29-30).

Honneth (2003) segue essa linha de pensamento com destaque para o fato de que o indivíduo para se constituir em sua identidade, depende de ser reconhecido intersubjetivamente. Ele retorna ao jovem Hegel, quando trabalha a sua teoria, fundamentada no conflito como luta, e percebe nele o impulso relacionado à

reconstrução de sua teoria crítica, nas experiências de maus tratos e desrespeito, que lesam as relações de reconhecimento recíproco na formação da identidade, tanto individual como coletiva, na luta social para restabelecer o reconhecimento. Define como princípio central o conflito, diante dos distúrbios nas relações sociais, fundamentais e básicos na construção das trocas sociais, considerando-o elementar para a constituição da interação social de reconhecimento.

O primeiro pressuposto, de Honneth (2003), encontra-se em Hegel dos tempos de universitário de Jena, onde o indivíduo constitui sua identidade ao ser reconhecido intersubjetivamente, com pressupostos práticos de progresso moral, o qual considera um pensamento idealista, tomando como parâmetro premissas pós- metafísicas. Para dar conta desta questão, associa a psicologia social de Mead, e vincula o reconhecimento com a constituição de uma identidade subjetiva individual, que implica na reciprocidade entre sujeitos.

A autorrelação prática como condição de reconhecimento possibilita o crescimento do indivíduo, na expectativa de elaborar uma identidade pessoal, que venha a torná-lo integrante de um grupo social. Assim, o conflito é tomado como ideia de luta por reconhecimento, central no entendimento das mudanças morais da sociedade.

Epistemologicamente, Honneth (2003) segue a história da filosofia social, desenvolvida pelos teóricos da Escola de Frankfurt, baseado no déficit sociológico no contexto da Teoria Crítica, que buscava um diagnóstico da realidade social, relacionado a forma como a sociedade deveria ser interpretada, discutindo os processos evolutivos da mesma, no ideal de equilíbrio social, nos valores universais de vida boa, apresentados por Habermas, que tinha sua base na tensão do “mundo da vida”, presentes nas forças atuantes na autorrealização individual.

Apoiado nas constatações iniciais, Honneth (2003) observa que na tradição sociológica e na filosofia política moderna, ocorre uma tendência de neutralizar de forma normativa toda a luta social. No entanto, considera que é através do conflito, na forma de violação e desrespeito, que surge a força propulsora, uma vez que as deficiências sociais estão implicadas de patologias sociais<sup>12</sup>, ocasionadas pelo não

---

<sup>12</sup> Honneth se insere na tradição que remonta aos autores tanto do círculo interno quanto externo do Instituto de Pesquisa Social, bem como a Habermas, que interpretam a situação social própria às sociedades capitalistas contemporâneas como um “estado de negatividade social”, portador de patologias sociais. Para Honneth (2009), assim como para os diferentes representantes da teoria crítica, é justamente a falta de racionalidade social o fator que causa as patologias da sociedade

reconhecimento do outro.

Desse modo, na lógica dos conflitos sociais, com base nas considerações de Hegel e Mead, Honneth elabora uma descrição, tendo como suporte as experiências de desrespeito, violação e degradação como categorias de reconhecimento no seu aspecto negativo. Utilizando estes aspectos de risco como condição intersubjetiva na forma de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, que move a busca por reconhecimento, surge a ideia de que a interação entre sujeitos ocorre no conflito, tornando-se um fio condutor de sua teoria. Como descritas por Honneth (2003):

O ponto de partida dessa teoria da sociedade deve ser constituído pelo princípio no qual o pragmatista Mead coincidiria fundamentalmente com o primeiro Hegel: a reprodução da vida social se efetua sob o imperativo de uma reconhecimento recíproco porque os sujeitos só podem chegar a uma autorrelação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como destinatários sociais. (HONNETH, 2003, p. 155).

Com estes pensamentos de autorrelação e busca por reconhecimento, Honneth fundamenta as trocas intersubjetivas no outro, tendo como suporte o processo de individuação e socialização. Apoiar-se no amor e afetividade, com suporte em Donald Winnicott, concebendo que estão presentes desde o princípio, nas relações de mãe e filho, uma relação absoluta e relativa de dependência, onde ambos aprendem um com outro, e se percebem diferentes e independentes. E desta relação primária pode se constituir uma confiança básica em si mesmo, no amor característico das relações familiares e de amizade que gradativamente se ampliam nas formas do direito e solidariedade ou estima, presentes no ambiente de convivência social.

Como se constata neste primeiro momento de construção, Honneth (2003) tem como princípio básico, o resgate da teoria do reconhecimento de Hegel, na qual o indivíduo possui uma identidade essencialmente intersubjetiva, e acrescenta o conflito que permite a formação de uma identidade individual e grupal, na socialização e autorrealização, explicitando a tensão entre conflito e formação nas interações sociais.

O segundo pressuposto parte do princípio de que reconhecimento recíproco ou intersubjetivo está ligado às experiências de amor, direito e estima social, que propiciam o surgimento das formas de reconhecimento que oportunizam ao sujeito

---

capitalista.um reconhecimento recíproco porque os sujeitos só podem chegar a uma autorrelação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como destinatários sociais. (HONNETH, 2003, p.155).

diferentes graus de autonomia. Vale destacar que Honneth (2003) trabalhava em sua teoria do reconhecimento voltado para o indivíduo, na tentativa de reconstruir uma teoria social baseada no conflito intersubjetivo.

São três esferas sociais que implicam na formação de uma identidade nas sociedades modernas segundo ele, necessárias para o sujeito adquirir o reconhecimento social. Entendida a primeira como *reconhecimento afetivo*, que ocorre na família, nas relações de amor e amizade, sendo estas trocas satisfatórias no ambiente inicial, possibilitando o desenvolvimento da *autoconfiança*. A segunda é o *reconhecimento nas relações jurídicas* ou de direito, momento em que o indivíduo sai do ambiente familiar e ingressa no social, possuindo direitos iguais perante a sociedade, de onde proviria a construção do *autorrespeito*. E a terceira esfera é a do *reconhecimento da estima social* ou solidariedade, nesta etapa o sujeito entende suas particularidades, como pessoa valiosa e que partilha suas habilidades e talentos na sociedade, consolidando sua *autoestima*.

O terceiro pressuposto está no processo de negação das três formas do reconhecimento e que se efetiva através da luta moral, no conflito como expressão própria, originado das experiências de desrespeito que afetam a identidade do sujeito conectado ao não reconhecimento, o que leva ao sentimento de injustiça, vinculado a força de moral que impulsiona à ação. Nesta lógica podemos sintetizar como condição a busca do reconhecimento recíproco e no desrespeito ao conflito que ocasiona a luta.

Desta forma, tomando como central as relações sociais e os conflitos inerentes, passa-se a trabalhar as esferas de reconhecimento intersubjetivo como busca dos indivíduos em formação de uma identidade e os aspectos negativos que podem entrar o processo, causando danos aos sujeitos no reconhecimento como pessoa de valor. Seguindo a lógica do pensamento de Honneth que entende o conflito como motor que põe em movimento as situações do cotidiano, entende-se que as experiências de desrespeito podem ser o impulso da luta por reconhecimento intersubjetivo, desde que mediadas, de modo a não resultarem em patologias do laço social.



### 3.2.1 Reconhecimento intersubjetivo na esfera do amor versus violação

Para Hegel a primeira etapa do reconhecimento se dá na esfera do amor, entendido como fora de si, no outro, exercendo uma duplicidade, onde as pessoas se confirmam, no encontro que ocorre no vínculo do amor recíproco, reconhecendo-se como carentes, na experiência de dedicação amorosa, dois sujeitos unidos e dependentes, sendo que este é representado “pela formulação de Hegel segundo a qual o amor tem de ser concebido como um ‘ser-si-mesmo em um outro’” (HONNETH, 2003, p. 160). O saber se de si prevê um saber do outro, este conhecer do outro em mim é o amor, ambos não se conhecem senão pelo amor, tornando-se o ponto de partida da possibilidade de reconhecimento, superando a individualidade, no equilíbrio precário entre dependência e autonomia. Conforme a compreensão de amor de Honneth e seguindo a ideia de Hegel:

[...] o amor representa a primeira etapa de reconhecimento recíproco, porque em sua efetivação os sujeitos se confirmam mutuamente na natureza concreta de suas carências, reconhecendo-se assim como seres carentes: na experiência recíproca da dedicação amorosa, dois sujeitos se sabem unidos no fato de serem dependentes, em seu estado carencial, do respectivo outro. Além disso, visto que carências e afetos só podem de modo receber “confirmação” porque são diretamente satisfeitos ou correspondidos, o próprio reconhecimento deve possuir aqui o caráter de assentimento e encorajamento afetivo; nesse sentido, essa relação de reconhecimento está também ligada de maneira necessária à existência corporal dos outros concretos, os quais demonstram entre si sentimentos de estima especial (HONNETH, 2003, p.160).

Na interpretação de Honneth, seguindo a sua construção de pensamento, o amor tem importância significativa, tratando-se da gênese de um sentimento de estima especial, que acontece nas ligações emotivas fortes, num grupo restrito de pessoas, através do reconhecimento interpessoal, que subentende como base para a compreensão da “relação interativa à qual subjaz um padrão particular de reconhecimento recíproco” (HONNETH, 2003, p. 160).

Honneth (2003) difere da concepção de Hegel que vê o amor como primeira etapa do reconhecimento recíproco, como capacidade humana de se relacionar, como dependente um do outro. Na sua construção o autor compreende que o amor norteia o bem-estar individual, permitindo que o indivíduo desenvolva a sua autonomia, na dimensão amorosa como condutora do sentimento de estima especial e confiança em si. Destaca-se o posicionamento de Honneth quando afirma:

Se o amor representa uma simbiose quebrada pela individuação recíproca, então o que nele encontra reconhecimento junto ao respectivo outro é manifestamente apenas sua independência individual; em razão disso, poderia surgir a miragem de que a relação amorosa seria caracterizada somente por uma espécie de reconhecimento que possuiria o caráter de uma aceitação cognitiva da autonomia do outro. Que não se trata de algo assim é o que já se depreende do fato de aquela liberação para a independência ser sustentada por uma confiança afetiva na continuidade da dedicação comum; sem a segurança emotiva de que a pessoa amada preserva sua afeição mesmo depois da autonomização renovada, não seria possível de modo algum, para o sujeito que ama, o reconhecimento de sua independência. Uma vez que essa experiência tem de ser mútua na relação do amor, o reconhecimento designa aqui o duplo processo de uma liberação e ligação emotiva da outra pessoa; não um respeito cognitivo, mas sim uma afirmação da autonomia, acompanhada ou mesmo apoiada pela dedicação, é ao que se visa quando se fala do reconhecimento como um elemento constitutivo do amor (HONNETH, 2003, p. 178).

Honneth (2003) concebe que a esfera reconhecimento amoroso, na subjetividade de desejado e desejante, acontece nas primeiras etapas de formação da identidade ou da própria vida, envolve fortes emoções num núcleo restrito de pessoas, casal no sentido erótico, romântico das relações íntimas, nas amizades, nos vínculos de amor entre pais e filhos, no reconhecimento recíproco de um saber-se-no-outro, que disponibiliza ao indivíduo o cuidado necessário, para ocorrer o sentimento de *autoconfiança*, onde sujeitos experienciam suas carências como pessoas, dependentes umas das outras, como se vivessem uns para os outros. Na “reciprocidade de um saber-se-no-outro: na forma sexual de interação, ambos os sujeitos podem reconhecer-se em seu parceiro, visto que desejam reciprocamente o desejo do outro” (HONNETH, 2003, p. 77).

Para Honneth (2003) as relações primárias e de amor, vão além do relacionamento sexual, no sentido de afetividade, no reconhecimento recíproco, visam estabelecer a conquista da autoconfiança pela esfera do amor. Aqui aparece um viés da teoria psicanalítica nas relações objetais, quando o amor tem um papel nas relações, que dependem do sucesso da dedicação da mãe no reconhecimento recíproco, passando pelo processo de dependência e autoafirmação. Assim Honneth, partindo de Hegel e do pressuposto da eticidade humana básica originária do desamparo, encontra na teoria de Donald Winnicott uma possibilidade de elaborar as suas ideias, orientando empiricamente os seus estudos.

A primeira etapa, do estágio primitivo<sup>13</sup>, consiste na relação simbiótica existente

---

<sup>13</sup> O conceito de no estágio primitivo o bebê cria a realidade, o bebê cria a mãe e ela quando suficientemente boa corresponde a isso e apresenta a realidade como criação do Bebê - Ela deixa que ele tenha onipotência para num segundo momento ele descobrir que a mãe é uma subjetividade

entre mãe e filho, com uma forte ligação como se vivessem um para o outro, período no qual a criança depende dos cuidados maternos, como se fosse uma extensão da mesma, relacionamento que ocorre no ambiente familiar e denominado como dependência absoluta do bebê com o meio ambiente, e gradativamente quando a mãe retoma sua rotina, o distanciamento natural vai ocorrendo, acontece um processo de independência gradual, mãe e bebê percebem que conseguem sobreviver sem o outro, abrindo uma nova relação, agora de dependência relativa (HONNETH, 2003).

Desta forma, Honneth se afasta da psicanálise freudiana e se aproxima de investigações feitas por psicanalistas americanos e ingleses que trabalham estas experiências de importância duradoura nestas primeiras etapas da vida, no cuidado suficientemente bom de uma mãe que responde com um gesto espontâneo dando sustentação e se adequando as necessidades e reconhece o bebê em sua singularidade, o bebê tem a possibilidade de ser si-mesmo verdadeiro. Honneth destaca a importância das relações afetivas na esfera do amor com outro:

Se o processo de socialização dependia determinadamente das experiências que a criança pequena faz no relacionamento afetivo com seus primeiros parceiros de relação, então não podia mais ser mantida em pé a concepção ortodoxa segundo a qual o desenvolvimento psíquico se efetua como uma sequência de formas de organização da relação “monológica” entre pulsões libidinosas e capacidade do ego; pelo contrário, o quadro conceitual da psicanálise carecia de uma ampliação fundamental, abrangendo a dimensão independente de interesses sociais no interior da qual a criança aprende a se conhecer como um sujeito autônomo por meio da relação emotiva com outras pessoas (HONNETH, 2003, p. 163).

Sob o olhar de Winnicott na teoria do amadurecimento, no amor que passa pela maternagem, a criança desenvolve as capacidades na medida em que pode confiar, na fase do colo, da dependência absoluta, no movimento de afastamento gradativo da mãe, o bebê aprende que ela não é apenas sua, e que é algo que pertence ao ambiente, e nesta etapa a criança passa a ter uma relação mais “agressiva”, dominada pela experiência de dependência relativa.

Abrindo uma nova etapa de aprendizagem, como ele mesmo afirma, “só na tentativa de destruição de sua mãe, ou seja, na forma de uma luta, a criança vivencia o fato de que ela depende da atenção amorosa de uma pessoa, existindo independente dela” (HONNETH, 2003, p. 170). Desenvolvendo uma capacidade de estar só, superando a simbiose inicial da relação, na medida em que sente a confiança

no amor materno, a criança consegue suportar progressivamente a ausência da mãe em curtos períodos, abrindo uma nova etapa rumo à independência.

Na etapa de dependência relativa, mãe e criança podem se separar, passando por um momento de tensão e ansiedade. É um processo da dupla, a mãe precisa aprender a aceitar o amadurecimento do bebê <sup>14</sup>. Para a criança resulta o processo de desilusão, quando a mãe já não pode estar à sua disposição, o afastamento da mãe representa um desafio difícil.

Da mesma forma, a mãe necessita compreender o momento de independência da criança, perdendo o controle em sua onipotência, respondendo com ataques agressivos, de forma que “a mãe e a criança podem saber-se dependentes do amor do respectivo outro, sem terem de fundir-se simbioticamente uma na outra” (HONNETH, 2003, p.170). Assegurados pelo ambiente, por estar disponível, mesmo diante de atos agressivos dirigidos primeiramente à mãe, percebida como independente, com vontade própria, criança e mãe se vêem com dois mecanismos psíquicos básicos, com os quais terão de lidar: a destruição e o fenômeno de transicionalidade.

Percebe-se neste duplo processo de separação, que a agressividade se manifesta na destruição de laços simbióticos, no atrito, na percepção de independência, na tentativa de destruir a mãe, pois a criança não “aceita” sua dependência, passando a morder, bater, agredir etc. Sendo a mãe objeto de amor e ódio, e nesta ambivalência, surge o processo necessário para o desenvolvimento da constituição psíquica da criança.

A destruição na qual o bebê testa inconscientemente o quanto a mãe sobrevive em sua posição é que desenvolve na criança autoconfiança, que foi possível devido a dedicação afetiva da genitora no processo recíproco. Nessa relação amorosa, se estabelece a fase de destruição, representando a primeira luta por reconhecimento, uma vez que “só na tentativa de destruição de sua mãe, ou seja, na forma de uma luta, a criança vivencia o fato de que ela depende da atenção amorosa de uma pessoa existindo independentemente dela, como um ser com pretensões próprias” (HONNETH, 2003, p. 170).

---

<sup>14</sup> O que permite a continuidade da ilusão, com modificações graduais na onipotência, são exatamente esses fenômenos que se iniciam com o apego ao objeto transicional e dão início à capacidade de simbolização, desenvolvem-se depois na possibilidade de brincar e se estendem, À medida que o amadurecimento prossegue, por todo o espaço cultural. (DIAS, 1998, p. 156).

Como um segundo mecanismo, os objetos transicionais auxiliarão no processo de independência da criança. O processo consiste na forte inclinação de contrair uma relação afetiva investida sobre objetos de seu ambiente: como brinquedos, pontas de travesseiros, chupetas, o dedo polegar, tratados como posse exclusiva, amados e, ao mesmo tempo destruídos. Fazem parte da experiência de separação, de maneira criativa, superando o processo na destruição dos laços simbióticos, desenvolvendo a autoconfiança. Nesse caso, os objetos transicionais seriam “acordos” de mediação entre a vivência primária de simbiose e a experiência de saber-se separado, neste modo lúdico de examinar a realidade.

Para Honneth (2003) a criança só consegue vivenciar a capacidade de estar só quando houve confiança e amor primários, para superar a fase inicial de simbiose, na relação bem-sucedida entre a criança e a mãe com a liberdade de saber-se amado e neste gesto ser reconhecido e se reconhecer como alguém de valor próprio. Este momento representa o início “da espécie de autorrelação a que um sujeito pode chegar, quando se sabe amado por uma pessoa vivenciada como independente, pela qual ele sente, também, de sua parte, afeição ou amor” (HONNETH, 2003, p. 173).

Na estrutura comunicativa do amor e no reconhecimento recíproco, compreende-se como o sujeito cuidado, desenvolve nas relações primárias um sentir-se amado, autoconfiança em si mesmo, neste movimento que vai da fase inicial, de dependência absoluta, passando pela dependência relativa, rumo à independência. Estas são formas que possibilitam tanto as relações familiares como de amizade, a desenvolver o sentimento de autoconfiança em si mesmo, possibilitadores do reconhecimento do outro, como defende Honneth, apoiado em Hegel, numa eticidade baseada no amor e no desamparo humano fundamental, “a criança pequena, por se tornar segura do amor materno, alcança uma confiança em si mesma que lhe possibilita estar só despreocupadamente” (HONNETH, 2003, p. 174).

É importante ressaltar, que amor no sentido de afeto, do saber ser amado pelo outro, forma uma relação particular de respeito e reconhecimento recíproco, permite ao indivíduo desenvolver a autoconfiança em si mesmo, numa intersubjetividade fundante forte, que favorece a autorrealização indispensável em seus projetos futuros, na sua participação na vida pública, como uma estrutura da eticidade, que consente trocas de autoconfiança individual. De acordo com Honneth (2003):

Toda relação amorosa, seja aquela entre pais e filho, a amizade ou o contato

íntimo, está ligada, por isso, à condição de simpatia e atração, o que não está à disposição do indivíduo; como os sentimentos positivos para com outros seres humanos são sensações involuntárias, ela não se aplica indiferentemente a um número maior de parceiros de interação, para além do círculo social das relações primárias. Contudo, embora seja inerente ao amor um elemento necessário de particularismo moral, Hegel faz bem em supor nele o cerne estrutural de toda eticidade: só aquela ligação simbioticamente alimentada, que surge na delimitação reciprocamente querida, cria a medida de autoconfiança individual, que é a base indispensável para a participação autônoma na vida pública. (HONNETH, 2003, p. 178).

Para Honneth (2003), o amor apoiado na dedicação, tenciona passar uma mensagem impregnada de vida, que é uma espécie de “cuida de ti”, assim como em “tua fragilidade alguém te cuidou”. Portanto, o processo de cuidado, possibilitado pelo reconhecimento do outro, no sentido de amor, é fundante da autoconfiança.

O processo de reconhecimento intersubjetivo da autoconfiança, passa pelo percurso da dependência absoluta, pela autonomia relativa, estar consigo mesmo no outro, na partilha, rumo à independência relativa. Merece destaque que as relações amorosas vivenciadas no recôndito privado da família, quando suficientemente boas, são um fundamento para a aquisição da autoconfiança necessária para atuação segura e autônoma na vida pública. De acordo com Honneth:

Visto que essa relação de reconhecimento prepara o caminho para uma espécie de autorrelação em que os indivíduos alcançam mutuamente uma confiança elementar em si mesmos, ela precede, tanto lógica, quanto geneticamente, toda outra forma de reconhecimento recíproco: aquela camada fundamental de uma segurança emotiva, não apenas na experiência, mas também na manifestação das próprias carências e sentimentos, propiciada pela experiência intersubjetiva do amor, constitui o pressuposto psíquico do desenvolvimento de todas as outras atitudes de autorrespeito. (HONNETH, 2003, p. 177):

Honneth, assim como Hegel, Mead e Winnicott, intui que a autorrelação, está ancorada nas experiências bem-sucedidas do reconhecimento mútuo, capaz de proporcionar segurança emotiva, como confiança básica em si mesmo, com suporte no autorrespeito.

Como se observa até o presente, o sentido profícuo do amor, nas relações bem-sucedidas de reconhecimento recíproco, são promotoras do autorrespeito. Portanto, o não reconhecimento é o caminho inverso que “resulta aquela vulnerabilidade particular dos seres humanos, identificada com o conceito de desrespeito” (HONNETH, 2003, p. 213).

Na esfera do amor, corresponde como sua forma negativa a violação corporal,

acompanhada de vergonha e outros sentimentos relacionados a esta experiência nociva. Então para Axel Honneth:

[...] a vergonha ou a ira, a vexação ou o desprezo; delas se compõem os sintomas psíquicos com base nos quais um sujeito capaz de reconhecer que o reconhecimento social lhe é denegado de modo injustificado. A razão disso pode ser vista, por sua vez, na dependência constitutiva do ser humano em relação à experiência do reconhecimento: para chegar a uma autorrelação bem sucedida, ele depende do reconhecimento intersubjetivo de suas capacidades e de suas realizações; se uma tal forma de assentimento social não ocorre em alguma etapa de seu desenvolvimento, abre-se na personalidade como que uma lacuna psíquica, na qual entram as reações emocionais negativas como a vergonha ou a ira. Daí a experiência de desrespeito estar sempre acompanhada de sentimentos afetivos que em princípio podem revelar ao indivíduo que determinadas formas de reconhecimento lhe são socialmente denegadas. (HONNETH, 2003, p. 220).

Apoiado nas concepções de Axel Honneth, inverte-se o processo e analisa-se o desrespeito como limitador das ações efetivas de reconhecimento, pois afeta a integridade física e corporal dos indivíduos, e coloca em risco a “integridade corporal de uma pessoa” (HONNETH, 2003, p. 214) e, como consequência afeta a autoconfiança básica, construída pelo do amor. Como reitera Honneth (2003) em relação ao desrespeito e danos causados aos indivíduos, encontra-se:

Aquelas formas de maus-tratos práticos, em que são tiradas violentamente de um ser humano todas as possibilidades da livre disposição sobre seu corpo, representam a espécie mais elementar de rebaixamento pessoal. A razão disso é que toda tentativa de se apoderar do corpo de uma pessoa, empreendida contra a sua vontade e com qualquer intenção que seja, provoca um grau de humilhação que interfere destrutivamente na autorrelação prática de um ser humano, com mais profundidade do que outras formas de desrespeito; pois a particularidade dos modos de lesão física como ocorre na tortura ou na violação, não é constituída, como se sabe, pela dor puramente corporal, mas por sua ligação com o sentimento de estar sujeito à vontade de um outro, sem proteção, chegando à perda do senso de realidade. Os maus-tratos físicos de um sujeito representam um tipo de desrespeito que fere duradouramente a confiança, aprendida através do amor, na capacidade de coordenação autônoma do próprio corpo; daí a consequência ser também, com efeito, uma perda de confiança em si e no mundo, que se estende até as camadas corporais do relacionamento prático com outros sujeitos emparelhados com uma espécie de vergonha social (HONNETH, 2003, p. 214).

Contudo, na mesma lógica, Honneth analisa criticamente o lado negativo, os danos causados aos indivíduos, quando é atacada a integridade, na forma de violência corporal: “os maus-tratos físicos de um sujeito representam um tipo de desrespeito que fere duradouramente a confiança aprendida através do amor, na

capacidade de coordenação autônoma do próprio corpo” (HONNETH, 2003, p. 215). Alicerçado nas experiências negativas, na forma de desrespeito, onde o reconhecimento é negado, o indivíduo pode perder a confiança em si mesmo, nas marcas deixadas pela violência física e psíquica que destrói a autoconfiança e inclusive o próprio senso de realidade.

A forma negativa do reconhecimento destrói os fundamentos afetivos dos sujeitos, fere a confiança básica onde o sofrimento por ocasião da tortura ou da “violação será sempre acompanhado, por mais distintos que possam ser os sistemas de legitimação que procuram justificá-las socialmente, de um colapso dramático da confiança na fidedignidade do mundo social, e com isso, na própria autossegurança” (HONNETH, 2003, p. 216).

O desrespeito é a motivação do conflito individual, e este pode gerar a luta por não ser reconhecido como indivíduo nos conflitos sociais. Nesta etapa há uma espécie de condição como um componente intersubjetivo de uma dependência de ser reconhecido como humano, dependendo muitas vezes de um ambiente de interações, regido por fundamentos normativos de reconhecimento mútuo, com ambientes reparadores das experiências de humilhação ou desrespeito, permitindo aos indivíduos no seu tempo a verem-se a si mesmos de modo positivo, como pessoa de valor.

Contudo, a violência destrói os laços afetivos, na forma de maus-tratos e violação, aniquila a autoconfiança, autoestima, a integridade do ser humano, na sensação de ser diminuído, violado. No esvaziamento de si mesmo, deixam marcas profundas nas relações sociais, não apenas físicas, mas aqui a não integração corpórea, do ser si mesmo no outro, diminuindo a capacidade de se relacionar com o outro, não conseguindo se reconhecer no outro, uma vez que não foi reconhecido.

### *3.2.2 Reconhecimento intersubjetivo na esfera do Direito versus Privação*

Na esfera do direito, o reconhecimento intersubjetivo está baseado no autorrespeito individual, que contém princípios de igualdade de direito, destinada a todos os indivíduos. De acordo com a construção do pensamento de Honneth (2003, p. 179):

Para o direito, Hegel e Mead perceberam uma semelhante relação na



circunstância de que só podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando possuímos, inversamente, um saber sobre quais obrigações temos de observar em face do respectivo outro: apenas da perspectiva normativa de um “outro generalizado”, que já nos ensina a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, nós podemos nos entender também como pessoa de direito, no sentido de que podemos estar seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões. (HONNETH, 2003, p. 179).

Honneth, Hegel e Mead têm percepções similares, compreendendo o indivíduo como ser de direito. E seguindo a compreensão de Honneth, aprendemos com o outro, na coletividade, temos direitos e obrigações que passam pelo reconhecimento mútuo, que asseguram as pretensões individuais e sociais, num sentido de igualdade: “o indivíduo não tem somente direitos, mas também deveres; ele não é apenas um cidadão, um membro da comunidade, ele reage também a essa comunidade e a muda em suas reações, como vimos na conversação dos gestos” (HONNETH, 2003, p. 140). Um reconhecimento universal na esfera jurídica, possibilita a pessoa ser reconhecida como um integrante da sociedade, como sujeito de direito, com obrigações e pretensões.

Uma compreensão na esfera do reconhecimento jurídico pressupõe compreender, preliminarmente, que nas sociedades tradicionais o reconhecimento se dava por meio do status social, onde a pessoa possuía valor de acordo com as funções que desenvolvia. Com a modernidade, em linhas gerais e idealmente, mudanças ocorreram na forma de reconhecimento do direito, transformando as próprias relações jurídicas.

As mudanças ampliaram a busca de um reconhecimento efetivo, os valores de todos os integrantes da sociedade são estabelecidos através de comportamentos de relações maduras, como sujeitos de direito, compreendendo que como cidadão, possui igual valor junto aos demais membros, ampliam-se as garantias jurídicas de caráter universal, em condições seguras de um agir autônomo, lutando por seus direitos individuais perante a sociedade. Conforme o autor:

Reconhecer-se mutuamente como pessoa de direito significa hoje, nesse aspecto, mais do que podia significar no começo do desenvolvimento do direito moderno: entretentes, um sujeito é respeitado se encontra reconhecimento jurídico não só na capacidade abstrata de poder orientar-se por normas morais, mas também na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para isso (HONNETH, 2003, p. 193).

A construção deste reconhecimento mútuo se inicia na esfera do amor, como a

estrutura de toda eticidade, que Hegel caracteriza como o cerne, partindo deste grupo reduzido de convivência, autoconfiança individual, que leva o indivíduo a participar da vida em sociedade, no reconhecimento recíproco, estabelecendo-se aí a ligação entre as duas primeiras esferas.

O indivíduo que possui sentimentos positivos para com outros seres humanos, é ligado às relações afetivas primárias entre pais e filhos, amizade, na condição de simpatia e atração, no círculo de relações positivas, inerentes ao amor, “[...] cria a medida de autoconfiança na participação autônoma na vida pública” (HONNETH, 2003, p. 178). Hegel e Mead partem de uma eticidade no desejo de ser reconhecido, como portadores de direitos e membros da coletividade com direitos, numa perspectiva normativa. Podemos nos entender no outro, como pessoas de direito nas pretensões sociais, como condição enquanto ser social. Como reitera Honneth:

Que o autorrespeito é para a relação jurídica o que a autoconfiança era para a relação amorosa é o que já se sugere pela logicidade com que os direitos se deixam conceber como signos anonimizados de um respeito social, da mesma maneira que o amor pode ser concebido como a expressão afetiva de uma dedicação, ainda que mantida à distância: enquanto este cria em todo ser humano o fundamento psíquico para poder confiar nos próprios impulsos carenciais, aqueles fazem surgir nele a consciência de poder se respeitar a si próprio, porque ele merece respeito de todos os outros (HONNETH, 2003, p. 195).

Desta forma, evidencia-se que as relações jurídicas de autorrespeito, estão ancoradas na esfera do amor, expresso nas relações amorosas, construtoras da autoconfiança, base do mecanismo da eticidade no reconhecimento recíproco, como condição de possibilidade. Estas se manifestam na esfera do direito, fundamental para a participação na vida pública, pois se consegue perceber o outro como portador de direito a partir do princípio: “todo sujeito humano poder ser considerado portador de alguns direitos, quando reconhecido socialmente como membro de uma coletividade” (HONNETH, 2003, p. 180). A pessoa de direito assume a forma de reconhecimento jurídico, a liberdade na perspectiva normativa do outro generalizado, bem como no autorrespeito:

No entanto, só com a formação de direitos básicos universais, uma forma de autorrespeito dessa espécie pode assumir o caráter que lhe é somado quando se fala da imputabilidade moral como o cerne, digno de respeito, de uma pessoa; pois só sob as condições em que direitos universais não são mais adjudicados de maneira díspar aos membros de grupos sociais definidos por status, mas em princípio, de maneira igualitária a todos os

homens como seres livres, a pessoa de direito individual poderá ver neles um parâmetro para que a capacidade de formação do juízo autônomo encontre reconhecimento nela (HONNETH, 2003, p. 194-195).

O reconhecimento pessoal é um processo universal, de igualdade, que permite compreender o indivíduo juridicamente, considerando particularidades, reconhecendo o valor individual que implica em critério de estima social, que vem da esfera do amor. Aqui o indivíduo se autoriza a expressar e reclamar direitos com possibilidade moral de reconhecimento que “é dado ao indivíduo um meio de expressão simbólica, cuja efetividade social pode demonstrar-lhe, reiteradamente, que ele encontra reconhecimento universal como pessoa moralmente imputável” (HONNETH, 2003, p. 197).

Já o reconhecimento jurídico possui o caráter público, que reveste o indivíduo, em sua estima social, de valor pessoal, que motiva a conquista de seus direitos e o autorrespeito, nas palavras de Honneth “a possibilidade de se referir positivamente a si mesmo desse modo é o que podemos chamar de autorrespeito” (2003, p. 197).

O fato de se reconhecer juridicamente, como indivíduo autônomo e de valor, possibilita “aquelas pretensões individuais com cuja satisfação social uma pessoa pode contar de maneira legítima, já que ela, como membro de igual valor em uma coletividade, participa em pé de igualdade de sua ordem institucional” (HONNETH, 2003, p. 216). As particularidades na interação com os outros, constituem um tipo de autorrelação e autorrespeito, que o indivíduo tem como possibilidade na sociedade moderna, que não pode ser negada, pois somos seres humanos possuidores de direito, com propriedades particulares e singularidades.

A privação é o lado negativo na esfera do reconhecimento jurídico, na denegação dos direitos, na forma do desrespeito moral. Com ela, implanta-se o sentimento de desvalia, trazendo a experiência de rebaixamento que afeta o autorrespeito moral, quando o indivíduo pertencente a um grupo social fica excluído da estrutura de direitos legais, sem a possibilidade de participar de forma igualitária no interior da sociedade, por este lhe ser negado, tirando-lhe a dignidade, como cidadão de direito.

A esfera jurídica contempla as pretensões de igualdade como condição de reconhecimento, como pessoa de direito: “para o indivíduo, a denegação de pretensões jurídicas socialmente vigentes, significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral”

(HONNETH, 2003, p. 216). A denegação do direito resulta em exclusão social, associado ao sentimento de violação da autonomia pessoal, experiência de privação e perda de autorrespeito, o sujeito é lesado em sua base de interação com o próximo, não possuindo a possibilidade de participação igualitária.

A instituição de desrespeito pessoal no interior de uma sociedade, se dá através do não reconhecimento e se perpetua no sentimento de não possuir status de igualdade. Nestes casos o indivíduo perde a capacidade de reconhecer a si mesmo como pessoa de valor junto aos parceiros de interação. Aqui marcado pela conduta de desrespeito, no sentido de privação do direito e exclusão social, que lesa o indivíduo em suas pretensões e expectativas intersubjetivas de autorrespeito. Assim, assinala Honneth (2003):

Por isso, a particularidade nas formas de desrespeito como as existentes na privação de direitos ou na exclusão social, não representa somente a limitação violenta da autonomia pessoal, mas também sua associação com o sentimento de não possuir o status de um parceiro da interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade; para o indivíduo, a denegação de pretensões jurídicas socialmente vigentes significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral; nesse sentido, de maneira típica, vai de par com a experiência da privação de direitos uma perda de autorrespeito, ou seja, uma perda da capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos os próximos (p. 216-217).

O sujeito não reconhecido em seus direitos, é rebaixado negativamente em seu valor social como indivíduo de um grupo, afetando a dignidade, que resulta em vergonha, desprezo e vexação. Reações que acompanham no plano psíquico a experiência de desrespeito, como base motivacional de luta por reconhecimento “sintomas psíquicos com base nos quais um sujeito é capaz de reconhecer que o reconhecimento social lhe é negado de modo injustificado” (HONNETH, 2003, p. 220).

Quando o sujeito, através da luta, consegue reverter este quadro pode-se observar o sentimento de orgulho, diante de um problema que é solucionado ou, diante da tristeza ou vergonha provocadas por aquilo que lhe fora negado, ou diante da passividade quando se sente violado em sua liberdade, pela injustiça e desrespeito. Em síntese, quando os direitos são negados surge a luta por reconhecimento, necessária para resgatar a estima social, como possibilidade de alcançar o reconhecimento do outro, que permite ao sujeito participar da coletividade na esfera da solidariedade.

### 3.2.3 Reconhecimento intersubjetivo na esfera da Estima Social versus Degradação

O terceiro nível do reconhecimento na vida social, está interligado com os demais e fundamentado no amor, relevante para a estima solidária, que vai além da necessidade de garantias jurídicas, do autorrespeito, na forma de validar condições particulares diante das pretensões de direitos universais.

A valorização social torna o indivíduo diferente dos demais, reconhecido em suas particularidades, e isso se revela na intenção de cuidado do outro, independente de lei ou coerção, o que surge no reconhecimento voltado à solidariedade. Vai além do respeito universal da vida pública, pois perpassa pela afetividade recíproca e luta por direitos, onde os cidadãos visam conquistar um valor de igualdade em relações comunitárias.

Nesse aspecto, sem existirem as relações afetivas de amor e do direito, estaria inviabilizada a autorrelação valorativa no olhar do outro. De outro modo, garantidas a este indivíduo as condições de reconhecimento recíproco na experiência comunitária, produz-se estima social, potencialmente expressa no ato da solidariedade. Aqui Honneth (2003) diverge de Hegel e Mead. Ambos percebem um horizonte valorativo compartilhado pelos membros da sociedade na forma de reconhecimento por estima, sendo Hegel no conceito de eticidade como estima recíproca e em Mead voltado para a divisão do trabalho e as relações corporativas.

Honneth (2003) considera a mutabilidade ao longo do tempo, a transição da sociedade tradicional para a sociedade moderna, nas experiências de respeito e desrespeito, onde a individualização pode ser negada. Os autores não consideram as patologias possíveis, apenas as chances simétricas vinculativas como possibilidade de autorrelação positiva, numa comunidade de valores. Como o próprio autor esclarece:

Ora, Hegel e Mead distinguiram do amor e da relação jurídica uma outra forma de reconhecimento recíproco, a qual eles certamente descreveram de maneira diversa, mas coincidindo em grande medida na definição de sua função: para poderem chegar a uma autorrelação infrangível, os sujeitos humanos precisam ainda, além da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, de uma estima social que lhes permita referir-se positivamente as suas propriedades e capacidades concretas (HONNETH, 2003, p. 198).

Em termos conceituais Honneth (2003), ancora sua construção de pensamento

no interior das relações sociais, interligada com as demais esferas, no sentido de reconhecimento recíproco das individualidades, na estima social no interior da comunidade, nas relações de estima onde os participantes sentem positivamente as duas individualidades. Tomando por base Hegel, Honneth (2003) busca evidenciar o seu conceito de eticidade:

Nos escritos de Hegel do período de Jena, havia se encontrado o conceito de “eticidade” para designar uma semelhante relação de reconhecimento própria da estima mútua; em Mead, por sua vez, pôde se encontrar, para a mesma forma de reconhecimento, não um conceito puramente formal, mas apenas o modelo da divisão cooperativa do trabalho, já institucionalmente concretizado. Da comparação de ambos os enfoques descritivos, tirou-se a conclusão de que um padrão de reconhecimento dessa espécie só é concebível de maneira adequada quando a existência de um horizonte de valores intersubjetivamente partilhado é introduzida como seu pressuposto; pois o Ego e o Alter só podem se estimar mutuamente como pessoas individualizadas sob a condição de partilharem a orientação pelos valores e objetivos que lhes sinalizam reciprocamente o significado ou a contribuição de suas propriedades pessoais para a vida do respectivo outro (HONNETH, 2003, p. 198-199, grifo do autor).

Nesses padrões construídos intersubjetivamente, Ego e Alter precisam mais do que experiências afetivas, jurídicas e de uma estima social, de valores compartilhados, e sim de um universo comunitário ampliado pois “quanto mais as concepções dos objetivos éticos se abrem a diversos valores e quanto mais a ordenação hierárquica cede a uma concorrência horizontal, tanto mais a estima social assumirá um traço individualizante e criará relações simétricas” (HONNETH, 2003, p. 204). Numa sociedade mais livre, independentemente de qualquer lei externa que obrigue, é a intersubjetividade vivida no social, que permite os indivíduos referirem-se positivamente as suas capacidades, prestígio social no interior das relações simétricas de reconhecimento na diversidade, que conforme Honneth (2003):

[...] o termo “simétrico” não possa significar aqui estimar-se mutuamente na mesma medida é o que resulta de imediato da abertura exegética fundamental de todos os horizontes sociais de valores: é simplesmente inimaginável um objetivo coletivo que pudesse ser fixado em si de modo quantitativo, de sorte que permitisse uma comparação exata do valor das diversas contribuições, pelo contrário, “simétrico” significa que todo sujeito recebe a chance, sem graduações coletivas, de experienciar a si mesmo em suas próprias realizações e capacidades, como valiosos para a sociedade. É por isso também que só as relações sociais que tínhamos em vista com o conceito de “solidariedade” podem abrir o horizonte em que a concorrência individual por estima social assume uma forma isenta de dor, isto é, não turva por experiências de desrespeito (HONNETH, 2003, p. 210-211, grifo do autor).

De acordo com Honneth o reconhecimento mútuo das capacidades só se dá onde os indivíduos se distinguem uns dos outros, já que “uma pessoa só pode se sentir valiosa quando se sabe reconhecida em suas realizações que ela justamente não partilha de maneira indistinta com todos os demais” (2003, p. 204). O indivíduo capaz de se autorrealizar, busca no reconhecimento da estima social, que transita entre a honra e o prestígio social definidas em seu grupo de pertencimento, uma forma de solidariedade, nos seus diferentes estilos, onde sujeitos se estimam e se valorizam simetricamente.

As características majoradas numa determinada comunidade de valores, são compartilhadas na forma de reconhecimento mútuo e estima, que transitam nos objetivos comuns de “horizonte intersubjetivo de valores no qual cada um aprende a reconhecer em igual medida o significado das capacidades e propriedades do outro” (HONNETH, 2003, p. 209).

A condição das sociedades modernas ligadas à solidariedade confere autorrealização prática de autoestima, ligada à qualidade da simetria entre os sujeitos individualizados, que significa que todos têm a mesma chance de experimentar-se como valiosos socialmente. Aqui ser solidário não é tolerar o diferente, mas ter interesse afetivo pela singularidade do outro, na autorrealização prática, na forma de autorrespeito e autoconfiança. Honneth (2003) descreve que:

[...] sob essas novas condições, vai de par com a experiência da estima social uma confiança emotiva na apresentação de realizações ou na posse de capacidades que são reconhecidas como “valiosas” pelos demais membros da sociedade; com todo o sentido, nós podemos chamar a essa espécie de autorrealização prática, para a qual predomina na língua corrente a expressão “sentimento do próprio valor”, de “autoestima”, em paralelo categorial com os conceitos empregados até aqui de “autoconfiança” e de “autorrespeito” (HONNETH, 2003, p. 210, grifos do autor).

Logo o membro de uma sociedade reconhecido em seu próprio valor e autoestima, pode-se experienciar como valioso para a sociedade nas relações sociais, “solidárias”, porque elas não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também o interesse afetivo por essa particularidade” (HONNETH, 2003, p. 211, grifo do autor). Vivenciando um ambiente social com pluralidades e singularidades negadas, a tendência à autorrealização desencadeia luta por reconhecimento.

Neste sentido, poderia surgir a patologia social do desrespeito, que relacionado

à solidariedade, refere-se à degradação como um rebaixamento do indivíduo ou grupo que lesa a honra, expressa pela categoria da vergonha. Fere a dignidade, retirando toda a possibilidade de valor as suas próprias capacidades, não reconhecendo o valor das suas características, tomado por uma espécie de sentimento de desvalia, “o sujeito, que se envergonha de si mesmo na experiência do rechaço de sua ação, sabe-se como alguém de valor social menor do que havia suposto previamente” (HONNETH, 2003, p. 223).

No sentido de violação de uma norma moral, que refreia e atinge negativamente o sujeito, rebaixando o próprio valor, chega-se à degradação do sentido de solidariedade, motivado por sentimentos internos e externos, como reação diante do sentimento de humilhação. A degradação marcada pela vergonha, sentimentos morais negativos, com todas as suas reações emocionais, na experiência de desrespeito, são impulsos para a luta por reconhecimento, conforme descreve Honneth (2003, p. 224):

Simplesmente porque os sujeitos humanos não podem reagir de modo emocionalmente neutro às ofensas sociais, representadas pelos maus-tratos físicos, pela privação de direitos e pela degradação, os padrões normativos do reconhecimento recíproco têm uma certa possibilidade de realização no interior do mundo da vida social em geral; pois toda reação emocional negativa que vai de par com a experiência de um desrespeito de pretensões de reconhecimento contém novamente em si a possibilidade de que a injustiça infligida ao sujeito se lhe revele em termos cognitivos e se torne o motivo da resistência política.

Honneth (2003) entende que o que está vedado no desrespeito, é a possibilidade de assentimento social do indivíduo, na forma de autorrealização. Neste sentido, reintroduz a noção de reificação<sup>15</sup>, pelo viés da tradição marxista, que conduz à perspectiva de coisificação e ambivalência do laço social, sendo causa de lutas sociais e confrontos.

Contudo, nesta breve exposição da teoria do reconhecimento na estima social, Honneth (2003) aponta que podemos compreender as mudanças sociais, os desrespeitos na esfera do reconhecimento a partir da eticidade, tornando-se possível identificar as patologias sociais, na moral das lutas sociais, motivadas por sentimento

---

<sup>15</sup> Reificação é uma palavra introduzida por Marx para indicar esse processo pelo qual os homens e as relações sociais que eles estabelecem tornam-se, “coisa”. Isso acontece, para Marx, no mundo capitalista, onde o valor de uso de um bem, ou seja, a sua capacidade de satisfazer a uma necessidade, é completamente absorvido pelo seu valor de troca, isto é, pela sua capacidade de ser permutado com outros bens.



de injustiça, por meio de movimentos sociais gerados pela experiência de negação do reconhecimento. Isso também pode ser a fonte de motivação de levantes sociais e de ações políticas de resistência.

Compreende-se assim, com Honneth, que em qualquer uma das esferas do reconhecimento, há lutas possíveis, disparadas toda vez que o desrespeito se impõe. A vida social se constitui num campo dinâmico e agonístico de lutas por reconhecimento intersubjetivo, e é por meio delas que nos autorrealizamos e produzimos a vida social. Condições favoráveis para a autorrealização implicam, invariavelmente, processos de luta, com os quais se realiza a gramática dos conflitos morais.

A seguir apresenta-se um quadro resumido das esferas do Reconhecimento versus o Desrespeito.

Quadro 1 – Resumo das esferas do reconhecimento versus o desrespeito

<b>Modos de reconhecimento</b>	<b>Dedicação emotiva</b>	<b>Respeito cognitivo</b>	<b>Estima social</b>
Dimensões da personalidade	Natureza carencial e afetiva	Imputabilidade moral	Capacidades e propriedades individuais
Formas de reconhecimento	Relações primárias (amor, amizade)	Relações jurídicas (direitos)	Comunidade de valores (solidariedade)
Potencial evolutivo		Generalização, materialização	Individualização, Iguarização
Autorrelação prática	Autoconfiança	Autorrespeito	Autoestima
Formas de desrespeito	Maus tratos e violação	Privação de direitos e exclusão	Degradação e ofensa
Componentes ameaçados da personalidade	Integridade física	Integridade social	“Honra”, dignidade

Fonte: HONNETH, 2003, p. 211.

### 3.3 Esfera do Amor, Violação - Uma incursão por Winnicott

Neste subcapítulo faz-se uma incursão na psicanálise de Donald Woods Winnicott, na esfera do amor e da violação, legado que destaca a condução dos vínculos primários, a importância das vivências infantis, que acompanha as lutas de vida e a formação da personalidade adulta. As formulações de Winnicott embasam a

teoria da luta por reconhecimento de Axel Honneth, num ponto de encontro empírico, sendo possível afirmar que ambos partilham da noção de que é fundamental a presença de um Outro humano. Honneth toma Winnicott como parceiro teórico, interessado sobretudo em suas formulações sobre o papel do reconhecimento ambiental na constituição da integridade psíquica e psicossomática.

Winnicott, foi pediatra a maior parte da sua vida, antes de se tornar um psicanalista. Esta experiência trouxe novos elementos, contribuições psicanalíticas ao entendimento do processo de maturação emocional, fundamentada na compreensão de que a criança tende a integrar-se no corpo, quando tudo “vai bem” e as condições de cuidado foram suficientemente boas, permitindo o desenvolvimento psicossomático numa integração positiva. Por outro lado, a forma negativa do processo está presente nas falhas do ambiente, onde pode surgir a desintegração e os seus possíveis transtornos (DIAS, 2003).

A teoria psicanalítica de Winnicott aporta bons elementos para entendermos os sintomas da atualidade, inclusive aqueles presentes entre os jovens no ambiente escolar de Ensino Médio, pois enfatiza a importância das instâncias sociais como provedoras das condições ambientais favoráveis ou não à realização daquilo que seria uma “tendência inata ao amadurecimento”<sup>16</sup>.

Para Winnicott, todos os indivíduos trazem consigo uma força vital, que tende ao amadurecimento e à integração. Logo, parte-se do pressuposto da não- integração, que gradativamente no potencial herdado tende à conquista de uma unidade pessoal, importante para o desenvolvimento do bebê, no ambiente primário, no cuidado materno adaptado, num percurso que permite uma existência psicossomática. Quando a mãe/ambiente não consegue assegurar ao bebê esse cuidado e essas condições favoráveis ao amadurecimento, podem surgir agonias impensáveis, resultando na não-integração – uma espécie de interrupção do vir-a- ser, ou continuidade do ser – ou ainda na desintegração ou num caráter defensivo da subjetividade (DIAS, 2003).

A psicanálise winnicottiana em sua teoria do amadurecimento pessoal tem nas relações objetais, no relacionamento em torno do vínculo mãe-bebê, o modelo de compreensão da integração de impulsos destrutivos e amorosos, no destruir e recriar,

---

<sup>16</sup> Elsa Dias explica em seus estudos sobre as Obras Winnicottiana que: “a existência humana consiste numa tendência inata à integração, numa unidade ao longo de um processo de amadurecimento, ou seja, uma tendência à integração num todo unitária” (DIAS, 2003, p. 94).

capaz de produzir a experiência, resoluções básicas para se viver de forma autêntica no alojamento da psique no corpo. As experiências de violação dessa continuidade, por sua vez, podem resultar na interrupção do processo de amadurecimento, podendo chegar ao aniquilamento subjetivo (DIAS, 2003).

A teoria winnicottiana trouxe algumas interpretações singulares ao campo das formulações psicanalíticas, ampliando compreensões freudianas consagradas em torno da teoria das pulsões e suas vicissitudes, segundo a quais a constituição psíquica se dá na dependência direta da conflitiva edípica e seus desdobramentos. Ao estudar questões ligadas à constituição psíquica primordial, com uma herança kleiniana ampliada e modificada, muda a perspectiva, observa de maneira original alguns elementos diferentes na teoria, sobretudo me interessando aqui uma existência psicossomática, e neste sentido parte de relações de pessoas totais que apresenta conquistas básicas a serem alcançadas no início e ao longo da vida. Como aponta Dias (1998):

Firmemente estruturada como uma unidade e tendo-se tornado uma pessoa total, pela integração dos instintos e da responsabilidade acerca dos resultados da vida instintual, pode-se dizer que a criança não está mais sujeita ao risco de psicose. Ela tem agora saúde suficiente para enfrentar – até para sucumbir – às dificuldades que são inerentes à administração da instintualidade no quadro das relações triangulares (DIAS, 1998, p. 180).

A mudança dos pressupostos psicanalíticos em Winnicott, parte de um ambiente suficientemente bom, no sentido de cuidado, nos vínculos de amor, que possibilita o desenvolvimento da criança, tornando-a capaz de lidar com as relações triangulares posteriores. Assim, muda-se a perspectiva, privilegiando uma mirada ontológica, a partir de uma tendência à integração pessoal, num processo em que o desenvolvimento psicosssexual e o próprio complexo de Édipo, como fundamentos estruturantes, acontecem no cenário de conquistas afetivas intersubjetivas implicadas no curso do amadurecimento pessoal.

Destas formulações iniciais, construiu-se a Teoria do Amadurecimento, na tendência à integração, a partir das conquistas básicas que podem ocorrer nas trocas suficientemente boas entre mãe/ambiente e bebê, facilitando o processo em que se estabelece um si mesmo, ou um self verdadeiro e nas interrupções, o falso self, com defesas e inibições. Quanto a isso, afirma o próprio Winnicott em sua obra *Natureza Humana*: “na formulação de uma teoria psicológica é muito fácil considerar a

integração como garantida, mas no estudo dos estados iniciais do desenvolvimento individual humano é necessário pensá-la como algo a ser alcançado” (WINNICOTT, 1990, p. 136).

A teoria winnicottiana parte de uma ideia de etapas a serem conquistadas nas primeiras interações do bebê e ambiente até chegar a “triangular” em sua condição de “pessoa total”. Conforme, Winnicott (1990):

Acredito que alguma coisa se perde quando o termo “complexo de Édipo” é aplicado às etapas anteriores em que só estão envolvidas duas pessoas, e a terceira pessoa ou objeto parcial está internalizado, é um fenômeno da realidade interna. Não posso ver nenhum valor na utilização do termo “complexo de Édipo” quando um ou mais de um dos três que formam o triângulo é um objeto parcial. No complexo de Édipo, ao menos do meu ponto de vista, cada um dos componentes do triângulo é uma pessoa total, não apenas para o observador, mas principalmente para a própria criança. (WINNICOTT, 1990, p. 67, grifos do autor).

Winnicott (1990) apresenta nesse ensaio inicial uma chave interpretativa diferente de outros psicanalistas, com uma mudança de perspectiva que nos permite um olhar diferente, dos mesmos objetos de investigação, valorizando o ser humano em sua singularidade, desde o nascimento. Winnicott parte da premissa psicanalítica do desamparo originário e radicaliza sua compreensão do papel do Outro na constituição psíquica, desde os primórdios das experiências mãe-bebê. Toma como indispensável uma mãe-ambiente que sustente os movimentos primordiais de ambivalência, de amor-ódio, importantes para a saúde e constituição da vida psíquica, com uma gama de complexidades que acompanham o processo de amadurecimento e tendo reflexo na vida adulta do indivíduo e nas interações em sociedade.

O autor parte do desenvolvimento emocional primitivo, sendo a relação mãe-bebê, no primeiro ano de vida, na ambivalência de amor e ódio, na dependência absoluta, a paisagem onde se materializam importantes movimentos no processo do desenvolvimento emocional, na interdependência amorosa, a partir do reconhecimento recíproco e sensível. Com base originária na construção de sua teoria do amadurecimento, na vulnerabilidade física e emocional, nas trocas objetais, se iniciam importantes processos para autoafirmação, numa existência psicossomática, com base no amor, assegurando satisfatoriamente esta etapa do desenvolvimento dos processos somatopsíquicos (WINNICOTT, 1990).

“As conquistas básicas deste período inicial da vida, refletirão na estima do sujeito, só o amor por aquela criança que torna a pessoa confiável o suficiente [...] eis

vencida a primeira metade da batalha” (WINNICOTT, 2005, p. 33). Apoiado nesta dependência e identificação com a mãe, possibilita o ser autêntico, no vínculo de confiança, que permite confiar em si mesmo, o que refletirá na vida pública. A partir dos laços de amor primário a criança desenvolve a responsabilidade por suas ações, pois o mesmo objeto de ódio, que tenta destruir, é confiável no amor que sustenta, nas trocas intersubjetivas de reconhecimento recíproco entre mãe e bebê.

No início, quando o bebê é pequeno não existe um Eu propriamente, e tampouco um não-Eu, apenas um potencial, que se apoia na mãe, no estado de preocupação materna primária, que está voltada ao bebê e suas necessidades, não percebendo essa dependência absoluta. Depois, gradativamente, essa dependência se torna relativa, quando começa a tomar conhecimento da mesma. De acordo com Winnicott (2011):

Nos primórdios, há uma dependência absoluta em relação ao ambiente físico e emocional. No primeiríssimo estágio não há vestígios de uma consciência da dependência, e por isto esta é absoluta. Gradualmente, a dependência torna-se em certa medida conhecida pela criança, que, por consequência, adquire a capacidade de fazer saber ao ambiente quando necessita de atenção (WINNICOTT, 2011, p. 5-6).

A sustentação adequada ocorre no tempo e espaço, categorias fundamentais da teoria winnicottiana. Gradativamente vão sendo possíveis experiências de continuidade do ser, na dedicação da mãe/ambiente, capaz de produzir de forma empática o suporte das necessidades fisiológicas e psicológicas no amor expresso, no sentido de cuidado corporal, necessário para que se estabeleça progressivamente uma unidade psicossomática. O potencial para o indivíduo amadurecer está ligado ao ambiente satisfatório, que dispõe da capacidade de entender as necessidades do bebê e provê-las, tanto quanto posteriormente frustrá-las, no tempo e na medida adequados.

Nesta etapa de dependência absoluta, ancorada na qualidade dos cuidados maternos, inicia-se o reconhecer das necessidades do outro, na sustentação que respeita as singularidades, que permite e favorece a separação da simbiose, numa conquista unitária, capaz de oportunizar as trocas de relações de afeto com um mundo então encontrado/criado na relação. Tomando o Outro primordial na origem do Eu, na articulação do indivíduo que virá-a-ser com o ambiente, como essencial para que se obtenha uma imagem unificada do si mesmo, Winnicott acaba por fundar sua

concepção de “amor” numa estrutura comunicativa que assegura o reconhecimento recíproco, algo muito próximo à concepção de Honneth.

Todo o processo tem as necessidades básicas fisiológicas e de afeto do bebê nos gestos espontâneos da mãe-ambiente, no sentido de sustentação das tensões, dos impulsos destrutivos e amorosos, que lhe permitem a integração nos sentimentos ambivalentes de amor e ódio. Isso possibilitaria o surgimento da capacidade de um desenvolvimento emocional, como potência para as conquistas do si mesmo verdadeiro, como experiência de continuidade do ser.

O mesmo objeto do ódio é também o do amor, ambivalência originária que precisa ser mediada pela experiência do cuidado. Aliás, o cuidado, categoria filosófica fundamental na tradição fenomenológica. No desejo primitivo de destruir a mãe/ambiente que frustra, inscreve-se uma potencial superação do investimento destrutivo, na medida em que o Outro, ao suportar (holding), implanta o gesto de inclinação ao cuidado com outro.

O contrário pode ocorrer quando uma mãe/ambiente não fornece um suporte suficientemente bom. O processo pode se tornar distorcido, violado, através de maus tratos ou negligência, podendo surgir o dano na vitalidade do infante, emergindo agonias impensáveis e angústias de morte, justo num momento em que se encontra imaturo para administrá-las. Com isso, interrompe-se a continuidade existencial, instaurando-se a fragmentação do ser, numa interdição do processo de amadurecimento pessoal. Para Winnicott (1983, p. 59):

A criança cujo padrão é o de fragmentação da continuidade do ser tem uma tarefa de desenvolvimento que fica, desde o início, sobrecarregada no sentido da psicopatologia. Assim, pode haver um fator muito precoce (datando dos primeiros dias ou horas de vida) na etiologia da inquietação, hipercinesia e falta de atenção (posteriormente designada como incapacidade de se concentrar).

Quando o amadurecimento não ocorre de modo saudável, este pode ser prejudicado, nas conquistas básicas do ser. No caso de privação, interrompe-se o processo de integração de constituição gradativa do si mesmo no corpo. É importante ter em mente, que uma existência psicossomática está alicerçada em dois pressupostos que são: a tendência inata ao amadurecimento e o ambiente facilitador do amadurecimento emocional e físico; no corpo, na interrelação da psique e na conquista progressiva de uma personalidade humana, por meio das repetidas

experiências corpóreas que fornecem um sentido existencial, na unidade psicossomática da anatomia viva, fisiológica.

A formação do ser humano, depende de espaços de proteção e cuidado, na sustentação do afeto necessário, no olhar da mãe/ambiente, onde o mundo é apresentado, nos objetos transicionais e nas trocas objetais, ampliando-se para outros universos mais complexos. Assentado no ambiente primário suficientemente bom, se estabelece a confiança em si, que permite a autoconfiança básica e que implanta um sentido de responsabilidade pelo outro humano.

O ambiente suficientemente bom assegura a adaptação das necessidades físicas do bebê no princípio de sua vida, fundamental no estabelecimento gradual da psique no soma, como marca da conquista individual, na tendência à integração do processo maturativo, que está relacionada com a sustentação (*Holding*)<sup>17</sup> e no manejo (*Handling*)<sup>18</sup> da mãe “suficientemente boa”<sup>19</sup>. Tendo a pele como limite do ego corporal, que se desenvolve nesta etapa inicial da vida, quando as relações objetais se estabelecem, o bebê começa a se adaptar e a conquistar a unidade pessoal do ser, numa espécie de corpo-a-corpo, erotismo originário que funda o psiquismo e o abre à experiência da alteridade.

Como descreve Winnicott (1996), a conquista da integração está ligada à função do ambiente, para que ocorra a integração numa unidade. “Primeiro vem o ‘eu’ que inclui ‘todo resto é não eu’” (WINNICOTT, 1996, p. 61, grifos do autor). Então vem eu sou, eu existo, adquirindo experiências, enriqueço-me e tenho uma interação introjetiva e projetiva com o não-eu, o mundo real compartilhado.

Na demanda por *holding* está dada a dependência absoluta do lactente, no tempo e no espaço, em total dependência do ambiente, sendo o estágio no qual a criança está em processo de primária integração como indivíduo. Trata-se do vir-a-ser um “eu”, garantido pelas sensações sucessivas de continuidade do ser, no tempo,

---

<sup>17</sup> O termo *holding* é utilizado para significar não apenas o segurar físico de um lactente, mas também a provisão total anterior ao conceito de viver. Trata-se da sustentação ontológica, no sentido de tornar possíveis as condições básicas de manutenção do existir humano.

<sup>18</sup> O *handling* é o manuseio do corpo do bebê, que possibilita uma integração psicossomática. Trata-se dessa espécie de corpo-a-corpo, que vai erogeneizando o corpo do bebê, criando um corpo que tende à integração à elaboração progressiva das experiências de prazer-desprazer.

<sup>19</sup> *Suficientemente boa* quer dizer boa na medida certa, sem exageros para mais ou para menos no seu cuidado com o bebê, isto é, adaptação às necessidades físicas do bebê, que proporciona, num primeiro estágio, um sentimento de segurança e confiabilidade no ambiente. Não se trata da mãe em sentido estrito, mas das condições primárias de cuidado, num tempo em que ainda predomina, inclusive, a indistinção entre o que seria a mãe como pessoa individual e aquilo que é vivido como continuidade ambiental.

no espaço e na própria pele.

Outro aspecto relevante no processo de amadurecimento nos primórdios da vida é “handling”, o manejo do corpo cuidadoso e o contato com a realidade, como possibilidade de personificação, como condição favorável física e psicológica para a criação do indivíduo como uma unidade psicossomática. Como descreve Winnicott (1983, p. 60): “sem manejo ativo e adaptativo suficientemente bom, a tarefa interna pode vir a ser difícil, pode na verdade vir a ser impossível para o desenvolvimento de uma interrelação psicossomática se tornar estabelecida adequadamente”.

O papel da mãe na conquista da personalização, ocorre no cuidado adaptado à criança, do seu corpo como unidade, etapa de assentimento da psique no corpo. O bom manejo, passa pelo amor físico, que inclui confiabilidade, previsibilidade, que auxiliam na segurança e na conquista do amadurecimento pessoal, desenvolvendo os sentidos de interior e exterior, dentro e fora, limites fundamentais na aprendizagem sensível do jogo eu-outro. Pode-se inferir que quando tudo vai bem, ocorre o si mesmo na base corporal. Sem o manejo adequado é impossível a interrelação psicossomática. Um ambiente caótico não oportuniza o desenvolvimento emocional, mesmo quando o bebê venha com a tendência, sem a garantia de existir, quando variáveis do meio estão fragilizadas, não atendendo o mínimo que uma pessoa necessita, formam-se as distorções que incapacitam o fluir da experiência de vir-a-ser, obstruem o devir humano.

Partindo da tendência inata à integração é a mãe confiável que tem uma identificação com a criança, nos cuidados suficientemente bons para que se possibilite a ela a capacidade de “crer em”, como um sentido originário de confiabilidade implantada nas trocas amorosas do começo da vida. Conforme Dias relata, “quando a mãe oferece a oportunidade do machucar-remendar se repetir várias vezes, dando chances para a culpa ser suportada pela criança, esta passa a crer na capacidade de reparação” (2003, p. 262). Nesta etapa se origina a culpa, e o papel da mãe atenta é reconhecer o gesto de reparação.

A presença do outro humano, mesmo que o autor destaque a mãe, que possui a capacidade de decodificar as necessidades do bebê e interagir de forma suficientemente boa, com devoção, pode ser desenvolvido por outra pessoa, como condição de possibilidade de prover um ambiente facilitador.

Por intermédio do cuidado, a mãe transmite ao bebê um dos elementos essenciais para o desenvolvimento humano: o reconhecimento (inter)subjetivo. Na



dedicação amorosa primária, contexto em que o bebê conquista gradativamente a capacidade de separar-se, vê-se fortalecida na tendência inata ao amadurecimento. “Posto isso, o que se anuncia é o seguinte: o bebê é dependente porque necessita de cuidados ambientais e, ao mesmo tempo, independente porque possui uma tendência inata ao amadurecimento” (SANTOS, 2011, p. 80). é inerente ao indivíduo a crescer, a se integrar, a se relacionar com objetos, a amadurecer.

Nessa lógica, o bebê depende de um meio que proporcione os cuidados básicos, necessários para o assentamento da psique na soma, fenômeno que assegura a existência psicossomática. Nesse sentido, para Winnicott (1983, p. 12) “sentir-se dentro do próprio corpo, usufruir dele e das funções corpóreas, é uma das condições mais importantes da vida”.

Baseando-se na tendência ao amadurecimento, tem-se a possibilidade de uma existência psicossomática, que pode usufruir de uma elaboração corpórea, no cuidado do ambiente como condição nas adaptações necessárias para que ocorra uma unidade psique-soma. “O manuseio, portanto, descreve a provisão pelo meio que corresponde mais ou menos ao estabelecimento de uma associação psicossomática. Sem um manejo ativo e adaptativo suficientemente bom, a tarefa interna pode vir a ser difícil” (PEIXOTO JUNIOR, 2008, p. 943) ressalta que é o “sentir-se dentro do próprio corpo”, uma condição importante para a integração do corpo vivo, permitindo um aspecto personalizado do indivíduo como o único lugar que possa começar a viver.

A teoria do amadurecimento no sentido de experiências corporais, elaboradas, que passam a operar como unidade psique-soma, abordado por Winnicott como um caráter relacional de uma existência psicossomática, propõem que, “a diferença mente e corpo é substituída pela diferença operacional entre as funções corpóreas e psíquicas. Analogamente, o problema das funções corporais, pelas funções psíquicas” (LOPARIC, 2000, p. 360) A continuidade do ser, experiência que será inscrita sensivelmente como “confiabilidade do mundo” depende diretamente dessa experiência de personificação, continuidade/unidade psique-soma.

A interrupção precoce dessa continuidade resulta sempre numa doença grave não apenas psíquica, mas sempre, ao mesmo tempo, psicossomática. Quando não é atendido na necessidade de formar uma unidade psique-soma, o bebê não é atendido na sua necessidade de ser. Toda necessidade existencial, é sempre, também, uma necessidade corpórea (LOPARIC, 2000, p. 365).

O existir humano é uma busca por uma integração pessoal que se dá no corpo, nas conquistas essenciais para o amadurecimento, que na psicanálise winnicottiana é uma tendência, uma força irremediável da vida insistindo em se afirmar. Outro elemento de forte importância no contexto deste estudo emerge das elaborações psicanalíticas de Winnicott. Diz respeito à possibilidade de experiências reparadoras dessas falhas ambientais, não ficando o sujeito condenado a um destino de eterna repetição mortífera. Processos de reparação das falhas básicas podem se abrir em novas experiências, sobretudo naquelas em que o sujeito se vê com novas ofertas ambientais, como chances de “novos começos”, resgates da confiança no mundo e na continuidade do ser, experiências no sentido de experimentar a sensação restauradora de que “a vida é digna de ser vivida” (WINNICOTT, 1975, p. 95).

É nesta direção que se pode aproximar Winnicott, com a sua Teoria do Amadurecimento que aposta no ambiente facilitador, tendo o indivíduo como inato em uma tendência à integração, da teoria da Luta por Reconhecimento em Honneth. As experiências de desrespeito ou desconhecimento das nossas necessidades fundamentais (de reconhecimento) desencadeiam lutas, manifestações da vida buscando por se afirmar e se expandir, ainda que sob a forma de defesa, conflito, adoecimento ou ataque ao laço social.

### **3.4 Juventudes: Corpo e Ato**

A sociedade contemporânea tem sido fonte de estudo de vários autores, seus aportes teóricos nos auxiliam a entender as mudanças ocorridas na contemporaneidade e como estas interferem na subjetivação das juventudes, na concepção de corpo e ato dentro de um contexto histórico.

Embora não se pretenda aprofundar a vasta bibliografia, destacamos algumas terminologias, relacionadas à temática: Para Giddens (1991), modernidade tardia; Bauman (2009), modernidade líquida, vida líquida; Lipovetsky (2020) hipermodernidade, tendo convergências e divergências em seus posicionamentos, que contribuem na reflexão sobre a condição sociocultural da juventude na atualidade.

Bauman (2009, p. 9) descreve as transformações na vida coletiva e individual, como “modernidade líquida” e “vida líquida” como “condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir”. O autor assinala que os

indivíduos na sociedade mudam constantemente, para serem diferente dos outros, mas o fato que faria diferença é o não ser indivíduo, numa falência das estruturas sociais da modernidade, busca-se uma sociedade individualizada. Como pontua Bauman (2009):

Em suma, como um ato de emancipação pessoal e de autoafirmação, a individualidade parece carregar uma inata aporia: uma contradição insolúvel. Precisa da sociedade simultaneamente como berço e como destino. Qualquer pessoa que procure sua individualidade ao mesmo tempo que esquece, rejeita ou menospreza a sóbria/sombria verdade se arrisca a enfrentar muita frustração. A individualidade é uma tarefa que a sociedade dos indivíduos estabelece para seus membros como tarefa individual, a ser realizada individualmente por indivíduos que usam recursos individuais. E, no entanto, essa tarefa é contraditória e frustrante e impossível realizá-la. (BAUMAN, 2009, p. 29).

A reflexão de Bauman, mostra uma sociedade contraditória, com uma fracassada tentativa de individualidade, na impossível busca de conviver sem a troca com outro. Sem a experiência da vida, o que resta para o indivíduo é a solidão, o abandono, a hostilidade.

Outro pensador foi o sociólogo Anthony Giddens (1991) que descreve a atualidade com o termo sociedade do “desencaixe”<sup>20</sup> dos sistemas e relações sociais, numa ruptura histórica na transmissão de práticas simbólicas, influenciados pela globalização, que altera a tradição, direitos e deveres humanos, perde-se a dimensão dos indivíduos em sociedade. Um mundo marcado pela instabilidade, entregue a constantes mudanças, numa fragmentação das vivências, os significados são alterados e alteram a maneira de se viver em sociedade.

É nesta direção que Ribeiro (2019) propõe a atualidade como um tempo de incertezas e flexibilidades, onde jovens vivenciam as mudanças e estão em constante movimento, tentando acompanhar as diferentes maneiras de vivenciar o efêmero, numa sucessão de reinícios. Como destaca o autor:

O fenômeno juventudes, conceitual e empiricamente, é elástico e plástico de modo que, dada essa natureza, ele pode se movimentar de vários modos em interregno de tempo cada vez menor a se considerar as características da sociedade atual que deixou para trás de vez a taylorização e entrou em uma época que é mais que não-linear, mais que toyotista, mais que incerta, mais que precária, ela é “instantaneamente imprevisível”, ou seja, a cada instante seguinte ela pode se apresentar de outro modo, pois ela se apresenta

---

<sup>20</sup> Desencaixe - que me seja permitido agora considerar o desencaixe dos sistemas sociais. Por desencaixe me refiro ao deslocamento das relações sociais de contextos de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaco (GIDDENS, 1991, p. 29).

também de modo flexível (RIBEIRO, 2019, p. 165).

A vida em sociedade está pautada segundo Ribeiro (2019) por este modo flexível, que gera incertezas quanto ao futuro de modo geral, pessoal e no mundo do trabalho. A sociedade apresenta mudanças rápidas, imprevisíveis, numa dinâmica hipermoderna, que altera as relações e os engajamentos sociais. O processo de subjetivação das juventudes é pautado na insegurança do presente, incerteza de futuro, desamparos, medo de não obter qualquer reconhecimento. Os jovens passam mais tempo se preparando como eternos estudantes, diante da falta de oportunidades e políticas públicas voltadas para as juventudes. Ocorre um prolongamento da dependência da família, na precarização da vida e imprevisibilidade de futuro.

Para situar a categoria das juventudes dentro dos recortes etários de classificação, embora não responda a toda a complexidade desta condição juvenil, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2010) e a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO, 1998) são jovens, os indivíduos na faixa de idade entre 15 e 24 anos. Para a PEC da Juventude, na Emenda à constituição n. 42, de 2008 (BRASIL, 2010) são jovens aqueles que têm idade entre os 15 e os 29 anos. O documento divide essa faixa etária em três grupos: jovens adolescentes (15 a 18 anos), jovens-jovens (19 a 24 anos) e jovens adultos (25 a 29 anos).

Articulando as questões sociais da pós-modernidade com as juventudes, percebe-se múltiplas formas de ser e estar no mundo, num processo de construção pessoal que perpassa uma representação de condição social, imbricada de questões históricas, culturais, físicas, psíquicas e relacionadas entre si. Quando se fala em jovens na contemporaneidade, não se pode falar de um grupo homogêneo. Conseqüentemente convencionou-se um conceito no plural, "juventudes", sendo constituído de forma heterogênea, dentro dos diferentes contextos sociais, vivenciados de forma diversa, incorporando uma compreensão interdisciplinar da categoria.

Segundo Dayrell (2010, p. 4) o termo "juventudes" no plural compreende as múltiplas formas da condição de ser jovem, que passa por uma constituição biológica, social e cultural. "Não existe um único modo de ser jovem, o que nos leva a enfatizar a noção de juventudes, no plural, para explicitar a diversidade existente de modos de ser do jovem". No entanto, enquadrar os jovens em faixa etária, seria uma forma simplista de analisar a complexidade, ligadas às vivências particulares de um

processo diverso e condição que um ambiente proporciona, em aspectos sociais e culturais, no qual ocorre a constituição da condição juvenil na sociedade, respeitando a diversidade e singularidade. Resgatando o pensamento de Abramo:

Optamos por trabalhar com a ideia de “condição juvenil” por considerá-la mais adequada aos objetivos dessa discussão. Do latim, *conditio* refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. Na análise, permite-se levar em conta tanto a dimensão simbólica quanto os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais a produção social da juventude se desenvolve (*apud* DAYRELL, 2007, p. 01).

O termo juventudes, no plural, aparece nas pesquisas de outros autores como: Pais (1993), Reguillo (2001), Sposito; Tarábola (2017) que compartilham algumas semelhanças em suas linhas de pensamento, diante dos atravessamentos culturais da atualidade, que altera o modo de subjetivação e a busca por reconhecimento. Um tempo marcado por adaptações contínuas, perdendo-se muitas vezes as memórias sociais do passado, numa valorização exacerbada do presente, produzindo novas subjetividades e intersubjetividades, alterando percepções, formas de inserção nos grupos, trazendo novos conflitos e sofrimentos psíquicos decorrentes de transformações sociais e culturais.

As juventudes se diferenciam das gerações anteriores, mas ao mesmo tempo são portadores de toda uma construção sociocultural, na condição juvenil, fruto de ressignificações que ocorreram no tempo e espaço, num universo de possibilidades e sociabilidades. As diferentes culturas juvenis, de acordo com Pais: “constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros” (PAIS, 1993, p. 94).

Ao dialogar-se com as juventudes, tem-se apenas recortes de um mundo vivido em sua complexidade, desamparo, insegurança, descontinuidade, imprevisibilidade que interferem nas sociabilidades juvenis, mudam estruturas, alteram a caminhada, pelos próprios caminhantes, numa mobilidade que muda as regras do jogo da vida, como bem descreve Pais et al., (2017) ao se referir às estruturas labirínticas:

O jogo da vida não é, contudo, um jogo de xadrez ou de futebol... O palco da

vida é mais complicado, pois assemelha-se a uma estrutura labiríntica. Há dois tipos de estruturas labirínticas: as fixas e as móveis. Nas fixas, como no labirinto de Creta da mitologia grega, há uma divergência de conhecimento entre o arquiteto e o viajante, entre Dédalo e Teseu. Para o arquiteto o labirinto tem uma estrutura lógica; para o viajante é um mistério interpretativo. Mais complexas são as estruturas labirínticas de natureza social. Por quê? Porque elas são móveis. Mudam as estruturas e os caminhantes ajudam a mudá-las. É nesse cenário que decorrem as trajetórias juvenis (PAIS et al., 2017, p. 306).

Pode-se inferir que os jovens estão inseridos num contexto mundial, interligado, com amplo acesso à informação, que redefine as subjetividades e os sentidos existenciais. Estamos diante de uma precarização da própria vida que, anteriormente na modernidade, era sólida e previsível, bastando seguir “as regras do jogo”. A contemporaneidade em transformação, não consegue assegurar ao jovem o reconhecimento existencial buscado, o que desencadeia, em grande medida, o desengajamento social, conflitos exacerbados, com dificuldade de se orientar no tempo e no espaço.

Maria Rita Kehl (2007) discorre sobre a juventude como sintoma da cultura, produto da sociedade, sem lei para balizar, onde o lugar do adulto se apresenta vago. O ser jovem é o ideal de sociedade, despido de valores para orientar a vida no mundo, vive-se um presente sem perspectiva de futuro. Talvez possamos falar que jogam o sujeito jovem numa espécie de vazio existencial, em meio a trajetórias labirínticas e de fraco engajamento no laço social.

Birman (2006) também faz uma leitura psicossocial das transformações da atualidade, vinculadas com as complexidades das juventudes, enquanto etapa psíquica e sociológica, onde ocorreram transformações, no modelo familiar e cultural. A vida urbana é alterada em todas as classes sociais, nas populares com a antecipação do trabalho, abandono precoce das escolas, nas de classe média e elites, as figuras originárias de cuidado são substituídas por creches e escolas infantis, ocorre uma antecipação e prolongamento da própria adolescência. Como pontua o próprio Birman:

O efeito maior disso tudo é a fragilização psíquica das crianças e dos jovens, que apenas enfatiza a precariedade de investimentos a que me referi acima. Por não poderem experimentar as dificuldades e os impasses que o espaço da rua e da circulação urbana impõem, os jovens não constroem medidas de proteção para isso. (BIRMAN, 2006, p. 17).

O autor prossegue mostrando que a precariedade dos investimentos afetivos

são “o desamparo que caracteriza a juventude hoje, que inscreve e marca dolorosamente no seu corpo, [...] a sua condição psíquica torturada” (BIRMAN, 2006, p. 20) denunciando a falha nas relações, como causa da violência para dar visibilidade identitária, ancorada no corpo de exibição de força, diante da fragilidade das referências simbólicas da atualidade. Expressões do mal-estar social, que aponta abandono dos próprios pais, no esvaziamento de experiência de reconhecimento. As marcações no corpo seriam formas de demonstrar virilidade, chamar atenção, podendo se chegar ao ato violento.

Sennett (2003) em suas considerações procura descrever o aspecto histórico do corpo, e a passividade dele nas cenas contemporâneas. Com a aceleração dos acontecimentos, do consumo, haveria processos crescentes de dessubjetivação, o corpo passando a ser uma espécie de tela, suporte, instrumento, e não uma unidade integrada, subjetivada, corpo vivo, erótico, potência de encontro e alteridade. De certo modo, a *violência* e a *apatia* poderiam se inscrever nesse contexto: experiências de um corpo expropriado de sua potência afetiva e alteritária.

Perde-se o sentimento de solidariedade, o ser humano volta-se compulsivamente para suas próprias necessidades corporais e prazeres imediatos. A sociedade transforma o corpo em produto e o outro perde sua relevância nas trocas sociais. Passa-se a “consumir corpos”, sem respeitar a diversidade os indivíduos que não alcançam os ideais corporais, imaginários e performáticos, vivenciam angústias e adoecem por falta de reconhecimento social.

O contexto atual do ocidente, marcado por um estado de desamparo, fragiliza as questões de caráter simbólico de ordem tradicional, aumenta as defesas narcísicas e a relevância do corpo biologizado, que Mendes e Próchno (2004) consideram como a:

[...] fragmentação da subjetividade no Ocidente, destacando a condição trágica do sujeito pós-moderno – o desamparo. Surgem então novas psicopatologias – síndromes do pânico, depressões, bulimias, anorexias, somatizações, toxicomanias etc. – em que o discurso dos pacientes se mostra esvaziado de representações, destacando por um lado a pobreza da vida interna e a ausência de criatividade, e por outro um auto investimento no “eu”, ou melhor, no “corpo”. Sustentado pelo consumo do mundo capitalista, corpo é fetichizado, e na busca desesperada de soluções rápidas para seu sofrimento agarra-se às novas invenções tecnológicas, às novidades oferecidas pelas fábricas de cosméticos, às indústrias de psicofármacos, às psicoterapias alternativas e até mesmo às religiões, encontrando anestésicos temporários para o seu mal-estar (MENDES; PRÓCHNO, 2004, p. 147).

Desta forma, nota-se uma forte indefinição na contemporaneidade, no desamparo e precariedade da vida, o que resta é o corpo excitado. Na crise dos referenciais simbólicos, a procura de sentido erra o alvo, apostando num “corpo fetichizado e colocado pelo capitalismo como mercadoria, como objeto de consumo. O outro é visto nas relações sociais e sexuais apenas a serviço do prazer imediato do eu” (MENDES; PRÓCHNO, 2004, p. 148) conduzindo muitos jovens adolescentes ao labirinto do narcisismo primário, sem os limites de alteridade que asseguram o processo de subjetivação.

Ao localizar a categoria juventudes no século XXI, constata-se uma construção histórica de corpo na cultura, com diferentes sentidos, múltiplas perspectivas e desafios presentes em nossa sociedade, nas disparidades socioeconômicas, nas diferenças regionais, de gêneros, culturas, e outros aspectos que estão implicados de desejos e sensações, articulados no princípio da hipervalorização do corpo, como central nas relações sociais, fazendo a pessoa desejar a aparência corporal, nos ideais de beleza cobrados socialmente. Na leitura de Mendes e Próchno:

O que vale é a imagem, a aparência e o conforto. Temos um ideal de beleza do corpo, que deve ser alcançado a qualquer preço, e pagamos caro por isso. O outro perde importância nas relações sociais, empobrecendo-as, pois perdem o interesse, a vida interior e a troca de experiências. No entanto, algumas pessoas não alcançam o ideal de perfeição, de beleza e obtenção de prazer – tão almejado e também tão cobrado socialmente. Essas pessoas tornam-se depositárias de angústias e adoecem (2004, p. 149).

Os jovens no processo de transição, na falta de trocas significativas de experiências com o outro, apresentam sofrimentos no corpo físico, observa-se a queda de referências coletivas. Segundo Costa (2005, p. 168), “o investimento no corpo resulta comumente do investimento libidinal do desejo do outro. O sujeito ama nele aquilo que é amado pelo objeto”. O indivíduo pós-moderno volta-se para o corpo idealizado (eu-ideal), o objeto de desejo narcísico na sensação e prazer, num individualismo exacerbado, que não está aberto para troca de experiência. O que nos confirma Savietto e Cardoso (2006):

Sustentamos anteriormente que o ideal de felicidade na moral do espetáculo está ligado à busca de um prazer articulado ao corpo físico, o prazer da sensação. Este prazer sensorial não é um prazer qualquer, mas um prazer que está especialmente de acordo com a satisfação narcísica (SAVIETTO; CARDOSO, 2006, p. 18).



É nessa linha que Lipovetsky (2016) nos convida a refletir sobre a sedução e narcisismo na hipermodernidade, com promessas de uma vida mais leve que supera muitas filosofias existenciais, por outro lado, existe o consumismo, cada vez mais se consome para sentir-se bem. De acordo com as palavras do autor:

No deserto das finalidades coletivas, triunfa um Eu autocentrado obcecado por um corpo que deve ser continuamente embelezado e mantido, transforma o próprio corpo humano e as relações em objeto de consumo para. A cultura do leve, apoiada pela cultura hiperindividualista, apenas exacerbada quando celebra uma norma estética que implica uma mobilização narcísica sem fim. (LIPOVETSKY, 2016, p. 96).

A procura constante pelo novo, desapegando-se do passado, afeta muitas vezes as relações humanas, no desejo de não sofrer, anestesiado por soluções fáceis, oferecidas pelo consumo, com promessas imediatas, com uso de medicamentos, psicoterapias rápidas, com alternativas mágicas, seja por drogas, que oferecem alívio no insensibilizar o mal estar da existência humana, “na maioria das vezes, temos um corpo aliviado da dor, no entanto, não desfrutamos do prazer de nos sentirmos leve” (LIPOVETSKY, 2016, p. 80). Estes são os “novos tempos”, que apresentam um grande paradoxo, vivemos uma vida mais leve, com bem-estar material, mas com aumento no mal-estar subjetivo. Lipovetsky (2016, p. 81) aborda a “dinâmica da tecnociência e do mercado” que:

Nos livrou dos grandes sofrimentos e limitações, a abundância se espelha, e isso é inegavelmente uma vitória do leve sobre o pesado. No entanto, cada um de nós tem o sentimento de que sua própria vida é sempre pesada, difícil e insatisfatória. A expressões da dor de viver, as depressões, ansiedades, vícios, suicídios e o consumo de medicamentos psicotrópicos estão em uma curva ascendente. Mesmo quando resplandece a euforia do bem-estar material, o mal-estar subjetivo continua invencivelmente seu caminho, deixando sempre para amanhã a leveza de ser. (LIPOVETSKY, 2016, p. 81).

Portanto, compreende-se que as mudanças na sociedade contemporânea do ocidente, tem apresentado avanço na área de saúde através das tecnociências, proporcionando tempo de vida, mas a dor persiste, as insatisfações continuam, ansiedades impedem o desfrutar da vida. Pressente-se um novo modo de ser no mundo, os jovens personificam o seu tempo e mal-estar subjetivo, que segue o caminho e sintomas clínicos no corpo. Este fenômeno é ressaltado por Mendes e Próchno (2004):

[...] observamos também uma mudança significativa no perfil clínico dos nossos analisandos, com aumentos relevantes de casos de depressão, toxicomanias, síndrome do pânico, anorexia, bulimia etc, que têm desafiado tanto o saber psicanalítico quanto o saber médico. Podemos então perguntar: o que há de comum nessas patologias? Em primeiro lugar, vale ressaltar que a dor nas patologias contemporâneas expressa-se no corpo. Corpo que se traduz ora pelo excesso de ações, caracterizado pela voracidade e pelos comportamentos compulsivos, ora pela ausência de ações, impedido de agir pela angústia (pânico), ou paralisado (depressões) (MENDES; PRÓCHNO, 2004, p 149).

As mudanças ocorridas na sociedade capitalista contemporânea, interferem na constituição das subjetividades juvenis, marcadas pelo individualismo, consumo, esvaziamento das representações e auto-investimento no corpo, que expressa os sintomas da contemporaneidade. Neste contexto, muitos jovens adolescentes revivem situações de desamparo no corpo físico. Corpo e ação se tornam o palco privilegiado de uma encenação a céu aberto, com parca mediação simbólica.

O jovem adolescente traz no corpo o histórico de uma construção social, com um narcisismo exacerbado. O próprio corpo foi transformado em objeto de consumo. O outro está a serviço do seu prazer, justo num momento em que se revivem agudamente questões ressurgidas da sexualidade infantil, no processo da puberdade.

Savietto e Cardoso (2006) relatam que o jovem deseja ser reconhecido e representado na contemporaneidade, na ausência dos suportes simbólicos que lhe permitam dar sentido ao turbilhão dos afetos que lhe invadem. O esvaziamento das trocas (inter)subjetivas, dificulta a produção de uma experiência e o reconhecimento da alteridade. Neste movimento intenso de constituição do si mesmo no interjogo com o reconhecimento do outro, diante das fragilidades simbólicas, resta-lhes, muitas vezes, apenas a radicalidade do ato, como tentativa de inscrição daquilo que escapa à narrativa e à elaboração.

Em Winnicott, questões ligadas à imaturidade emocional podem surgir ainda mais fortemente na experiência adolescente, momento de revivência do desamparo e de confronto com as demandas do mundo adulto. O desejo de ser reconhecido e a busca por autonomia se colocam de forma imperiosa e, sem boa mediação simbólica, o que implica a presença e o papel desempenhado pela cultura e pelas instituições, as passagens ao ato, como descrevem Savietto e Cardoso, podem emergir:

As passagens ao ato representam uma resposta elementar diante de um estado de desamparo no qual uma pulsionalidade demasiadamente forte ultrapassa os limites psíquicos de representação e ameaça à integridade egóica. Dizemos que na adolescência esse estado de desamparo é

especialmente revivido em razão da ativação de novos e violentos aspectos pulsionais, desencadeada pela genitalização própria da puberdade. Observamos anteriormente que, do ponto de vista constitucional, o desamparo é inerente à subjetividade humana, em razão dos próprios limites do aparelho psíquico. Verificamos também que na adolescência, em virtude da fragilização, da incerteza e da impotência então experienciadas, o estado de desamparo é particularmente revivido (SAVIETTO; CARDOSO, 2006, p. 39).

Entre os jovens adolescentes, em especial, o desamparo se faz presença marcante, sobretudo considerando as condições culturais que já descrevi. Na descontinuidade da experiência, na procura por autonomia através do reconhecimento social, com uma diversidade de fatores implicados, diante do desinvestimento e enfraquecimento das referências simbólicas, podem surgir atos em desacordo com a lei, marca das desregulações narcísicas, buscando o prazer imediato nos objetos que são socialmente valorizados, sendo a grande parte direcionada a busca por bens de consumo celebrados fartamente no imaginário contemporâneo.

No ato violento não ocorre a mediação simbólica, o outro da relação é coisificado. Uma das “soluções” que sempre volta nas discussões é antecipar a prisão de jovens adolescentes, alterando a idade penal, criminalizando e encarcerando os jovens, como se o fato de tirar o adolescente autor de um ato infracional da vida social resolvesse um problema da sociedade. Um dos componentes do ato é a falta de responsabilidade de assumir os seus gestos diante da complexidade, naquilo que tange o cuidado com a própria vida e com o mundo.

Para Winnicott (2005), na problemática do ato infracional, é possível conceber a presença de um sinal de esperança viva, um grito de socorro, apelo ao ambiente por ajuda das pessoas, amorosas e fortes capazes de limitar os impulsos agressivos e dar-lhes um destino. O autor ao se reportar à adolescência traz as características da rebeldia e dependência como tentativa de sentir-se real. Tornam-se válidas as palavras do próprio autor:

Aqueles que cuidam de adolescentes não raro veem-se perplexos com o fato que esses meninos e meninas, por vezes tão rebeldes, podem também ser ao mesmo tempo, dependentes a ponto de parecerem crianças e mesmo bebês, manifestando padrões de dependência que talvez remontem aos primeiros meses de vida. (WINNICOTT, 2005, p. 165).

Dessa forma, compreende-se que a teoria winnicottiana do Amadurecimento Pessoal, aponta para a adolescência como um período oportuno para a retomada dos estágios iniciais de integração. Com a sustentação familiar e institucional, o afeto

permite a espontaneidade de um vir-a-ser, sendo uma fase de descoberta pessoal e afirmação da singularidade, que implica uma sustentação da experiência da travessia à adulez, mais que esquadros explicativos para interpretação teórica dos conflitos. Winnicott destaca que “adolescentes não querem ser entendidos. Esta é uma fase que precisa ser efetivamente vivida e é essencialmente uma fase de descoberta pessoal. Cada indivíduo vê-se engajado numa experiência viva, num problema de existir” (WINNICOTT, 2005, p. 115).

Nesse sentido, cabe destacar que a significação atribuída às manifestações agressivas e/ou violentas, são dadas desde a perspectiva dos adultos e das instituições, não livres de preconceitos e estigmas. De acordo com as classes sociais, as infrações são concebidas como pequenos deslizes, nas classes média e alta e nas desfavorecidas economicamente como delinquência. Também diferentes são os desdobramentos de tais formas de significação e nomeação. Nas camadas mais abastadas, normalmente tais atos são endereçado aos saberes especializados, médicos, psicológicos, psicopedagógicos, enquanto entre os jovens pobres, os atos infracionais são, na maioria dos casos, criminalizados e tornam-se facilmente “questões de polícia”.

Os atos manifestam um descompasso no ritmo dos cuidados, que vão além de comunicar que algo está mal, podem ser um apelo de “me ajude”, “socorro”, como uma tentativa de se comunicar, nestas formas que desestabilizam os ambientes, pois as trocas não aconteceram mediadas simbolicamente, mas se concretizam, por exemplo, no ato de destruição, ato infracional, ato de roubo, ato de agressão física ou patrimonial.

A não integração pode se dar no fracasso quando a mãe/ambiente não conseguir mediar as trocas objetais entre o eu e não-eu, quando necessita encontrar fora as coisas que desaprova. Neste sentido, Winnicott apresentou a tendência antissocial e articulou com os atos, que manifestam indícios de uma deprivação<sup>21</sup>, podendo ocorrer na fase de dependência relativa. Uma perda de referencial afetivo, ou a criança não teve uma experiência positiva de cuidado, marcada pela desesperança e sensações depressivas, o ambiente falhou na sustentação, e a criança já reconhece a falta. Algo foi perdido no processo e há uma busca sintomática de “cura” na esperança por provisão do ambiente. Pode tratar-se, ainda do efeito de

---

<sup>21</sup> Na condição de privação, na proposta de Winnicott a criança teve alguma experiência positiva com o(s) cuidador(es) que foi perdida.

uma privação<sup>22</sup> propriamente dita, que acontece na fase de dependência absoluta, quando o bebê não tem a mínima capacidade de significação das marcas inscritas pela catástrofe ambiental vivida. No pensamento de Winnicott (2005):

A tendência antissocial está inerentemente ligada à privação. Em outras palavras, um fracasso específico é mais importante do que um fracasso social geral. Ocorre uma modificação que altera a vida inteira da criança, e essa modificação ambiental acontece quando a criança já tem idade suficiente para entender as coisas. Não que a criança pudesse vir aqui e fazer uma conferência sobre si mesma, mas, caso se lhe ofereçam condições propícias, ela é capaz de reproduzir o que aconteceu pelo fato de, à época do ocorrido, já ser desenvolvida o suficiente para se concretizar do evento. Em outras palavras, em condições especiais de psicoterapia, a criança é capaz de se lembrar, dos sonhos ou no falar, das características essenciais da privação original (WINNICOTT, 2005, p. 82).

O ato manifesta que o sujeito lesado no cuidado reage com perturbação no convívio social, “não com o sentimento de medo de ser atacado em sua autoconservação, mas com a percepção de ser ignorado por seu defrontante social” (HONNETH, 2003, p. 87). Com estes movimentos geradores de conflito, diante da reação, o sujeito que foi prejudicado reivindica reconhecimento do outro. Com o ato infracional quer mostrar importância nos grupos, por meio da prática das transgressões.

Do mesmo modo, quando procura-se entender as juventudes dentro do contexto contemporâneo, nas fragilidades sociais, os jovens buscam uma subjetivação no corpo, na troca com os outros, diante das angústias, dos impulsos agressivos, podendo surgir o ato como sintoma de luta por reconhecimento. As formulações winnicottianas se delineiam como referências preciosas para compreensão dos processos postos em jogo nessas fúrias narcísicas que, eventualmente, caracterizam a condição juvenil. A possibilidade de integração e amadurecimento, a ser alcançada em outras etapas da vida, está ligada à facilitação de um ambiente suficientemente bom, através das experiências reparadoras, que possibilitem as conquistas e integração psíquica no decorrer da vida.

Nesse sentido, não apenas a escola, mas também ela, tem um papel fundamental, na construção de práticas de sustentação e apoio, mediação simbólica e transmissão da cultura. O Estado, por sua vez, deveria participar ativamente no provimento das condições de reparação para tais jovens que, em muitos casos,

---

<sup>22</sup> Já na privação a criança nunca se beneficiou dessa vivência de cuidado.

respondem com violência e/ou apatia à ausência das condições fundamentais de seu reconhecimento como sujeitos de direito, com valor próprio e importância social.

### 3.5 Juventudes entre Violência e Apatia

As juventudes, no sintoma cultural da *violência* e *apatia* tem se mostrado um desafio às relações sociais contemporâneas e ao processo educativo, o que se evidencia, não raras vezes, na violação dos direitos, na falta de respeito pelos outros e na desconsideração das diferenças. Ao mergulharmos na compreensão mais cuidadosa desse universo, tornam-se visíveis as múltiplas facetas da problemática relacionada à violência e à “falta de interesse” (vital), associada aos jovens de todas as classes sociais, com diferentes configurações e tratamentos. O fenômeno atual apresenta um lado sombrio da violência entre as juventudes, assinalado por Borges (2017, p. 53):

Os movimentos contestadores, revolucionários, libertários, os questionamentos, o desejo de mudar a ordem social vigente, tudo isso sempre veio pela voz dos jovens. O que tem nos chamado a atenção na contemporaneidade é o viés da criminalidade por vezes presente nos atos violentos que temos presenciado e que muitas vezes nos causam horror, tirando-nos a possibilidade da palavra para contornar o inimaginável.

O jovem na história foi, muitas vezes, a voz de mudanças, participando ativamente dos movimentos sociais. Na contemporaneidade, têm-se apresentado distintos contornos de outros tempos, na agressividade, raiva desproporcional, ações cruéis, que causam perplexidade na esfera social. A violência juvenil é perceptível no cotidiano, nos atos violentos, explosões de ódio, brigas e criminalidade, o que tem sido uma constante no cenário social atual.

Para ampliar este debate, apresenta-se alguns dados estatísticos, no cenário da violência extrema, a banalidade da vida humana, na falta de reconhecimento como responsável pelo outro. Trata-se do crescimento dos índices de violência nas últimas décadas, que provocam um forte impacto social, pois causa a morte prematura de jovens de 15 a 29 anos. A questão dos homicídios no Brasil vem sendo acompanhada desde a década de 1980. De acordo com o Atlas da violência de 2019:

Em 2017, 35.783 jovens foram assassinados no Brasil. Esse número representa uma taxa de 69,9 homicídios para cada 100 mil jovens no país,

taxa recorde nos últimos dez anos. Homicídios foram a causa de 51,8% dos óbitos de jovens de 15 a 19 anos; de 49,4% para pessoas de 20 a 24; e de 38,6% das mortes de jovens de 25 a 29 anos; tal quadro faz dos homicídios a principal causa de mortes entre os jovens brasileiros em 2017. (IPEA-ATLAS VIOLÊNCIA, 2019).

Os resultados apresentados demonstram um significativo crescimento de jovens vítimas da violência extrema. Podendo-se inferir que as mudanças ocorridas na atualidade, interferem na maneira do jovem expressar a agressividade, no individualismo exacerbado, com excessiva carga destrutiva na impulsividade irrefletida, muitas vezes enredados psicologicamente na condição de que o outro é um simples objeto de satisfação, alguém que não é reconhecido como sujeito.

Essa dinâmica de vida e a falta de apropriação pessoal, são indícios de um traço da contemporaneidade, na qual o jovem não internalizou experiências positivas para reconhecer o outro no cenário social, sinalizando desta forma um espírito de época. É o efeito, de muitos modos, da vulnerabilidade simbólica dos nossos jovens, com predomínio de fúrias narcísicas, marcando violentamente as formas do sujeito de se manifestar nos laços sociais.

Outro aspecto relacionado à morte prematura dos jovens brasileiros é apresentado no material de apoio ao Fórum de Juventude e Violência (2014), onde os índices de suicídio entre os jovens no Brasil, que na década de 1980 se mantiveram na faixa dos 2,7%; tiveram um aumento significativo na década de 1990, o crescimento atingindo os 18,8%, a evolução continuou, e em 2012 atingiu o índice de 33,3% para cada 100 mil jovens. Os números percentuais indicam, que muitas vidas jovens são descartadas precocemente, nos meandros da violência e impulso destrutivo contra os outros e contra si mesmos.

De acordo com Almeida (2010) em seu artigo “Alguém para Odiar”, a verdadeira prevenção à violência, tem seu início na gênese da vida, no ambiente familiar, na primeira infância e, no processo, vai até o final da adolescência. As pulsões sobre as quais nunca temos nem teremos pleno controle, surgem com potência num corpo adolescente agora sexuado, com efeitos internos e externos, e as experiências dos primeiros anos de vida acabam por interferir grandemente nos processos de apropriação de si e entrada na cultura, sendo a adolescência uma espécie de novo nascimento psíquico.

A violência presente no contemporâneo é constitutiva do ser humano. A sua origem está no início da vida, se manifestado no seu decorrer, portanto não tem como

ignorar a sua existência, faz parte da constituição humana. A juventude traz essa marca contestadora no desejo de mudar as questões familiares e sociais. Uma cultura que valoriza o consumo, projeto individual, como se cada indivíduo fosse “empreendedor” ou “gestor” de sua vida, marcada por uma crise de futuro, desamparo social agudo para boa parte da população, quebra de valores culturais, valorização exacerbada do corpo físico, acaba por celebrar o presenteísmo do ser e reforçar o imaginário do gozo pleno.

Para Abramovay (2006) a violência está implicada no processo civilizatório, seguindo padrões de cada época. A cultura de determinada sociedade, as novas formas de reprodução social da violência na contemporaneidade, se tornam “espetaculares”, deslocando-se os sentidos, distinguindo-se elementos do atual cenário com crimes e delitos que causam insegurança e ao mesmo tempo ocorre uma certa banalização da violência:

Ao mesmo tempo em que a violência, hoje, se torna espetacular, notícia, diversos atos se entranham pelo cotidiano, tomando a forma ora de conflito, ora de alterações que se acercam do fatal e que provocam dor, mas que se naturalizam em comportamentos e práticas sociais que muitas vezes passam despercebidos. E o mais complicado: o que um olhar estrangeiro não concebe como aflição, pode ser sentido como tal por quem é alvo de um determinado ato ou prática. Apesar de a violência chocar, muitas vezes, aqueles que a experimentam são cúmplices da sua banalização pelo fato de que ao sofrerem tanto e tantas vezes, passam a conviver com o horror, sem questionar a trama e sem hierarquizar o vivido e o testemunhado. (ABRAMOVAY, 2006, p. 54).

A violência se torna uma marca do cotidiano, presentes nos noticiários que dão visibilidade aos atos, atrai e destaca pessoas que desejam sair da invisibilidade, com frequência, trazendo insegurança e sentimentos ambivalentes, de apoio, revolta e medo. O poder de destruição da violência na atualidade deixa os sujeitos sociais perplexos e angustiados, diante dos vandalismos, furtos, discriminações raciais, religiosas e de gênero, com agressividades intencionais e de alto índice de crueldade e descaso pelo outro, que não é reconhecido como sujeito.

A violência apresenta alguns componentes culturais das relações sociais, associados a honra e virilidade masculina, nas agressões físicas e psicológicas, que afetam o indivíduo na falta de oportunidade e carência cultural. Evidenciando-se mais claramente, mas não exclusivamente, nos grupos mais vulneráveis da sociedade, nas desigualdades e violação dos direitos básicos como educação, emprego, alimentação e lazer.



Compreende-se que há uma carência enorme de políticas públicas voltadas às juventudes, especialmente com o desmonte das políticas sociais nos últimos anos. Acaba-se, por descaso e vacância do papel ativo do Estado, estimulando o crescimento dos índices de violência, num descompasso com as tão propaladas campanhas de valorização da vida e combate seletivo às doenças. Nesse sentido, a violência precisa ser tomada em toda sua complexidade, e não apenas como manifestação comportamental de jovens “delinquentes” com suas histórias individuais. Justo nessa direção o projeto se constrói como tentativa de compreender o fenômeno em sua complexidade (inter)subjetiva, sempre também política, cultural, econômica, etc. Como bem resume Abramovay (2006, p. 56):

Apesar da complexidade que envolve o debate em torno da conceituação de violência existem elementos comuns sobre o tema que ajudam a delimitá-lo: a noção de coerção ou força e o dano que é produzido a um indivíduo ou grupo social (classe ou categoria social, gênero ou etnia), violação de violência tanto princípios civilizatórios sobre direitos - já que muitas vezes os destituídos desses não tem condições objetivas ou parâmetros para se reconhecerem como vítimas - quando o percebido, o sentido, o assumido como sofrimento, dor ou dano. O objetivando nas violências tanto podem ser direitos materiais quanto culturais e simbólicos, sendo que a violência é um tipo de relação social.

As relações sociais se configuram pela violência extrema principalmente nas periferias, locais que oferecem na associação com o traficante uma promessa de ascensão social, nas gangues, nas torcidas de futebol, curiosa e paradoxalmente, também espaços de pertencimento e reconhecimento mútuo. O fenômeno da violência se espalha nos sintomas sociais contemporâneos, o homicídio aparece em primeiro lugar, seguido pelo suicídio, principais causas de morte entre a juventude no contexto atual. Vivencia-se uma cultura narcísica da violência, nos ideais de onipotência absoluta, instantânea, que não tolera a frustração. Nas palavras de Savietto e Cardoso (2006, p. 34):

A cultura ocidental contemporânea, “cultura narcísica da violência”, possui, portanto, como características singulares, uma forte vivência de desamparo e uma predominância dos ideais narcísicos de tipo absoluto e onipotente. A falta de investimento no futuro e a consequente vigência da lógica da instantaneidade tornam incômoda demais a espera pelo que falta ao sujeito. Este, então, procura achar objetos prontos para serem usados.

A sociedade atual passa por uma quebra de referências e mudanças drásticas de valores, apresentando uma crescente inclinação à maior intensidade dos atos

violentos, exibidos por uma parcela dos jovens. O sintoma da violência, rompe o laço social, e provoca forte mal-estar nas condições atuais, com dificuldade de demarcar e confrontar as situações com práticas que ultrapassem a criminalização e o encarceramento juvenil em massa. Como denunciam Zamora e Maia (2009):

Dessa forma, compreendemos que a destrutividade e a violência de certos jovens advêm não somente de uma falha na família, mas também em uma falha da sociedade em acolher o jovem na sua procura por dignidade e respeito. Se quando a criança incomoda, a sociedade somente cobra e pune, não dando nada em troca ou quebrando o esperado como retorno no investimento desse jovem, o que aparece como consequência é a chamada delinquência social. (ZAMORA; MAIA 2009, p. 146).

O cenário presente impacta também o processo educativo, em que o jovem é rotulado de delinquente, nos discursos moralizantes, deve ser punido, apresentado nos meios de comunicação na atualidade, como problema social a ser “combatido”. O sintoma da violência descarregada no cotidiano da sociedade carece de reflexão. Seriam a destrutividade e os atos violentos, uma forma do jovem dar voz aos descompassos onde ele está inserido? Quais os limites desses “pedidos de socorro” e como criar dispositivos capazes de favorecer a escuta dessas demandas? Como transformar tais demandas em desejo de viver e afirmação das singularidades juvenis, favorecendo a construção (inter)subjetiva que leva em conta a dimensão da alteridade e do reconhecimento mútuo?

Para Kehl (2007) a cultura juvenil contemporânea cobra o preço do desamparo, na violência e no contraditório das sensações de adrenalina, por um lado, e apatia e falta de apetite existencial, por outro. Hoje, vive-se um mundo de sensações, com efeitos contraditórios, segundo KEHL (2007, p. 50):

Parece contraditório supor que uma cultura *teen* possa ser depressiva, sobretudo quando se aposta no império das sensações ou adrenalina, orgasmo, cocaína - para agitar a moçada. Mas é o que se tem observado, pelo menos entre os jovens de classe média, que recebo no consultório. Depressão e, o que é mais preocupante, crises fóbicas - que a psiquiatria contemporânea batizou de pânico para transformar a angústia em sintoma medicável.

Urge pensarmos como as novas configurações sociais impactam as formas de cuidado, tanto de crianças quanto de jovens, já que “quando os adultos são incapazes de se adaptar às necessidades da criança, causam um dano, cuja sombra pode se projetar sobre o resto da vida do sujeito” (MORENO; COELHO JUNIOR, 2012, p. 709).

Com o declínio do Estado de bem-estar social, dando lugar às formas neoliberais mais eloquentes, muitas das práticas sociais de cuidado e cooperação vão sendo dizimadas, na vã esperança de vê-las substituídas por tecnologias de gerenciamento e controle da vida cotidiana.

Entender o jovem dentro do seu contexto, associado às privações de representação e enfraquecimento dos vínculos parentais e sociais, através da escuta sensível de suas condições reais no mundo, é uma possibilidade de constituir laço social. Pensar e favorecer práticas educativas num processo democrático que assegure ao jovem um ambiente em que possa canalizar seus impulsos destrutivos para práticas culturais criativas, lutas coletivas, causas comunitárias, esse é papel de uma escola que se abra ao diálogo com as culturas juvenis, seus anseios e reivindicações. Dayrell (2007), destaca a importância de conhecermos o contexto:

Todavia, nessa dimensão temos de considerar, também, as expressões de conflitos e violência existentes no universo juvenil que, apesar de não serem generalizadas, costumam ocorrer em torno e a partir dos grupos de amigos, sobretudo masculinos. As discussões, brigas e até mesmo atos de vandalismo e delinquência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociados da violência mais geral e multifacetada que permeia a sociedade brasileira, expressão do descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, de uma descrença política e de um esgarçamento dos laços de solidariedade, entre outros fatores. Mas há, também, uma representação da imagem masculina associada à virilidade e à coragem, que é muito reforçada na cultura popular, constituindo-se um valor que é perseguido por muitos e que, aliado à competição, cumpre uma função na construção da sociabilidade juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1111).

Para Birman (2007), a violência aumentou de forma significativa entre os jovens, não apenas nas periferias ou classes populares, mas também entre os de classes médias, com alto grau de escolaridade. A questão é profunda e, longe do senso comum, precisamos nos aproximar dos jovens para o diálogo com eles e suas angústias, como formas de ampliação de seu espectro de liberdade, de ir e vir, pensar, construir saídas, imaginar futuros. Birman destaca que:

Os jovens hoje, no Brasil dos grandes centros urbanos, não mais dominam a cartografia da cidade e nem mesmo do bairro em que habitam, ficando então aprisionados ao exíguo espaço de suas casas e escolas, sem evidenciarem muita potência de movimento. A restrição e o engaiolamento espacial incidiu marcadamente sobre o psiquismo, pois se restringe no jovem o imperativo do ir e vir incidindo assim no registro da liberdade. Qualquer coisa pode então se tornar perigosa e assustadora, pela fragilização juvenil. O exercício da violência pode se instituir, neste contexto, como a única defesa de que o jovem dispõe, diante do seu sentimento de impotência e da restrição de sua liberdade (BIRMAN, 2007, p. 20).

Segundo Birman (2007) a fragilidade passa pela falta do jovem experimentar as dificuldades e impasses com os seus iguais, tornando-se as experiências de isolamento mais uma fonte de agravamento das forças destrutivas que estão na base da violência e da apatia. O efeito da fragilização identitária nos espaços públicos, somado com a infantilização, impõe crueldades no cenário das juventudes. Nas palavras do autor:

Quando a privação relativa se conjuga com a fragilização e a infantilização, declinando tudo isso no contexto social de falta do horizonte para o futuro, não deve nos espantar que as culturas das drogas e da violência se imponham como marcas da juventude hoje. Isso porque se as drogas funcionam como antídotos para o sofrimento dos jovens, pelo gozo e pela onipotência que lhes possibilitam, o exercício da violência e da agressividade em geral são as contrapartidas para a impotência juvenil nos tempos sombrios da atualidade (BIRMAN, 2007, p. 20).

Como percebemos, as expressões de violência muitas vezes retratam a onipotência e a impotência juvenil, que se manifestam de formas diferentes na história. Para Arendt (2007), existe uma ligação entre violência, vida e a criatividade em noções muito antigas, relacionadas à tradição política. Uma sociedade enferma promove a violência, que está sempre implicada com questões políticas, sociais, morais e éticas, dignas de análise. A autora vincula violência com vigor, política, autoridade e força, onde “a violência nada mais é do que a mais flagrante manifestação de poder” (ARENDR, 2007 p. 19). E nesse sentido, o poder se efetua onde está o reconhecimento, ambos estão vinculados, um não existe sem o outro.

Arendt (2007, p. 123) refere que o “poder corresponde à capacidade humana não somente de agir, mas de agir de comum acordo”. Aqui aparece o caráter coletivo, onde indivíduos se manifestam em um grupo, que se conserva enquanto estiverem unidos, já que o poder só persiste quando é atribuído pelo outro. A adesão ocorre porque tem um fim em si mesmo, surgindo a tendência antissocial e a violência no reconhecimento ungido de poder.

Conforme sugere Kehl (2007) ao discutir a violência na lógica do espetáculo, são estabelecidas e se formatam identificações com o crime, trabalhado em muitos artefatos culturais. Ao dar visibilidade, nesta contradição do processo identificatório, espetaculariza-se o mal nos imaginários daqueles que lutam por reconhecimento diante da miséria, do desamparo e das privações. A autora propõe, “é verdade que a violência confere poder, ainda que ilegítimo, a quem faz uso dela. Impotentes diante

do caos social, jovens adolescentes flertam com a fantasia de se tornar tão violentos (ou poderosos) quanto os bandidos que os intimidam” (KEHL, 2007, p. 53).

É neste sentido, que a percepção de Sennett, sobre autoridade dialoga com Arendt e Kehl ao relacionar a autoridade e poder como algo dinâmico e produtivo nas relações sociais. Sennett (2014) diz que devemos tomar como exemplo:

O sinônimo político de força: poder. Muitas vezes, as palavras autoridade e poder são usadas como sinônimos. É o que fazemos ao chamar de autoridade as pessoas que exercem cargos de governo. Com frequência, porém, a autoridade e o poder se distinguem, como ao dizermos que um funcionário do governo não tinha autoridade para assumir determinado risco. A raiz de autoridade é autor; a conotação é que autoridade implica em algo produtivo. No entanto, a palavra autoritário é usada para descrever uma pessoa ou sistema repressivos (SENNETT, 2014, p. 31).

A questão da violência quando dissociada de autoridade, num caráter instrumental, assume um sentido autoritário como algo repressivo, com aqueles que mandam e obedecem, significado oposto do que Sennett e Arendt apresentam neste exercício de aproximação de concepções. Nesse sentido, Arendt (2007) afirma que, “a violência está próxima do vigor, uma vez que os instrumentos da violência, como todos os demais, são concebidos e usados para o propósito da multiplicação do vigor natural até que, no último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo” (2007, p. 25).

Para Arendt (2007, p. 26), a violência é a última opção para manter estruturas, muitas vezes necessárias, contra os criminosos ou rebeldes, vinculadas com o poder e autoridade, no sentido de que tudo depende do “poder atrás da violência”. Isso também pode ocorrer nos regimes totalitários, ditaduras, milícias e, por outro, ninguém questiona a legítima defesa. A autora ainda vincula o ódio como origem da violência diante dos desconfortos, em certas circunstâncias “equilibrando” a balança da Justiça.

A violência entre as juventudes precisa ser tratada numa trama social, como diferentes manifestações no decorrer dos tempos, como indício da vulnerabilidade e da violação dos direitos das crianças e jovens adolescentes, podendo incidir quando o sujeito não é reconhecido, fazendo parte da luta por reconhecimento. Como bem utilizado por Rocha (1996):

A violência, sob todas as formas de suas inúmeras manifestações, pode ser considerada como uma vil, vale dizer, como uma força que transgride os limites dos seres humanos, tanto na sua realidade física e psíquica, quanto no campo de suas realizações sociais, éticas, estéticas, políticas e religiosas.

Em outras palavras, a violência, sob todas as suas formas, desrespeita os direitos fundamentais do ser humano, sem os quais o homem deixa de ser considerado como sujeito de direitos e de deveres, e passa a ser olhado como um puro e simples objeto. (ROCHA, 1996. p. 10).

Entende-se que as tensões existentes na atualidade evidenciam que alguns jovens desejam participar como protagonistas e não como mero espectadores da dinâmica social. A violência, concebida também como potência, aponta para a necessidade de mediação social, cultural, simbólica, por parte de um ambiente amistoso e hospitaleiro, que permita ao sujeito elaborar os impulsos destrutivos. Num processo de amadurecimento saudável aumentam-se as chances dos caminhos benignos de suas pulsões.

Vivemos em um momento emblemático, decifrar a violência e a apatia nos jovens, seus significados, é tratar de uma trama social que produz condições de existência e, também, as inviabiliza. Para tanto, torna-se necessário ouvi-los, no recorte das singularidades de suas vidas, produzindo sentidos com eles e não apenas sobre eles. É no espaço diálogo, que também é campo de luta e de jogo, que diferentes sentidos podem emergir e, inclusive, processos de elaboração das experiências cotidianas.

Muitos dos sintomas de violência que presenciamos na atualidade podem estar relacionados com o fracasso ambiental<sup>23</sup>, quando as falhas ambientais são excessivas que vão além das possibilidades de serem reparadas, há uma interrupção na continuidade do processo de amadurecimento pessoal causando uma construção distorcida. A falha neste sentido pode se manifestar nas formas de atos de violência, na qual os jovens são envolvidos, no desejo de serem reconhecidos perante os seus pares. A violência e a apatia só podem ser concebidas e examinadas na complexidade das condições sociais nas quais esses jovens estão inscritos e pelas quais são formados. Enquanto fenômenos sociais complexos, não podem ser banidos por meio da força, porque o objeto atacado é, também, muitas vezes, o objeto do desejo.

Para Winnicott (1989), considerando novamente os processos de constituição psíquica, o ambiente externo auxilia nos destinos dados à agressividade inata dos humanos, estando atrelada às respostas do ambiente. A transformação da

---

<sup>23</sup> Quando há fracasso na conquista desta ou daquela etapa do amadurecimento, um distúrbio emocional se estabelece. A natureza do distúrbio está relacionada com o seu ponto de origem na linha do amadurecimento, isto é, com a natureza da tarefa com a qual o bebê, ou a criança, estava envolvido por ocasião do fracasso ambiental. (DIAS, 2003, p. 103).

agressividade, como potência humana, em violência ou força criativa, dependerá dos destinos construídos na interação com a mãe/ambiente. Se o ambiente for saudável, mediador, favorável ao amadurecimento, a agressividade passa a integrar-se sob a forma de uma força construtiva, capaz de levar a criar, brincar e produzir.

A condição juvenil é vivida de forma desigual diante das disparidades socioeconômicas. Nem todos os jovens encontram meios de expressão para as conflitivas que os assolam. O silêncio é uma das formas usadas diante da ambivalência para lidar com os sentimentos, em condições de medo e vulnerabilidades, nas falhas do ambiente. Diante de uma crise social generalizada, que intensifica a agressividade das pessoas, autoridade enquanto reconhecimento mútuo e segurança ambiental são fundamentais para que os conflitos ganhem uma dimensão produtiva e criadora. Na perspectiva teórica que estamos adotando, se o ambiente for agente de privação, seja das necessidades básicas, psíquicas ou sociais, a agressividade tomará a direção da destrutividade e da violência. Corroborando Saes (2012) quando afirma que:

Ressalte-se, ainda, que, se em nenhum momento dessa busca for encontrada alguma estabilidade ambiental, os atos antissociais repetirão-se, aumentando a violência, até que o indivíduo se torne um criminoso cada vez mais deprimido, despersonalizado e incapaz de sentir a realidade. Essa patologia da agressividade transforma-se, assim, em violência e passa a ser atuada compulsivamente contra a família, a comunidade e a sociedade, porque o indivíduo espera que alguma dessas instâncias ofereça a autoridade, a estabilidade ambiental, impedindo-o de prosseguir (SAES, 2012, p. 95)

A agressividade diferencia os indivíduos, podendo ser canalizada para ações destrutivas ou criadoras. Tomando essa premissa, o que se vive é uma crise na forma de manejo em todas as classes sociais junto aos jovens adolescentes, sendo reflexo expressivo da crise de autoridade, das funções simbólicas da cultura e do enfraquecimento dos processos de reconhecimento mútuo que implicam a alteridade.

Outro sintoma da cultura frequentemente expresso na condição juvenil, é a *apatia*, que se manifesta como uma espécie de esvaziamento de sentido e indiferença, uma inapetência existencial com traços melancólicos. Aliás, essa parece constituir outra característica bastante marcante do mal-estar contemporâneo, e não apenas entre jovens. Marcas do narcisismo, das falhas básicas na constituição (inter)subjetiva, como tenho tentado sustentar até aqui. Na contribuição de Lipovetsky (2005);

O narcisismo abole o trágico e aparece como uma forma inédita de apatia feita da sensibilização epidérmica ao mundo e, ao mesmo tempo, de indiferença profunda em relação a ele: paradoxo que explica parcialmente a plethora de informações pela qual somos assaltados e a rapidez com que os acontecimentos vinculados pela mídia de massa se substituem, impedindo qualquer emoção duradoura (LIPOVETSKY, 2005, p. 34).

No acelerar da vida, presencia-se também a produção da frieza e da indiferença, características do esvaziamento da relação com o outro. Quando existe a falha na experiência de dedicação primária, na sustentação materno/ambiental, pode surgir o vazio do sentido da vida, o congelamento afetivo, a falta de emoção, estado de permanente indiferença, insensibilidade, uma vida desprovida de paixões.

Nos quadros de *apatia*, o que parece estar em jogo é um empobrecimento egóico, que gera uma cisão na vida afetiva, onde se perdem as propriedades de espontaneidade e criatividade, marcado o sujeito pelo sofrimento psíquico na tentativa de neutralizar a experiência traumática pelo sintoma de esvaziamento de sentido. Uma espécie de ensimesmamento narcísico, onde o sujeito se volta para si e apresenta pobres investimentos no outro, num claro “retirar-se” das relações afetivas. Como descreve Adriana Gradin, em seu livro “Corações Murchos: o tédio e apatia na clínica psicanalítica”:

Na clínica, tais sintomas aparecem com diversas formatações, ora referidos a um caráter marcadamente defensivo, vinculados a situações bastante precoces e traumatismos decorrentes do ambiente; ora emergem de forma mais profundamente desvitalizada e próxima à zona do mortífero; ora, ainda, como uma resistência dos analisados em ingressarem na vida adulta, como uma fixação em uma posição estática e sem progressão na linha temporal de suas vidas rumo ao porvir (GRADIN, 2020, p. 24).

É neste sentido que a *apatia* surge, como sintoma da falta de prazer, com impossibilidade de acessar o gosto por viver, presentes em certa medida na depressão e melancolia. Embora com diferenças apresentadas no sintoma, o que se percebe é uma certa interrupção do processo de saúde e continuidade do ser, com marcas profundas das demandas primitivas, que na abordagem winnicottiana aponta para um ambiente não adaptado.

São bastante frequentes as “queixas” de educadores acerca da *apatia* dos jovens estudantes, numa espécie de denúncia de sua falta de tônus vital. São descritos como desinteressados, pouco motivados, indispostos aos novos desafios e com pouco entusiasmo pelo desbravamento de novas experiências. Evidente que, aqui, entram em questão todos os elementos relativos à oferta feita pelas práticas



educativas e pelos ambientes escolares. Em que medida tais condições são efetivamente favoráveis e estimulantes do gosto e entusiasmo pelo aprender e conviver?

Mas para além disso, que não ocupará neste momento o foco da discussão, são efetivamente presentes, cada vez mais, sintomas descritos como depressivos entre jovens, marcados por uma falta de disposição para a vida e pelo desinteresse. Longe de representarem apenas características individuais, passíveis de abordagem pelo lógica medicalizante ou psiquiatrizante, os sinais de apatia podem ser tomados também como sintomas da cultura, manifestos na condição juvenil.

Na perspectiva que se delinea, o enfrentamento da apatia também necessitaria de um ambiente confiável, que permitisse a elaboração das vivências de prazer/desprazer, inscrevendo o sujeito numa dinâmica de expansão da sua capacidade de agir. Sentir-se vivo, real e espontâneo é uma conquista (inter)subjéctiva que envolve a progressiva aquisição da experiência do si mesmo em continuidade existencial.

Na perspectiva psicanalítica, sintomas depressivos estão, grosso modo, associados aos quadros de luto ou àqueles mais melancólicos. O luto, como processo normal e esperado diante das perdas, consistiria numa espécie de retirada narcísica transitória, para elaboração da dor e inscrição simbólica do objeto perdido. O sujeito enlutado faz uma retirada temporária dos investimentos objectais, para refazer-se, mas depois de um tempo voltando a investir para fora de si, numa retomada do gosto pela vida e da abertura à alteridade. É bastante comum na tradição psicológica do desenvolvimento, e mesmo na compreensão psicanalítica, associar a adolescência<sup>24</sup> a uma experiência de luto<sup>25</sup>, pela perda do corpo infantil, dos pais da infância e do papel social da criança.

Entretanto, o que parece estar em jogo nos quadros de maior *apatia*, ou naqueles em que essa condição se estende e se cronifica, é algo mais próximo dos quadros melancólicos, onde, conforme Freud em sua célebre frase de “Luto e melancolia”, a sombra do objeto (perdido) cai sobre o Eu.

---

<sup>24</sup> a adolescência é um momento crucial na vida do homem e constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento. Esse processo atravessa três momentos fundamentais: o primeiro é o nascimento, o segundo surge ao final do primeiro ano com a eclosão da genitalidade, a dentição, a linguagem, a posição de pé e a marcha; o terceiro momento aparece na adolescência” (ABERASTURY, 1990, p. 15)

<sup>25</sup> Luto diante de uma nova relação do adolescente com os pais e com o mundo. Essa etapa é marcada por três tipos de luto: do corpo de criança, pela identidade infantil e pela relação com os pais da infância.

Ainda assim, a *apatia* teria diferenças em relação ao conceito freudiano de melancolia, que aparece em vários textos associados a abordagem psicanalítica dos estados depressivos. A *apatia* poderia corresponder a num estado profundo que causa desinvestimento nas coisas do mundo e nas trocas de prazer, próximo a uma inércia psíquica, aquém do próprio registro da “perda”. Algo que remeteria mais ao vazio ou ao desvalimento do que propriamente à impossibilidade de elaborar a perda de algo. Trata-se, antes, de nem chegar a ter tido. De acordo com Costa (2008, p. 91):

No entanto, somente ocorre o registro do afeto quando existe um sujeito capaz de senti-lo. Quando falta um outro empático, o estímulo não é processado e o afeto transborda ou se mantém diminuído, ficando assim sem o registro psíquico. A *abulia* aparece no lugar do sentir, tornando-se a expressão de uma dor carente de qualidade e de sujeito. Os quadros de desvalimento correspondem a um estado econômico no qual predomina uma dor sem qualificação afetiva.

A melancolia aparece conforme a formulação freudiana de 1915, sob a forma de pessoas portadoras de um desânimo profundo, baixa autoestima, autodepreciação e qualidades negativas atribuídas ao ego, enquanto no *apático* a crítica não é contra o ego, mas volta-se para o exterior com vontade de se desligar das relações sociais, numa espécie de entorpecimento mortífero. A *apatia* como sintoma de adoecimento psíquico por passivação, configuraria vivências de indivíduos anestesiados, como se nada em seu mundo interno motivasse o interesse pela vida.

Essa espécie de desligamento ocorre por força de um retraimento do eu, que se refugia defensivamente, normalmente diante da intrusão ambiental, mesclando a *apatia* às sensações de tédio. Conforme encontramos em Gradin (2020a):

Ocorre, de forma defensiva, a contração das fronteiras do eu e o confinamento do ego em um círculo reduzido, visto que o mundo é apreendido como entediante, enfadonho, ameaçador ou invasivo. O analisando fica ensimesmado em seu círculo constrito. Na via do tédio, nada do mundo exterior será bom o suficiente para convocá-lo a fazer investimentos e, na via da *apatia*, nada de seu mundo interior apontará para o prazer ou o bem-estar de procurar o outro. O indivíduo se afasta dos objetos, deixando o eu estático, paralisado, encolhido. A coesão do self está ameaçada, e por isso a manutenção do desligamento e das baixas intensidades fará sentido, como se houvesse uma área menor a ser vigiada por uma sentinela sem forças. (GRADIN, 2020a, p. 155-156)

Destacam-se nessas condições uma relação paradoxal com tempo, marca muito típica da cultura contemporânea, e bastante presente nas observações da vida cotidiana dos jovens. Indivíduos apreendidos por tais experiências costumam

descrever essa relação paradoxal com o tempo sob a forma de “sentir que ele custa demais a passar e que há um vazio no transcurso dos dias, mas, ao mesmo tempo, descrevem uma sensação de desperdício, como se [...] houvesse decorrido tempo demais e nada de valoroso tivesse ocorrido em sua vida” (GRADIN, 2020a, p. 154)

No limite, quadros extensos de desligamento e refúgio narcísico podem conduzir a reações melancólicas mais graves, como naquelas em que a perda da vontade de viver pode levar a pensamentos e atos autodestrutivos. A vida perde sua dimensão de enigma a ser explorado e, simultaneamente, o valor pessoal de uma singularidade vai sendo substituído por um sentimento de descartabilidade do si mesmo ou de profundo desinteresse.

Como Gradin (2020) salienta em seu livro:

[...] não raras vezes, o desligamento apático do paciente dá margem a indagações e pensamentos sobre o suicídio, já que vai predominando uma corrente mortífera da inércia e do apagamento que os remete a perguntar "se o mundo sentiria ou não a falta deles". As expressões mais constantes desse sintoma também são: a narrativa sobre a vontade de desistir, de ficar deitado no quarto, sem qualquer tipo de interação e a dificuldade em dar significado à repetição manifesta na rotina (GRADIN, 2020, p. 112).

Apesar de não estar aqui tratando do contexto clínico, as descrições dos quadros de apatia oferecem forte sintonia com algumas das descrições que encontramos entre educadores e familiares de jovens. Muitos apontam que estaríamos diante de uma “geração” desligada, que paradoxalmente está conectada pelos dispositivos tecnológicos o tempo todo, mas não se conectaria efetivamente com os outros, em suas condições de radical diferença e estranheza. A hiperconectividade não representaria uma ligação efetiva com o universo do outro, funcionando muito mais como uma espécie de entorpecimento imaginário pela marcação compulsiva da presença diante do olhar dos semelhantes. Conforme Gradin (2020a), trata-se de um “deserto simbólico”.

É nessa direção que podemos questionar, assim como fizemos com o tópico da violência, o sentido sintomático da apatia como manifestação típica da cultura contemporânea. Em que medida os jovens apáticos revelam os ideais da própria cultura ou, por outro lado, o avesso desses ideais, na medida em que se sentem impedidos de alcançá-los, entregando-se à desesperança? De que modo a apatia representaria, assim como a violência, uma patologia do laço social, expressa na condição juvenil, pedindo por escuta e produção de sentido?

A compreensão do fenômeno da violência e da apatia, presentes no cotidiano escolar, aproximando-nos da visão winnicottiana, permite inferir que tais fenômenos estão em direta associação com as condições ambientais, com sua maior ou menor adaptação às necessidades (inter)subjetivas. Falhas ambientais que impossibilitam o sujeito de “começar a ser, de começar a sentir que a vida é real e vale a pena ser vivida” (WINNICOTT, 1975, p. 137). Mas quando falo de condições ambientais favoráveis, não me refiro a um conjunto de regras de funcionamento ou a uma “moral pedagógica” que pudesse ser generalizada como modo de agir adequado. Como explica Estarque (2017, p. 96):

Em Winnicott, a solução teórica é outra e a aposta no ambiente facilitador só pode ser sustentada porque a premissa teórica acerca da natureza humana é outra. Se ele fala em moralidade inata do bebê, não é que ela venha pronta, como um pacote de regras de conduta para uso coletivo. O que é inato é a tendência à integração. Não se trata, aqui, de conter a fúria dos impulsos destrutivos, mas de favorecer uma solução pessoal a ser criada por cada indivíduo, para integrar e dar conta da convivência, dentro de si e na relação com o outro, das penosas antinomias derivadas dos sentimentos de amor e ódio direcionados, simultaneamente, ao mesmo objeto.

O pensamento winnicottiano parte da premissa de uma tendência ao amadurecimento que só se realiza no encontro com condições ambientais facilitadoras. Experiências de construção ou resgate dos vínculos de confiança, na trajetória dos jovens que estão na luta por reconhecimento, diante dos desamparos agudos da contemporaneidade. Para que cada indivíduo possa crescer e amadurecer, é necessário ser acolhido pela força que tem um ambiente concernido, no sentido de ocupar-se das necessidades elementares de reconhecimento, num processo de conquistas individuais e coletivas. Também aqui, experiências reparadoras seriam capazes de resgatar o sujeito da apatia e do desvalimento, ativando a vitalidade e o desejo de viver. Mas tais processos só se dão no encontro intersubjetivo, onde um outro interpela as forças vitais do si mesmo, fazendo-as responder com a criação de um modo singular de existir e expressar-se. “Nos casos de vazio, apatia e tédio, o analista [e, também, o educador] lidará, muitas vezes, com corações murchos, que clamam por delicadeza em seu manuseio, mas que também demandam, [...] que neles seja insuflada *pulsão de vida*” (GRADIN, 2020a, p. 165-166)

Não seria a apatia uma expressão do recuo ou da recusa à luta por reconhecimento, ainda acesa nos casos de violência? Sendo assim, como seria o trabalho educativo/ambiental no sentido de reavivar as forças vitais, reacender o

desejo de viver, a reinscrição nas fileiras da luta por reconhecimento que não pela via da violência ou da passagem ao ato?

Nesse sentido, as práticas educativas só poderiam ocorrer em sintonia com os princípios de uma formação radicalmente democrática, ou seja, a formação (inter)subjetiva para a vida na pólis, no jogo com os outros. Trata-se, em sintonia com Winnicott, da ideia de “democracia como algo de dar aos indivíduos condições de crescer, amadurecer e tornar-se o próprio material de que a democracia é “feita”. (WINNICOTT, 2005, p. 31). Essa natureza espontânea do amadurecimento seria capaz de proporcionar a construção de um princípio de equidade nas trocas com o outro humano, capaz de proporcionar uma construção intersubjetiva pela identificação de iguais, na diferença.

A escola é um dos principais espaços de encontro dos jovens na contemporaneidade. Sendo assim, é de imaginar-se que ela possa vir a ser um palco privilegiado para as trocas (inter)subjetivas das juventudes, num processo de ultrapassagem da *violência* e da *apatia* como signos marcantes das subjetividades juvenis. E isso pode dar-se, não apenas pela desmistificação dos estigmas muitas vezes imputados aos jovens, desconhecendo-se suas culturas e diversidades, mas sobretudo pela criação de condições concretas de mediação simbólica e criação de sentidos, capazes de favorecer a emergência de uma vida significativa. As práticas educativas, em contexto escolar, podem representar importantes experiências reparadoras das falhas ambientais vividas por jovens em diferentes contextos, seja aquelas decorrentes das privações familiares em sentido estrito, ou aquelas outras que advêm da ausência do Estado no exercício de suas funções.

Nesse sentido, a apatia e a violência, tomados como sintomas da cultura, poderiam ser concebidos muito mais como expressões da luta por reconhecimento do que atributos individuais ou coletivos da condição juvenil contemporânea. Reconhecer apatia e violência juvenis como signos socialmente produzidos em relações (inter)subjetivas, permite pensar nos antídotos para tais condições. E isso implica, a meu ver, invariavelmente, criar condições ambientais de provisão daquilo que está na base da nossa constituição como humanos e que deveria sustentar qualquer projeto civilizatório: o reconhecimento do outro e a acolhida de seu desamparo, como forma de partilha daquilo que nos identifica a todos.

#### 4 LINHAS DE SENTIDO – SOB OS SIGNOS DE APATIA E VIOLÊNCIA: A PALAVRA E O AFETO QUE CIRCULAM ENTRE OS JOVENS

A interação e o diálogo com os jovens no contexto escolar, oportunizou trabalhar o material em linhas de sentidos, conforme o objetivo da pesquisa que consistia em compreender as expressões da luta por reconhecimento entre jovens no ensino Médio, considerando a apatia e a violência como fenômenos sintomáticos da cultura, marcadores contingenciais das relações intersubjetivas no processo de formação.

No campo teórico da hermenêutica de Gadamer (1999), numa fenomenologia do diálogo que possibilitou o desvelar da realidade atual presente no discurso dos jovens dentro do contexto histórico, o estudo junto aos grupos de discussão, questionou o processo educativo, seu papel social, nas formas possíveis do pensar e mediar o desenvolvimento humano no espaço pedagógico, num contexto de encontro da linguagem com o outro humano, numa compreensão das juventudes em determinado contexto.

Todas as formas da comunidade de vida humana são formas de comunidade linguística, e mais ainda, formam linguagem. Pois a linguagem é por sua essência a linguagem da conversação. Somente adquire sua realidade na realização do mútuo entendimento. É por isso que ela não é um simples meio de entendimento. (GADAMER, 1999, p. 450).

O delineamento da pesquisa ocorreu através de grupos de discussão, abrindo a reflexão, diálogo, a partir de 6 notícias amplamente divulgadas sobre o tema, sendo utilizadas duas em cada encontro como disparadores, num total de três em cada uma das escolas. A palavra circulou entre os jovens, como técnica para compreender o atravessamento cultural nas sociabilidades juvenis nos contextos das instituições escolares, como ambiente de possibilidade de reconhecimento intersubjetivo recíproco, e diante de sua eventual negativa, lutas por reconhecimento.

Padronizou-se identificar as falas dos jovens, em itálico – “*Jovem*”, as escolas por letra - “R, L, B” conforme convencionado anteriormente; o “tempo da gravação do vídeo” e “ano”. Por exemplo: (Jovem/B, 1min13seg, 2022).

Por meio da escuta num processo hermenêutico oportunizou-se dar voz aos sintomas emergentes da cultura, explícitos na dinâmica da linguagem e na relação com outro, nos diálogos com as equipes diretivas, nos ditos pelos jovens, nas

conversas com meu orientador, nos referenciais teóricos, as compreensões produzidas foram organizadas e apresentadas em cinco linhas de sentidos, que retratam as singularidades dos jovens que buscam o reconhecimento intersubjetivo:

Linha 1 – Lutas, conflitos e violências: o campo da tensão

Linha 2 – Desamparo, apatia e futuro: o campo de esperança

Linha 3 – Acolhimento, confiança e silenciamento: o campo da escuta

Linha 4 – Diálogo, cuidado e amizade: o campo das sociabilidades

Linha 5 – O que dizem de nós e a tomada (singular) da palavra

A captação destes diálogos resultou na produção de sentidos que emergiram fundamentalmente do diálogo, do afeto e da circulação da palavra, produzindo interpretações, já que em Gadamer: “o sentido que se deve compreender, somente se concretiza e se completa na interpretação dialógica” (GADAMER, 2005, p. 436). A Hermenêutica filosófica permitiu um processo de interpretação, para se compreender a dinâmica entre os pares no contexto escolar, expressa nas linhas de sentidos, como forma de sistematização do material coletado, produzido e transcrito com as falas dos jovens. Passamos agora à primeira linha de sentido.

#### **4.1 Lutas, conflitos e violências: campo da tensão**

A presente linha de sentidos, busca uma compreensão do sintoma da violência juvenil no cotidiano escolar, do aparente abismo sociológico, enquanto vazio de experiência de alteridade, reconhecimento mútuo, vivenciado na atualidade, onde jovens buscam a representação de si como sujeitos no contexto social e familiar. “Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe” (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Nessa direção, uma parcela significativa de jovens, revelam um drama presente nas relações sociais e escolares, através de investidas extremas nos muitos atos violentos cometidos. Percebe-se aí uma ausência de um contexto social capaz de promover a sustentação de experiências juvenis significativas, colocando em risco a própria vida do jovem e do contexto social. Conforme Cassorla, portanto:

devemos considerar o papel da sociedade, como um todo, ao colocar seus membros em situação de risco, aumentando as chances de serem assassinados, drogados, linchados, acidentados e alienados, sem oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Muitas vezes, para se sentir vivo, ser alguém, o jovem se liga a uma organização criminosa na qual se sente respeitado e cuidado. Isso é cada vez mais comum entre as nossas populações. (CASSORLA, 2019, p. 67)

É em torno desta problemática das juventudes no contexto escolar que buscou-se compreender a luta por reconhecimento intersubjetivo dos jovens na atualidade. Os desafios contemporâneos no desengajamento de projetos coletivos, afetam a socialização, “as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, interferindo na produção social dos indivíduos” (DAYRELL, 2007, p. 1107). As características sociais marcadas por fragmentações chegam à escola na forma de sintomas de violência e apatia, nos vazios de projetos existenciais e desinteresse, por uma parcela significativa dos jovens pela educação. Deparamo-nos com lutas, conflitos e violências dos mais diferentes tipos, que acabam por constituir aquilo que chamamos de um campo da tensão.

O cenário atual, na perspectiva hermenêutica aqui assumida, apresenta as transformações da atualidade, conectadas aos sintomas das juventudes no contexto escolar. O nosso olhar no campo da educação parte das formulações winnicottianas de ética do cuidado, através de um ambiente sustentador, nas inseguranças associadas às angústias, que nos remete à continuidade da existência (ou seu rico de ruptura), envolvendo a “presença de um outro que provê cuidado suficientemente bom e, nesse sentido, uma sensação de confiabilidade no ambiente” (SANTOS, 2011, p. 98). Trata-se da possibilidade de continuidade da existência ou de assegurar ao jovem no conflito causado pelas experiências de não reconhecimento intersubjetivo, a possibilidade de vir-a-ser como sujeito.

O processo educativo da atualidade é desafiado, como ponto de partida, a ir além dos conteúdos formais, numa comunicação que dissipa preconceitos, pautada no cuidado afetivo. O caminho a ser percorrido é compreender as realidades vividas pelos jovens, causas de manifestações humanas de crises existenciais da atualidade, num sentido imanente, que se estabelece no encontro de si mesmo no outro, como condição do ser humano no mundo, na construção do sujeito no sentido de ser-no-mundo.



Como modo prático de o ser humano ser-no-mundo, o cuidado constitui o núcleo ético de Ser e Tempo e também diz respeito, de modo geral, à desconstrução heideggeriana do conceito clássico de dever, primeiro, porque tem como ponto de partida a faticidade humana constituída por uma existência finita (DALBOSCO, 2006, p. 1128-1129).

As narrativas dos jovens no cotidiano da vida descritas neste estudo, são concebidas na aproximação com e entre os jovens, com base nas notícias de violência e apatia que foram lidas e debatidas nos grupos de discussão, retratando as juventudes em suas buscas e lutas por reconhecimento. Os encontros oportunizaram escutas e a circulação da palavra, na compreensão dos sentidos, valores, as demandas do mundo da vida dentro do contexto escolar. Daí a clássica frase: “Ser que pode ser compreendido é linguagem” (GADAMER, 1993, p. 270). A linguagem de caráter ontológico é a compreensão prática dos indivíduos nos grupos, onde buscam construir suas singularidades, serem aceitos em suas individualidades de ser de linguagem nas relações humanas, em num universo de sentidos, ser-no-mundo expresso na palavra.

Com essa tese de que “ser é linguagem”, a própria ontologia torna-se hermenêutica. Somente compreendemos porque somos em meio à linguagem, tudo o que compreendemos, por sua vez, também é linguagem e não há linguagem sem compreensão. A linguagem é o que possibilita a existência de uma unidade entre ser humano e mundo, entre pensamento e coisa, entre sujeito e objeto. Ela é aquilo que possuímos em comum com o mundo, com a tradição, com as coisas, com os outros. Sem ela não podem haver sentidos a serem compreendidos. (PEREIRA, 2015, p. 169).

As narrativas dos jovens no diálogo desvendam as transformações estabelecidas no contexto escolar da atualidade, apresentam as complexidades dos conflitos entre os seus atores, nos processos intersubjetivos de busca por reconhecimento na lógica da alteridade como caminho de autorrealização. No pensamento de Axel Honneth, os processos de socialização têm “a importância dos grupos sociais para o amadurecimento individual” (HONNETH, 2013, p. 64).

Por meio dos conflitos, a realidade social está pautada nas lutas por reconhecimento no ambiente escolar, pelo dito e pelo não dito, envolvendo aprendizagem no processo de socialização do jovem com os seus pares. O contexto é de medo, incertezas, desânimos e fonte de violências, denunciados na voz dos jovens como ausência dialógica nas relações sociais e familiares, enquanto elaboração de sentidos de acolhimento e cuidado, explicitando um certo tipo de

abandono no não reconhecimento de suas demandas pelas famílias, o que reflete na escola. Como demonstra uma das alunas participantes:

*Tem muito de hierarquia, por exemplo, como na minha casa minha mãe é mais velha. Então, você **tem que respeitar** os mais velhos em casa, a mãe é cabeça e o corpo são **os filhos e não podem falar nada**. A mãe cria baseada na criação dela. Ela fala: “ se conversar não tá resolvendo eu vou te bater”. **E, aí, se bate é para conseguir o respeito pelo medo**. Então, quando se **perde o medo, acabou**, não vai mais ter respeito e isso é muito da Hierarquia, **eles não te escutam**, não querem saber o que tu acha, eles é que estão certos; é isso que tu deve fazer.(jovem/B, 25min53s, 2022, grifos meus).*

A jovem/B apresenta um núcleo familiar com a presença da mãe, sendo esta a configuração de muitos lares. A jovem que vive num contexto de vulnerabilidade social, uma das características do bairro, denuncia a forma como a matriarca conduz a sua família “muito de hierarquia”, a partir da ausência dialógica, apresenta relação familiar rígida, onde não ocorre a troca entre as gerações, necessárias à construção de experiências, tanto à realidade interna como ao mundo externo, de sentimentos conflituosos. “As relações dos jovens no ambiente familiar, revelaram um quadro complexo, assentado em ambivalências, permeado por conflitos, declarações de afeto, entre outros aspectos” (COCCO; LOPES, 2010, p. 153).

A precariedade da construção do vínculo familiar, na falta de canais de comunicação enfrentados pela jovem, resulta no conflito moldado na expressão de respeito, onde não tem direito a fala “ tem que respeitar” esta imposição tem diferentes tipos de intensidades no convívio familiar, chegando-se à violência física. “E, aí, se bate é para conseguir o respeito pelo medo”. O que se percebe neste caso é uma lesão, “na forma de desrespeito que está inscrita nas experiências de maus-tratos corporais que destroem a autoconfiança básica elementar de uma pessoa” (HONNETH, 2003, p. 216).

As violências causam danos físicos, econômicos e psíquicos e ferem a lógica de sustentação dos princípios democráticos. Os atos violentos estão diante de nossos olhos, nos roubos, ameaças e agressões físicas e sexuais. Outras vezes, elas são sutis, com contenção e ordem que tem como efeitos a produção de corpos dóceis<sup>26</sup>, impedidos de um viver criativo, que permita as reflexões e mudanças.

---

<sup>26</sup>Corpos Dóceis - Chamamos de disciplinas o nome dos métodos que permitem controle minucioso das operações do corpo e o impõe constante assujeitamento a uma relação de docilidade-utilidade. (FOUCAULT, 1987, p. 118).

O oposto de pessoas criativas, criam-se pessoas submissas, “no modelo do biopoder, temos os indivíduos reagindo, mais do que sendo ou agindo, sob ameaça de colapso, de surto, de destrutividade, de inviabilidade pessoal e social” (MIZRAHI, 2010, p. 11). Relata a Jovem/B uma educação marcada pelo medo, e desejo de dignidade, quando se consegue sua liberdade, na fala da jovem “se perde o medo, acabou, uma ruptura nas relações familiares pela falta de diálogo, eles não te escutam”, estas questões familiares refletem no convívio social no ambiente escolar. “As narrativas expressam que a falta de respeito configura-se na negação do direito do outro, resultando na opressão das pessoas e na recusa de seu reconhecimento como sujeito de direito” (COCCO; LOPES, 2010, p. 153).

Com isso, observam-se as transformações sociais marcadas por crises nas instituições tradicionais, que nos permite uma reflexão sobre o comportamento patológico da rigidez que resulta numa desorientação e inibição do espaço dialógico. Sua ausência parece perceptível na fala da jovem/B ao expressar em sua relação familiar, veiculando a violência como condição de obturação do diálogo, ocasionando a ausência de escuta. A violência, real e simbólica, como uma forma dominante de relacionamento com os jovens.

Corroborando com a fala da jovem/B, na concepção de Giddens (1991), estamos vivenciando na contemporaneidade, uma sociedade global, o que ele nomeia de uma sociedade pós-tradicional, com espaços indefinidos, ocasionando dificuldades de diálogo pela carência de referenciais coletivos e condutas exemplares. Nesse sentido, autoridade e tradição perdem a importância e são confundidos com ações autoritárias, ocasionando um enfraquecimento de vínculos de confiança e a impossibilidade de diálogos transformadores em um sentido de promoção do reconhecimento mútuo, enquanto fortalecimento das relações em diálogos democráticos.

A democracia dialógica - o reconhecimento da autenticidade do outro, cujas opiniões e ideias estamos preparados para ouvir e debater, como um processo mútuo - é a única alternativa para a violência nas muitas áreas da ordem social em que o descomprimento não é uma opção factível. Há uma simetria real e clara entre a possibilidade de uma democracia das emoções no âmbito da vida pessoal e o potencial para a democracia no âmbito de ordem global (GIDDENS, 1991, p. 94).

Na reflexão sobre a vida do indivíduo no coletivo, nos contextos e espaços de produção de diálogos no reconhecimento do outro, cujas ideias precisamos ouvir e

debater, num momento pós-tradicional para que a vida possa ser viável na atualidade, faz-se necessário refletir sobre as mudanças ocorridas em nossa sociedade. Além da constatação das mudanças no laço social, com o sintoma da violência, observa-se a falta de diálogo, tornando-se esse um dos grandes desafios no campo da educação.

Também se percebe os sentimentos coletivos de insegurança, e os atos violentos entre e contra os jovens, sinalizando problemas nos laços sociais, recorrente tema de notícias jornalísticas. Estas retratam a violência extrema, onde jovens estão envolvidos em atos de crueldade, destruição, maus tratos e desprezo pelo outro. Uma violência sistêmica, num individualismo presenciado no ethos contemporâneo, mostrando uma falta de trocas intersubjetivas, ou uma nova forma de atividade social, direcionada ao outro não reconhecido.

A violência juvenil como sintoma da cultura, tem na sua gênese questões familiares, religiosas, sociais, políticas, econômicas e disputas por poder. Os sentidos subjetivos ganham evidência no cenário da atualidade, nos discursos tendenciosos e de cunho mercadológico e sensacionalistas que clamam muitas vezes por justiça e dividem a sociedade em grupos, a favor e contra os jovens. Este fenômeno da violência sinaliza uma patologia no laço social<sup>27</sup>.

Ao procurar e compreender os contextos dos jovens que participaram dos grupos de discussão nas três escolas, após a leitura de uma notícia que retratava a violência juvenil presente nos contextos escolares, questionei: – É um fato que está em evidência. Tomando este episódio como um sintoma social, pergunto: De onde vem? Um dos jovens respondeu imediatamente.

***Eu acho que vem de casa , da família quando não conseguem te ajudar. Porque como eu falei antes da rotina que temos no dia a dia, onde não temos tempo para nada. Se o jovem não trabalha, ele está em casa. É ali que começam os conflitos, então é na família, e vai sobrar para os amigos ou colegas da escola. Então, se ele sofre alguma coisa em casa, ele fecha em casa, se ele não tem ouvidos em casa e também não tem ouvidos na escola. Ele não tem prá quem desabafar. Por exemplo, um jovem: Que ninguém apoia em casa, não vai conseguir dar conta. Os pais não tem condições para pagar um apoio psicológico ou algo do tipo, então uma hora dessas a violência vai se manifestar de alguma forma. A violência é um conjunto dessas coisas na verdade. Ou na escola ou em casa com os pais ou com os colegas e professores. (jovem/R, 7min27s, grifos meus).***

<sup>27</sup> O cerne do conceito de **laço social** pode ser encontrado na obra de Freud em textos como Totem e Tabu (1913) e Mal-Estar na Cultura (1930). Basicamente, a noção de laço social está ligada à ideia e que aquilo que constitui o sujeito excede o campo da genealogia familiar; isso no sentido de que o sujeito é efeito da linguagem e não da natureza. Portanto, o sujeito se constitui no laço social a partir dos efeitos produzidos pelos diferentes discursos que o sustenta.

Como o jovem/R evidencia, em seu ponto de vista sobre a violência, “Eu acho que vem de casa” as questões familiares segundo o relato do jovem são uma das causas da violência, falhas nos ambientes primários, ausência de afeto, somada com outros fatores agressivos que não foram bem conduzidos, “quando não conseguem te ajudar”, as experiências de falhas de reconhecimento intersubjetivo surgem na adolescência, na forma de violência contra si mesmo ou contra a sociedade, expressando falha de sustentação, “visa-se aquele aspecto de um comportamento lesivo pelo qual as pessoas são feridas numa compreensão positiva de si mesmas, que elas adquiriram de maneira intersubjetiva” (HONNETH, 2003, p. 213).

Na compreensão do Jovem/R a origem da violência tem sua gênese nos conflitos familiares, “são as experiências de ausência de afeto na primeira infância e a humilhação e invisibilidade social geradoras dos impulsos agressivos e sentimentos de vingança, contra si mesmo e/ou contra a sociedade” (FUHRMANN, 2013, p. 179). Esta causa de violência na sociedade é apontada pelo jovem/R “vai sobrar para os amigos ou colegas da escola”. A expressão desse desamparo familiar e escolar parece sinalizada, em certa medida, como origem do sintoma da violência e insegurança na atualidade.

Na atualidade, percebe-se novos modos de externalizar a agressividade, entre uma parcela de jovens adolescentes: a violência juvenil, tomada aqui como uma característica das juventudes que buscam auto-afirmação no contexto social. No presente, o que se destaca é a intensidade das manifestações violentas, que vão além do furto de objetos ou pequenas infrações. Hoje, destrói-se a vida do outro e a própria vida, com inclusão da coerção que impõe relações de dominação e ameaças violentas a si e ao outro.

Loparic (2019) ao trabalhar os pensamentos de Winnicott, sobre a necessidade de um ambiente saudável capaz de conduzir, com cuidado, a criança e sua tendência inata à integração, alerta de que devemos nos dar conta dos sentimentos de ambivalência, amor, agressividade, não se excluindo o ódio, presente desde o princípio. Esses sentimentos podem surgir agora na adolescência com potência, com características diferentes em alguém que sofreu privação. Cabe ao ambiente conduzir para que se mantenha a espontaneidade.

“Se a sociedade encontra-se em perigo – escreve – não é por causa da agressividade dos homens, mas em consequência da repressão da agressividade pessoal nos indivíduos”. Para ele, o perigo para a vida social

não ameaça a partir da maldade original do homem, portador da pulsão de ódio e destruição. Ele ameaça desde a repressão da espontaneidade e criatividade humana. (LOPARIC, 2019, p. 220, grifo do autor).

Segundo o jovem/R, é nos ambientes familiares que “começam os conflitos”. As questões da vida simples dos lares, onde nascem bebês que precisam de sustentação, e na escola como ambiente de encontros, o jovem dentro de sua história de vida vai descontar ou buscar entre os pares, expresso na fala do jovem/R: “uma hora dessas a violência vai se manifestar de alguma forma” daí se faz necessário o apoio dos adultos, professores num processo de amadurecimento na confirmação dos pares no grupo. Compreendemos que “o eu busca o nós da vida comum em grupo, porque, mesmo depois de amadurecido, ele ainda depende de formas de reconhecimento social que possuam o denso caráter da motivação direta e da confirmação” (HONNETH, 2003, p. 77).

Winnicott (2019) diz que as crianças normais vão testar a confiança dos pais, das mais diversas formas possíveis, vão destruir e manipular, etc. Diante da crise existencial o Jovem/R pontua a necessidade de uma escuta ativa para vivenciar e criar experiências da necessidade de falar, “Ele não tem prá quem desabafar”. O problema está na forma como estas situações são conduzidas, e caso o lar faltar, os jovens vão buscar testar o ambiente escolar, amigos e vai afetar toda uma sociedade. “Se o lar consegue suportar tudo o que a criança pode fazer para desorganizá-lo, ela sossega e vai brincar, mas primeiro os testes precisam ser feitos” (WINNICOTT, 2019, p. 129).

O tema em evidência afeta a vida da população em geral. A violência extrema destrói a vida dos jovens, de ambos os lados – agressor e agredido – num desrespeito às expectativas sociais, com pretensões éticas universais e normativas de vida boa. A exacerbação das narrativas de crimes violentos, coloca os jovens como inimigos ou problema social, sinalizando uma possível patologia conectada às manifestações desenvolvidas através de atos violentos nos contextos escolares, denunciando suas origens e propósitos.

O sintoma da violência juvenil é um problema social que atinge as juventudes, enquanto cultura do individualismo. Percebe-se uma desvalorização da vida do outro na banalidade e letalidade dos atos insólitos brutais protagonizados pelos jovens e contra eles, num movimento da atualidade que denuncia um problema social, com efeitos graves, pois a violência ignora o outro da relação, num individualismo e competitividade sem precedentes.

Diante do fenômeno de atos violentos presentes nas instituições e em seus entornos, num contexto de imprevisibilidades e complexidades, buscamos condições de possibilidades para que possam emergir diálogos intersubjetivos com os jovens em seus contextos, para compreendermos os sintomas presentes no laço social da atualidade, sinalizadores de uma certa lesão, diante da falha na sustentação de um sistema social democrático.

Nesse sentido, a hermenêutica gadameriana fundamentada na linguagem, permite-nos abrir para o diálogo com os jovens para compreendermos esta transição no laço social entre gerações, como relata um dos atores no palco do contexto escolar, referindo-se à transição no choque geracional, da modernidade para a pós-modernidade: “*Sim os mais antigos. Acho que agora as coisas não ficam naquele quadrado, assim e pronto, o jovem questiona o porquê? Por que tem que ser assim? Acho que é isso*”. (jovem/R, 1min39s, 2022, grifos meus).

O jovem destaca que na época dos pais, a forma como se estruturavam as relações sociais e a própria vida era diferente. Eles não tinham muita abertura para o diálogo, as coisas eram dadas como certas ou prontas, não permitindo questionamentos. Pensar a atualidade sociológica das juventudes, nestes tempos em que se vivencia um campo da tensão no laço social entre passado e presente, é responder os “porquês”, é questionar a escola como promotora de sustentação das juventudes abertas para o diálogo, num princípio democrático que valoriza o outro em sua singularidade.

Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambigüidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil. (DAYRELL, 2007, p. 1107, grifo do autor).

Desse modo, levando em conta as tensões vivenciadas pelos jovens, a teoria crítica de Axel Honneth, oportuniza um olhar sobre nossa investigação, partindo inicialmente do conceito de desrespeito ou não reconhecimento, com as patologias sociais, nos paradoxos de individualização, com os conflitos sociais e os sentimentos de injustiça. Procuramos entender as narrativas dos jovens, em suas experiências de vida nos padrões de reconhecimento intersubjetivo: amor, direito e solidariedade.

Honneth se fundamenta teoricamente em Winnicott, considerando as falhas nos ambientes primários que representam a esfera do amor, quando o indivíduo é prejudicado, ele perde a capacidade de confiar em si - autoconfiança básica, nas relações agressivas com a mãe, “só na tentativa de destruição de sua mãe, ou seja, na forma de uma luta, a criança vivencia o fato de que ela depende da atenção amorosa de uma pessoa, existindo independente dela” (HONNETH, 2003, p. 170). E no cuidado suficientemente bom – fundamental para a continuidade do ser, isso o acompanha no contexto social, nas relações intersubjetivas a partir das experiências de confiança em si mesmo no outro. “A mãe e a criança podem saber-se dependentes do amor do respectivo outro, sem terem de fundir-se simbioticamente uma na outra” (HONNETH, 2003, p. 170).

Para Honneth, os indivíduos se constituem intersubjetivamente na interação com os demais membros da comunidade, tendo o conflito como motor da interação social. O desrespeito é concebido aqui como distúrbio ou lesão nas relações sociais de reconhecimento, no seu papel formador como possibilidade do sujeito se desenvolver positivamente, mediante o processo de socialização e autorrealização. Nas palavras do próprio Honneth:

Por isso, a particularidade nas formas de desrespeito, como as existentes na privação de direitos ou na exclusão social, não representa somente a limitação violenta da autonomia pessoal, mas também sua associação como o sentimento de não possuir o status de um parceiro de interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade, para o indivíduo, a denegação de pretensões jurídicas socialmente vigentes significa ser lesado na expectativa intersubjetiva como sujeito capaz de formar juízo de moral (HONNETH, 2003, p. 216).

Desta forma, conforme Honneth (2003), percebe-se que as patologias sociais afetam as condições para a autorrealização dos indivíduos, diante da insegurança e precarização da existência. Essa tensão de sentimentos de desrespeito gera conflitos inerentes à vida social, diante das transformações nas formas de viver, podendo se tornar força capaz de luta por reconhecimento, restituindo o valor do indivíduo que lhe é denegado, onde sujeitos dependem uns dos outros. No desrespeito, surgem os conflitos e a luta por reconhecimento como possibilidades de socialização, a fim de se referir a si mesmo de forma positiva. O jovem tomando a palavra: *“Acho que a violência está presente nas escolas, essa **discriminação com relação à raça, classe social**, Tem muito desse negócio, entre nós hoje em dia e **a gente não aceita**, porque*



*vai agir diferente pela cor, ou por gostar de uma menina ou menino*” (jovem/B, 24min48s, 2022, grifos meus).

A jovem/B tomando a palavra, “*discriminação com relação à raça, classe social*”, demonstrou que entre os jovens, não toleram preconceitos, “*a gente não aceita*”, chegando ao outro extremo, respondendo ao processo prático como uma forma de resistência, no qual as “*experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir como motivos diretores da ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento*” (HONNETH, 2003, p. 223).

Alicerçado nas rodas de conversa, percebeu-se que os grupos demonstraram inquietações, lutas por reconhecimentos, conflitos, preconceitos, tentativas disciplinares vivenciadas pelos jovens, em seus movimentos de busca por reconhecimento intersubjetivo. Num reconhecimento recíproco de liberdade reflexiva, no contraponto do outro de si, para se converter numa liberdade intersubjetiva. Conforme o entendimento de Honneth:

[...] a chave da concepção de liberdade social está contida na formulação do “*estar consigo mesmo no outro*” utilizada para esse fim; ela se baseia numa ideia de instituições sociais que, assim sendo, permite aos sujeitos se relacionarem uns com os outros, já que eles poderiam compreender sua contraparte como outro de si mesmos (HONNETH, 2015, p. 85, grifo do autor).

A palavra circulou livremente. A partir das escutas, presenciou-se nos diálogos algumas situações de luta por reconhecimento. Ao falar sobre o contexto escolar, um aluno relata uma situação vivenciada na frente da escola, local onde a violência era uma constante entre eles. Apesar do tempo ter passado, as lembranças se mantiveram vivas. Conforme relato do jovem/L:

*Acho que mudou muito aqui, tinha muitas brigas entre os grupos. O próprio fato do **colégio ser mais rígido na parte disciplinar fez toda a diferença**. Aqui tem regras para todas as questões e estas **ajudaram na organização** e na questão de **uma conscientização** quanto ao uso de drogas e brigas com ameaças na frente da escola e no **próprio Bullying** que era frequente entre os alunos. Colegas com os olhos vermelhos até pareciam lobisomem. (jovem L' 1' “:47”, 2022, grifos meus).*

O fato relatado pelo jovem/L ocorreu antes da pandemia. O grupo era composto por jovens de fora e de dentro da escola. A escola como ambiente organizou as trocas

intersubjetivas, com regras de convivência com os alunos, e o jovem em suas palavras trouxe uma história compartilhada: “colégio ser mais rígido na parte disciplinar fez toda a diferença”. o ambiente escolar assegurou o espaço do grupo, possibilitando o amadurecimento, através de um processo de “conscientização”, algo do jovem, do ser si mesmo no outro, compartilhado através do reconhecimento social. Neste sentido, a escola “não pode manter nem o autorrespeito nem a autoestima, sem a experiência de apoio que se faz através da prática de valores compartilhados no grupo” (HONNETH, 2003, p. 77).

O Jovem/L, relata as vivências de violência no contexto escolar, destacando que “Bullying” com ameaças físicas e psicológicas era uma constante, o não reconhecimento da identidade social do outro, que o filósofo canadense refere, traz as consequências que o indivíduo pode desenvolver motivado pelo desprezo do grupo, por não se encaixar em determinado padrão de reconhecimento idealizado. “O não-reconhecimento ou reconhecimento errôneo pode causar danos, pode ser uma forma de opressão, aprisionando alguém numa falsa modalidade de ser, distorcida e inferior” (TAYLOR, 1996, p. 298).

No contexto em estudo, os jovens estavam divididos em dois grupos: o pessoal da escola e o pessoal da e na praça que intimidavam os demais alunos, e muitos se uniram ao grupo, numa identificação, como uma alternativa de vida “descolada”. A prática de bullying, na recusa de aceitar as diferenças, estava interligada com a violência praticada pelos grupos. Dentro do contexto escolar as manifestações de bullying também eram recorrentes, com brigas após o término das aulas. Em Honneth (2003), com base no desrespeito, o não reconhecimento intersubjetivo é o motor para a luta por reconhecimento recíproco como pessoa de valor, “se dá a saber aos sujeitos pela experiência de um desrespeito, de sorte que eles se vêem levados a uma luta por reconhecimento” (p.122).

Para Honneth (2003), apoiado no conflito é que ocorre a luta por reconhecimento intersubjetivo, que possibilitaria a autorrealização individual, que depende de relações éticas bem estabelecidas. Retomando Winnicott, o autor ressalta a necessidade da confiança na dimensão do reconhecimento, que ocorre primariamente nas relações entre mãe e filho, para que ao sentir-se amado, na busca imanente do ser na esfera do amor, do direito e da solidariedade, o sujeito emergja. Na explicação de Fuhrmann a partir de Honneth:

A formação de uma identidade prática socialmente sadia deriva do desenvolvimento humano amparado numa esfera emotiva positiva (confiança em si mesmo adquirida na infância na relação com a mãe e/ou cuidadores); noutra uma esfera jurídica (relacionada ao autorrespeito enquanto sujeito de direitos e deveres) e, por fim, esfera de estima, dentro da sua comunidade (porque sem a solidariedade estaria o sujeito exposto à degradação social. (FUHRMANN, 2013, p. 179).

Os jovens dentro do contexto escolar buscavam uma identidade, mediante um processo de reconhecimento intersubjetivo com os demais integrantes do grupo, no menosprezo e bullying. Conforme o pensamento de Honneth (2003) é no contexto social, em questões éticas, que a busca por autorrealização pessoal, se torna responsável pela evolução da sociedade.

A palavra circulou e outro jovem/L relatou as ações ocorridas por parte da comunidade escolar e destacou a tomada de consciência por parte dos alunos:

*Eu acho que **o bullying já teve o seu momento** aqui na escola, foi muito frequente, algo comum, eu estava na sétima série, algo de uns 6 anos atrás. Teve o projeto vida. E **deu para se construir como o colega falou pela conscientização ao longo do tempo**. Foi trabalhado por parte dos professores e de toda a equipe diretiva da escola e hoje nós vivenciamos um momento muito bom aqui na escola. **Os próprios alunos tomaram consciência**. Quando surge qualquer problema logo é tratado pela direção.(jovem/L, 2min50s, 2022, grifos meus).*

Segundo o que o jovem/L mencionou, a escola tinha um projeto pedagógico de valorização da vida, “deu para se construir como o colega falou pela conscientização ao longo do tempo”, onde se trabalhou durante 6 anos as questões de violência, respeito, uso de drogas e o bullying entre os colegas. A narrativa do jovem apresenta os pressupostos normativos, numa justiça restaurativa, diante dos indivíduos que sofreram desrespeito dos colegas. A escola trouxe um suporte, assegurando como ambiente, para que as questões fossem superadas, numa conjuntura de acontecimentos favoráveis ao amadurecimento de todos. Os sentimentos no discurso do jovem foram de reconstrução dos laços sociais.

De acordo com o Jovem/L, o projeto pedagógico da escola oportunizou mudanças de pensamentos, “como movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas ou ‘galeras’. O movimento também está presente na própria relação com o tempo e o espaço” (DAYRELL, 2007, p. 1111, grifo do autor). A escola cumpriu com o seu papel, criou um espaço seguro, onde as vítimas foram protegidas e agressores integrados apoiando no diálogo, na

mediação do conflito, o que possibilitou um desfecho de uma interação socializadora. A escola como ambiente oportunizou sociabilidades, para os jovens se constituírem intersubjetivamente através do reconhecimento mútuo, entre alunos, equipe diretiva e o apoio da família, “um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro” (DAYRELL, 2007, p. 1107).

O contexto escolar vivenciou o desrespeito, nas brigas entre os grupos, o conflito gerado entre os jovens mobilizou toda a comunidade escolar e pais dos jovens adolescentes, formando-se uma rede de apoio. Percebe-se na fala do jovem/L que “os próprios alunos tomaram consciência”, a partir do conflito, o não reconhecimento foi “a fonte emotiva e cognitiva de resistência social e de levantes coletivos” (HONNETH, 2003, p. 227).

Embora o cenário daquele contexto tenha mudado, as regras na escola permanecem rígidas, num mecanismo de controle, onde professores usam as mesmas de forma autoritária, sinalizando uma forma estrutural de desrespeito. Apesar de uma parcela de alunos elogiarem as regras, e reconhecerem a autoridade dos professores, a percepção de outros é diferente, onde para este grupo, elas perdem seu propósito ao serem impostas.

A necessidade de autoridade é fundamental. As crianças precisam de autoridades que as orientem e tranquilizem. Os adultos realizam uma parcela essencial de si ao serem autoridades: é um modo de expressarem interesse por outrem. Há medo persistente de serviços privados dessa experiência. (SENNETT, 2014, p. 27).

Em Sennett (2014) existe a possibilidade de organização da autoridade, na segurança e estabilidade no ambiente, necessárias para as relações saudáveis. Pode-se compreender, a regra e as normas nas instituições como uma das formas de mediação, a temer quando ela ameaça a liberdade. Quanto a isso, um dos alunos reclama da rigidez das regras, a sua manutenção depende dela ser aceita como legítima pelos integrantes do grupo. Como menciona um dos jovens (jovem/L, 2022):

*Isso também **depende da regra**. Tem algumas regras que não fazem muito sentido. Elas são impostas **gerando um certo desconforto**. Quando um professor é questionado, logo o aluno é levado para a direção e é considerado falta de respeito. Não gostam que questionem as coisas. (jovem/L, 1min52s, 2022, grifos meus).*

O jovem/L faz uma crítica, “depende da regra” demonstra em sua fala insatisfação com as regras da escola, onde não é permitido questionar o professor, a imposição é desagradável, segundo o jovem “gerando um certo desconforto”. O que se constata é o enfraquecimento da autoridade do professor, sendo o aluno quem a legítima na relação com o outro e, desta surge o medo nas relações, onde deveriam ter vínculos de confiança e, na insegurança, o autoritarismo.

Percebe-se que tudo aquilo que num primeiro momento foi organizador para os jovens, através de um projeto pedagógico, o envolvimento alunos e comunidade escolar, que promoveu o autorrespeito, como condição humana de eticidade, agora pode interferir no jogo das relações intersubjetivas, no reconhecimento dos outros parceiros de interação. Com o tempo a autoridade se reduz ao controle disciplinar do ambiente, com a docilização dos envolvidos no processo, reduzindo-se todo um trabalho pedagógico a um único objetivo, que é o de alcançar a ordem e não o bem estar social do jovem num princípio democrático.

Entende-se que qualquer instituição é norteada por normas que lhe dão sustentação, e perde o seu propósito quando fecha as oportunidades de fala que possibilita as trocas entre professor, aluno e entre os jovens que buscam nas estruturas sociais o reconhecimento de si nos outros; na falta de reconhecimento, surgem os déficits, na violação de direitos pelo próprio ambiente escolar, ferindo-se o princípio democrático, pois os sujeitos são privados, numa limitação da uma continuidade na autorrealização por falta de uma abertura para o diálogo que pressupõe ampla participação.

No exercício da autoridade, num mundo que precisa, segundo a filósofa Hannah Arendt, de uma certa conservação, no sentido de responsabilidade, ocupando o lugar do exercício democrático, “parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa, faz parte da essência da educação, cuja tarefa é abrigar e proteger” (ARENDR, 2005, p. 242). A autoridade se expressa no cotidiano como garantia de possibilidade de sustentação no âmbito da educação.

De acordo com Arendt (2007) vivenciamos uma crise na educação que tem sua origem na autoridade e tradição. Não que tenha a pretensão de reatar o fio rompido com o passado, mas num sentido crítico, num processo reflexivo de repensar e construir o presente.

O problema da educação no mundo moderno está no fato de ela não poder abrir mão, em decorrência de sua própria natureza, nem da autoridade, nem da tradição, embora se veja obrigada a trilhar seu caminho em um mundo que não está estruturado pela autoridade nem tampouco pela tradição. (ARENDR, 2005, p. 191).

Parte-se da noção de que o jovem na atualidade, busca modos de se representar no laço social, dentro de um contexto de reconhecimento recíproco que em Honneth acontece “só quando dois indivíduos se vêem confirmados em sua autonomia por seu respectivo defrontante, eles podem chegar de maneira complementar a uma compreensão de si mesmos como um Eu autonomamente agente e individuado” (HONNETH, 2003, p. 119-120).

Diante da vulnerabilidade social de uma parcela da população, outro fato que tem chamado atenção são as reações de integrantes do laço social, diante do sintoma da violência. Passam a cobrar e punir, a partir do medo vivenciado no cotidiano, a sociedade se torna reativa ao problema social, requisitando a policialização da sociedade, contrariando o pensamento de Honneth (2015) num sentido de construção de uma vontade democrática de vida pública em defesa dos direitos do cidadão, de forma coletiva e ampla, garantindo a participação efetiva e democrática de todos os integrantes.

As classes sociais desfavorecidas são afetadas pelo preconceito, enquanto uma parcela significativa compactua o desejo de justiça, cobra projetos de leis que visam baixar a idade penal, a construção de mais presídios, enquanto os jovens se contrapõem à sociedade por se sentirem excluídos. Uma das notícias usadas nos grupos de discussão retratava o policiamento efetivo nas escolas do município de Caxias do Sul, RS, como a solução que encontraram para o problema social da violência vivenciada naquele contexto. A reação da jovem/R foi: “esta notícia de colocar a brigada militar para cima dos jovens é isso que resolve o problema das juventudes? Claro que não, isso só dá mais raiva” (jovem/R, 12min, 2022, grifos meus).

Percebe-se uma reação da jovem/R com o policiamento reativo, colocando a brigada militar contra o jovem. No entanto, tem sido cada vez mais costumeiro em nossa sociedade a ampliação e intensificação de políticas repressivas, militarização desconectada de um processo democrático de vida pública, onde os participantes compartilham responsabilidades pelo outro de si mesmo. Torna-se antidemocrática, como pode se perceber na fala da jovem/R: “isso só dá mais raiva”. Os efeitos

produzidos são os mais diversos, onde, principalmente, acontece um aumento reativo de raiva, com atos violentos por parte dos jovens numa certa desconexão no laço social.

Desse modo, a escola ao terceirizar o seu papel de mediadora de conflitos – para a polícia –, deixa de cumprir o seu como instituição democrática, na aproximação entre todos os seus parceiros, num processo educativo dialogado, no sentido de garantir um espaço potencial de trocas educativas positivas que conduz ao reconhecimento intersubjetivo no outro de si mesmo. Os sujeitos são constituídos em suas interações. Honneth (2003) destaca que o não reconhecimento intersubjetivo está na base dos conflitos sociais.

A polícia, reativa e repressiva no papel de controle e contenção dos problemas sociais, perde o vínculo de confiança com a sociedade e desconstrói no cidadão o princípio de responsabilidade pelo outro nas trocas intersubjetivas, conforme relatos da jovem/R. *“Esses dias atrás 2 alunos do 2º ano começaram a discutir dentro da sala brincando e a professora assustada chamou a brigada. Era só chegar e conversar”* (jovem/R, 12min11s, 2022, grifos meus).

O policial que assume o modelo reativo, lesa o direito democrático, pelo uso da força, mantém a ordem, assumindo os lugares do professor, da direção, da família, que ficaram vagos como mediadores, “a professora assustada chamou a brigada. Era só chegar e conversar”. Nesse contexto, qual seria o papel da polícia? O de assegurar aos cidadãos o exercício democrático dos seus direitos. A “pacificação” (forçada) dos comportamentos neutraliza as mudanças, não permite a troca de experiência intersubjetivas num raciocínio dialógico, que emergem das relações sociais do ambiente escolar, na mediação e formação que permita reconhecimento recíproco do outro, “o nexos existente entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal” (HONNETH, 2003, p. 272).

Os atos violentos são ingredientes da atualidade que seduzem a sociedade a abrir mão da liberdade democrática pela autoridade, e desta forma muitos se rendem a um encantamento à promessa de segurança, diante do desamparo social, sem a participação pública. O desencaixe vivenciado em nosso tempo, neste cenário, que apresenta atos violentos por uma parte dos jovens, sinalizam uma falha no laço familiar e escolar, numa espécie de vácuo, diante do desejo da autorregulação. Aqui surge o conflito entre jovens e a polícia ligados à segurança pública.

Diante da intensificação das políticas repressivas, nesta relação conflituosa de segurança e desconfiança, Honneth (2015) sugere um modelo com princípio democrático que aproxime a polícia e os cidadãos, tornando públicas as preocupações ao dar um suporte às vítimas e na reabilitação dos agressores, quando mantém as medidas protetivas, assegurando os sujeitos em seus direitos como uma etapa de um processo para que ambas as partes possam, na interação como sujeitos na sociedade, promover um espaço de desenvolvimento e reconhecimento intersubjetivo.

O caminho para se construir um modelo democrático de educação responsável está na mediação dos conflitos do ser humano intrínsecos à formação intersubjetiva e às relações de interação social, “visto que ele já pressupõe a existência de obrigações intersubjetivas de uma condição quase natural de todos no processo de socialização humana” (HONNETH, 2003, p. 43).

A violência juvenil presente em nossas escolas na atualidade, nas marcas do desrespeito, no incremento do autoritarismo e na fragilização do laço social, implica diretamente na negativa do reconhecimento: maus-tratos e violação, privação de direito e degradação na categoria da solidariedade considerado por Honneth como patologias sociais, “que resulta naquela vulnerabilidade particular dos seres humanos, identificada com o conceito de desrespeito” (HONNETH, 2003, p. 213).

Nesta linha de sentido, a compreensão do desrespeito nos permite uma aproximação com a psicanálise de Winnicott – pensando nas experiências de reconhecimento amoroso – quando os ambientes primários falham. Os jovens denunciam através dos sintomas de violência sua condição de desamparo pouco acolhida e mediada, deixando-os vulneráveis às intensidades mortíferas da vida “nua e crua”. Convém lembrar, entretanto, que a violência acompanha a história da humanidade, aparece com frequência na literatura, cinema e nas notícias.

A história do Brasil é violenta, apresenta situações onde índios foram dizimados, negros escravizados, com humilhações e explorações de toda ordem. O mal, muitas vezes é banalizado num conformismo da população em geral, nas desigualdades étnico-raciais e na franca negação das diversidades. O desrespeito na experiência de rebaixamento acaba por afetar o autorrespeito moral, caracterizada pela violação de direitos. Sinalizada por uma (jovem/R, 2022) denunciando as distorções sociais em sua fala:



*Temos cartazes tanto de LGBT e bullying. Eu quando me mudei para cá, sempre falaram bem aqui da escola que era uma das melhores de Canoas, mas neste meio tempo **já ocorreram tantos casos de bullying, de preconceito, caso LGBT**, que quando isso acontece, tu fica olhando, te pergunta: o que é isso!!! O que que tá acontecendo. Não dá para acreditar (jovem/R, 20min52s, 2022, grifos meus).*

A Jovem/R relatou a sua vivência neste ano na escola, “já ocorreram tantos casos de bullying, de preconceito, caso LGBT”. A violência contra a população LGBT ficou visível na narrativa da aluna e nos grupos de discussão. Partindo da ideia da experiência de desrespeito sinalizada na denegação ou a privação do reconhecimento nos três padrões de reconhecimento, no amor, no direito e na estima social.

Conforme descreve Esteves (2016) sobre a mudança de pensamentos com base em Taylor sobre reconhecimento errôneo :

Por gerações, construímos uma imagem depreciativa sobre negros, mulheres e homossexuais que, diante da força dessa depreciação, apresentaram fortes resistências, se pensarmos, por exemplo, no racismo, no machismo e na homofobia. Nesse sentido, a autodepreciação dessas identidades vem sendo um dos mais fortes instrumentos de sua opressão. O reconhecimento errôneo não significa meramente faltar com respeito. É mais do que isso, pois ele pode ainda infligir uma ferida autodestrutiva, criando em suas vítimas um ódio por si mesmas, além do sentimento de inadaptabilidade ao mundo (ESTEVES, 2016, p. 447)

Honneth (2003) deixa claro que o conflito social leva ao engajamento em ações políticas de luta por reconhecimento, “possui para os indivíduos também a função direta de arrancá-los da situação paralisante do rebaixamento passivamente tolerado e de lhes proporcionar, por conseguinte uma autorrelação nova e positiva” (HONNETH, 2003, p. 259).

O reconhecimento do movimento LGBT, à luz de uma emancipação das experiências morais de desrespeito tem sua visibilidade em nossa sociedade, nas disputas sociais presentes no cotidiano, nas lutas que reivindicam direitos num processo de construção de identidade. “O sistema jurídico precisa ser entendido de agora em diante como expressão dos interesses universais de todos os membros da sociedade, de sorte que ele não admita mais, segundo sua pretensão, exceções e privilégios” (HONNETH, 2003, p.181). As lutas sociais baseadas nas experiências de desrespeito, podem ser “interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de modo que podem influir, como motivos diretores da ação, na

exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento” (HONNETH, 2003, p. 257).

Assim, as lutas identitárias são necessárias na constituição do indivíduo em sociedade, num movimento social a partir do conflito, que na luta por reconhecimento permite processos de afirmação das singularidades sociais no coletivo. Honneth, numa noção de valor intrínseco de busca de autorrealização pessoal, afirma que no engajamento se “restitui ao indivíduo um pouco do seu autorrespeito perdido, visto que ele demonstra em público a propriedade cujo desrespeito é experienciado como uma vexação” (HONNETH, 2009, p. 260).

Desse modo, nas situações de rebaixamento, onde o indivíduo perde o autorrespeito, a luta social é um meio de retirar o indivíduos desta condição de privação de seus direitos, no respeito às diferenças num esforço coletivo de buscas identitárias. Isso se dá num campo de tensão que precisa ser reconhecido, legitimado e levado a sério. Trata-se, portanto, do indivíduo experimentar o valor de si mesmo no outro, como alguém que pode “se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos os próximos” (HONNETH, 2009, p.217). Percebe-se isso na fala de um dos alunos onde se pode detectar um movimento nesta relação de reconhecimento de si mesmo no outro, com respeito à diversidade. Um Jovem/B toma a palavra e relata:

*Acho que os **jovens já estão mais abertos** para a questão da orientação sexual, o problema está em casa. Os jovens já estão aceitando, de boa se alguém quer assumir, **geralmente recebe apoio dos amigos**. Isso é verdade, tipo, ele **não sofre mais tanto preconceito nem nada**, não é, tipo, destacado por isso, já pelos mais velhos, daí sim. Acho que isso é mais em casa. Na escola isso vai se popularizando. O que é **algo normal de se aceitar**. as pessoas idosas que têm os pensamentos mais fechados e do passado (jovem/B, 24min40s, 2022).*

O que se percebeu na narrativa do jovem/B, com a experiência de desrespeito, surgem os conflitos sociais, que são formas de violência. Segundo o relato “jovens já estão mais abertos”, conseguem ter uma troca intersubjetiva. Uma patologia social de uma determinada época, na falta de condições de possibilidade de garantir o reconhecimento no choque geracional nas questões de orientação sexual e desigualdades de gêneros, vai dando lugar a um campo de lutas que, apesar das tensões implicadas, abre para criação de novas formas de sociabilidade.

A experiência de desrespeito, que afeta a honra e a dignidade de uma pessoa, motiva a luta e percebe-se aqui degradação dos seres humanos. Suas diferenças devem se medir pelos graus diversos em que podem abalar a autorrelação prática de uma pessoa (HONNETH, 2009, p. 214).

Ao se sentirem violados, se produz um sentimento de indignação diante da injustiça ou de uma perda irreparável, mesmo que pareçam muitas vezes superadas as questões de gênero e de racismo, elas têm um longo caminho a percorrer, para construir um respeito pela diversidade, num princípio efetivamente democrático.

Os movimentos à liberdade individual e à autorrealização, no discurso do jovem/B mostram um certo avanço entre os jovens num respeito ao outro de si na diversidade humana. Vivência-se um momento mais solidário diante das lutas identitárias, conforme as falas dos alunos, cujo contexto escolar se apresenta num período de transição e franca luta por reconhecimento..

*No contexto da escola acho por ser muito grande, por ter muitos alunos, tem muita diversidade, **rola alguns preconceituosos**, que se manifestam porque têm as suas **mentes fechadas, e não respeitam os outros**. É falta de evolução, porque a mentalidade, baixa, como vou dizer: é imaturidade. Acho que para discriminar alguém tem que ser muito criança. A ponto de **não respeitar a opinião do outro, cor, roupa, seja o que for**. Acho que nada é **motivo para discriminação ou julgamento** (jovem/R, 19min41s, 2022, grifos meus).*

A violência de modo geral, segundo Honneth, produz “o sentimento de estar sujeito à vontade de um outro, sem proteção, chegando à perda do senso de realidade” (HONNETH, 2009, p. 215). A violência física e psíquica no desrespeito fere a integridade, sendo capaz de desmoronar toda a identidade na denegação de direitos básicos e na privação de reconhecimento.

Os maus tratos físicos de um sujeito representa um tipo de desrespeito que fere duradouramente a confiança, aprendida através do amor na capacidade de coordenação autônoma do próprio corpo; daí a consequência de ser também, com efeito, uma perda de confiança em si e no mundo, que se estende até as camadas corporais do relacionamento prático com os outros sujeitos, emparelhada com uma espécie de vergonha social. (HONNETH, 2009, p. 215).

Alicerçado no desrespeito, no conflito, na falta de um exercício dos princípios democráticos, que permitam a busca por reconhecimento, afeta-se profundamente a construção da autorrealização positiva do indivíduo, no sentido de se fomentar trocas de experiências intersubjetivas.

Trata-se de um fantasma persistente nos bastidores sociais e, resistente ao tempo, dando indícios de barbárie, que golpeiam a vida no mesmo espírito genocida do nazismo, por exemplo, de seres considerados naturalmente superiores e inferiores. O ódio é direcionado às pessoas simplesmente por sua origem étnico-racial e por demais categorias socialmente usadas, que desclassificam preconceituosamente o ser humano.

No entanto, ao longo da história da humanidade, o reconhecimento não tem sido uma constante. A negação da diferença e sua violenta eliminação permanecem ainda um desafio para a sociedade atual. O bullying, enquanto um tipo específico de violência escolar, parece-nos ser uma das expressões desse desafio social contemporâneo mais amplo. (ESTEVES, 2016, p. 454).

Os preconceitos e discriminações de etnias, cor de pele, orientação sexual, entre outros, estão presentes em nosso cotidiano, quando vivemos numa sociedade com racismo estrutural e preconceitos que são cultivados como se isso validasse as hierarquias raciais, que deixaram um legado da e na história de um período de nossa história. Como um fato vivenciado por uma das jovens:

*Olha só : Vou dar um exemplo para o senhor de hoje de tarde, eu saí do meu trabalho e fui no centro comprar umas coisas com a minha sogra né. E aí a gente foi passar numa lojinha para comprar umas meias. Quando eu entrei na loja uma mulher, tipo, eu estava de mochilinha, a mulher chegou em mim, tipo assim enquanto eu estava caminhando ela estava me seguindo ou seja perseguindo na loja inteira. A minha sogra comprou umas meias, e **quando eu estava saindo a mulher pediu para olhar a minha bolsa**, tipo, não entendi, eu não tinha nada na bolsa, não que eu devo alguma coisa, que eu não queira mostrar, mas porque ela quer ver a minha bolsa? Sabe que são coisas assim, que as pessoas acham, as pessoas mais velhas **acham que, hoje em dia, não tem mais racismo**, por exemplo. Que o racismo não existe mais, mas **o racismo está aqui**, ele está estruturado aqui, entendeu, muitas pessoas falam frases racistas, que elas nem sabem que é uma frase racista, sabe. Tem móveis que a gente tem em casa tão racistas como por exemplo **escrivanhinha é um termo racista**, que muitas pessoas não sabem, é muito fácil falar que não existe mais racismo, que agente faz muito mimimi, mas é isso que acontece, pessoas estão morrendo todos os dias por causa disso, **pessoas estão sofrendo todo dia nas escolas por causa disso**, sabe. Então eu acho que não é justo, chamarem de mimimi, o que a gente sente, é que nossos amigos, **nossos colegas não ouvem e não respeitam ou que quero dizer, sabe, não é justo** (jovem/R, 3min27s, 2022, grifos meus).*

O jovem relata um dia de sua vida, onde foi vítima de racismo como uma expressão de violência. O jovem tem a experiência de ser lesado como indivíduo, no desrespeito aqui esboçado com muito desejo de que o fato não pode ser negado, ele existe em nossa sociedade e escolas. Diante da experiência negativa do não

reconhecimento social, “o sujeito, que se envergonha de si mesmo na experiência do rechaço de sua ação, sabe-se como alguém de valor social menor do que havia suposto previamente” (HONNETH, 2009, p. 223).

A sociedade coloca os estigmas de questões de raça e cor, muitas vezes disfarçados, “acham que, hoje em dia, não tem mais racismo”, entretanto, a violência simbólica surge nos momentos de busca de empregos, nos estereótipos de bandidos, no medo que as pessoas tem de pessoas negras, no desejo de branquitude como ascensão, num círculo vicioso. Segundo a jovem “o racismo está aqui” e o sentimento profundo de sofrimento reproduz a violência presente no laço social onde “pessoas estão sofrendo todo dia nas escolas por causa disso”. A “violência simbólica se faz através dos negros, ela se expressa em frases, ela se expressa em preconceitos, dizeres populares” (NOVAES, 2021, p. 12).

A pessoa é afetada em sua auto-imagem ao “entrar em conflito intersubjetivo, cujo resultado é o reconhecimento de sua pretensão de autonomia, até então ainda não confirmada socialmente” (HONNETH, 2009, p. 121). A visão de si mesma pode ser lesada na sua construção de identidade pessoal por ser construída justamente nas relações intersubjetivas.

Em nossa linguagem cotidiana está ainda, na qualidade de um saber evidente, que a integridade do ser humano se deve de maneira subterrânea a padrões de assentimento ou reconhecimento, como os que tentamos distinguir até agora, pois na autodescrição dos que se veem maltratados por outros, desempenham até hoje um papel dominante categorias morais que, como as de “ofensa” ou de “rebaixamento”, se referem às formas de desrespeito, ou seja, às formas de reconhecimento recusado (HONNETH, 2009, p. 213, grifos do autor).

O não reconhecimento das diferenças provoca a auto-desvalorização, podendo ocasionar rebaixamentos e ofensas, quando se trata da expansão irrestrita de um campo de tensão não mediado. Os jovens confrontam-se com os outros de si e lutam por seus direitos, no sentido de que desejam respeitar e serem respeitados. Conforme fala dos alunos no grupo de discussão da Escola/B, quando não são respeitados e se sentem invadidos, todos reagem, pois querem trocas, não imposições. É o caso dos jovens indignados com os “crentes evangélicos”, presentes em seu contexto.

*A opinião do crente é que uma bolha funciona só entre eles. No momento que sai dos crentes eles não se dão bem com o resto. É a opinião do crente. Mas se ele está interferindo na minha vida e na vida de outras pessoas eu não posso ficar quieta. Isso vem muito da criação das famílias, não é nada*

*contra a religião. Eles são muito doutrinados para doutrinar os outros. Eles **tentam impor o que eles pensam pros outros, não respeitam** o que os outros pensam, **eles tentam impor a opinião deles, a gente está errado e eles estão certos e pronto**. Por causa da criação deles (jovem/B, 24min32s, 2022, grifos meus).*

O jovem/B relata a intolerância dos crentes que tentam impor as suas ideias, enquanto o outro grupo reivindica o autorrespeito por pensar de forma diferente. Segundo ele, o grupo dos crentes fere o princípio democrático, de abrir para o diálogo de ideias. A resistência provoca um conflito e luta social, “que trata-se do processo prático no qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro” (HONNETH, 2009, p. 257).

O grupo resiste à forma de experiência de desrespeito que abala a autorrelação prática de uma pessoa, “a experiência de desrespeito sinaliza a denegação ou a privação de reconhecimento, no domínio de fenômenos negativos, que devem poder ser reencontrados [...] dos fenômenos positivos” (HONNETH, 2003, p. 214), privando do reconhecimento determinadas pretensões de identidades. Como relata outro Jovem/B:

***Os crentes têm muito preconceito com aqueles que não seguem o que eles fazem e nós respondemos ao preconceito, com preconceito. Sei lá é opinião dos crentes, mas só que quando eles (porém) não respeitam, aí não tem como. Porque eu acho que eu tenho um certo tipo de preconceito com os evangélicos, mas é um problema, **querem cuidar dos outros, da vida da gente****. (jovem/B, 25min42s, 2022, grifos meus).*

A reação segundo as palavras do jovem é de luta por reconhecimento, que parte do pressuposto de conflito social de dependência uns dos outros. Na luta entre os sujeitos, “o conflito prático que acende [...] é por origem um acontecimento ético, na medida em que objetiva reconhecimento intersubjetivo das dimensões da individualidade humana” (HONNETH, 2003, p. 48). É o preconceito como uma reação exercida frente ao que “não reconheço ou desconheço”, o não reconhecimento de si mesmo no outro. Note-se que, justo aí, deveria incidir a mediação educativa, sendo capaz de fazer funcionar a produtividade ética do campo de tensão instalado pelas lutas, conflitos e violências. Quando isso não ocorre, há uma tendência de radicalização das oposições e embates, numa redução do potencial criativo do campo de tensão.

Honneth (2003) afirma que nos constituímos das relações intersubjetivas, nas experiências de vida a partir do reconhecimento de si mesmo no outro. Portanto, neste

contexto de conflito social, no confronto de diferentes grupos, nos julgamentos prévios, “é por isso que os preconceitos do indivíduo, mais que seus julgamentos, constituem a realidade histórica do seu ser” (GADAMER, 2008, p. 415-416). Os preconceitos ferem a liberdade no âmbito social e Honneth percebe como potencialidade de reflexão.

No contexto da teoria social, podemos falar em “patologia social” sempre que a relacionarmos com desenvolvimentos sociais que levem a uma notável deterioração das capacidades racionais de membros da sociedade ao participar da cooperação social de maneira competente. Diferentemente de injustiças sociais, que hoje não se constituem condições necessárias de exclusão ou comprometimento de oportunidades de participação em pé de igualdade no processo de cooperação social, tais patologias operam num nível mais elevado da reprodução social, no qual o que importa é o acesso reflexivo aos sistemas primários de ação e de normas. Então, sempre que alguns ou todos os membros da sociedade, em razão de causas sociais, já não estejam em condições de compreender adequadamente o significado dessas práticas e normas, podemos falar numa “patologia social” (HONNETH, 2015, p. 157-158).

Neste sentido, as narrativas dos jovens nos grupos de discussão diante do desrespeito e conflitos, no sintoma de apatia e violência, oportunizaram um certa visibilidade de suas tentativas de inscrições como sujeitos na sociedade. Através de suas histórias de vidas, na representação de si no outro, ou sendo rotulado na atualidade como problema da sociedade pela e na agressividade e violência apresentadas como uma marca das juventudes de todos os tempos. Para Winnicott (1983) a violência juvenil pode ser um pedido de socorro, conforme explica:

A grande maioria das pessoas não é doente, embora, na verdade, possam revelar todo tipo de sintoma. Medidas drásticas ou repressivas, ou mesmo doutrinação, podem se adaptar às necessidades da sociedade para o manejo do indivíduo antissocial, mas essas medidas são a pior coisa possível para pessoas normais, para aqueles que podem amadurecer a partir de dentro de si mesmos, desde que recebam um ambiente favorável, especialmente nos estágios iniciais do crescimento (WINNICOTT, 1983, p. 98).

Para tanto, utilizou-se o pensamento da psicanálise de Winnicott, que trabalha a busca por pertencimento, na problemática de existir a partir de ambientes primários que garantam um amadurecimento. Nos momentos integrativos do indivíduo, a agressividade é vista por esse autor de forma positiva, como potenciais experiências criativas, onde o bebê – mas não só ele, e sim todos nós – podemos nos constituir em processos ativos e turbulentos de (trans)formação. A agressividade faz parte da expressão primitiva do amor, através da motilidade/agressividade na oposição ao

ambiente, contribuindo para que através do “uso” dos objetos, ocorra a distinção entre o eu e o não eu.

Do ponto de vista winnicottiano, a agressividade está envolvida na experiência de construção do sentido de realidade e de existir do bebê, na experiência de tornar o objeto parte da realidade externa, na condição de criar um mundo de realidade compartilhada, assim como é uma das raízes da construtividade. A capacidade para ser construtivo regerá os relacionamentos interpessoais e só poderá ser experienciada de modo pessoal e criativo quando a pessoa integrar a destrutividade como parte do si-mesmo. (LOPARIC, 2013, p. 193).

Na falha do ambiente primário a agressividade pode tomar o caminho da destrutividade com implicações no laço social, quando não se tem origem de experiências criativas se pode chegar à tendência anti-social, ou à delinquência ligada à privação.

A agressividade e a destrutividade humana estão profundamente relacionadas ao sentido de constituição de uma realidade externa num paradigma de compreensão winnicottiano. Em seu artigo “Raízes da Agressividade” – “em poucas palavras, a agressão tem dois significados. Por um lado, constitui direta ou indiretamente uma reação à frustração. Por outro lado, é uma das muitas fontes de energia de um indivíduo” (WINNICOTT, 1983, p. 262).

Ao analisar-se os sintomas sociais de violência no contexto escolar dos jovens adolescentes, transita-se na tensão entre conflito e formação. Portanto, percebe-se a relação deles com a delinquência, no pensamento de Winnicott sobre a tendência antissocial, muitas vezes tendo como raiz uma existência de privação, tentando dar visibilidade ao seu sofrimento psíquico. Nesse sentido, o argumento aproxima-se do pensamento de Honneth, apoiado no distúrbio ou lesões nas relações sociais de reconhecimento, que emergem nos conflitos relativos ao laço social contemporâneo, visíveis nas narrativas dos próprios jovens.

Portanto, as resoluções não podem ser simplistas, quando os referenciais de autoridades estão descentralizados, e coloca-se a necessidade de (re)construção de confiança nos elos de reconhecimentos amorosos, na renovação da responsabilidade pessoal pelos outros, nos contextos sociais. Neste movimento de compreensão dos jovens em suas singularidades, numa escuta aberta, diante da pluralidade de modos



de se fazer representar, realizaram-se os encontros de grupo de discussão, impregnados de sentido, considerando que as vidas e as palavras dos jovens importam, e importam muito!

Todavia, verifica-se em alguns contextos escolares, um esvaziamento de sentidos, enquanto vínculos para sustentação e autorreconhecimento. Os sintomas de violência juvenil confrontam a vida em sociedade, e é possível considerar que uma parcela das juventudes reivindicam reconhecimento no contexto da atualidade, externalizando seus conflitos existenciais através de suas ações violentas diante do mal-estar da atualidade.

Poderíamos afirmar que esse pluralismo sempre existiu, mas os processos históricos nos mostram que essas identidades eram subalternizadas, renegadas e discriminadas no que tange à garantia de direitos. No entanto, mais recentemente, através das lutas dos movimentos sociais marcados pela diferença (movimento feminista, movimento negro, movimento indígena, movimento LGBT), essas identidades que se classificam como minorias do ponto de vista do poder se associaram em torno de algumas bandeiras comuns, ou seja, lutam por reconhecimento social, garantias jurídicas e políticas específicas conforme suas diferenças identitárias (ESTEVEZ, 2016, p. 444).

Além dos estigmas, ou formas de nomeação estereotipadas, de jovens apáticos e violentos, estes sintomas podem funcionar como modos de defesa dos jovens contra a violação das necessidades básicas de reconhecimento. Talvez, se possa inferir que, em certa medida, apáticos e violentos são formas de subjetividade que reivindicam a presença de adultos maduros, no sentido de segurança, de escuta e de diálogo.

A escuta dos jovens nos grupos de discussão permitiu compreender que o campo de tensão constituído pelas lutas, conflitos e violências vividos por eles é potencialmente produtivo para a criação subjetiva e cultural, entretanto, demanda a presença ativa de adultos capazes de oferecer mediação – autoridade como força de autoria e criação e não enquanto autoritarismo e violência – no sentido de (trans)formar as tensões em lutas por reconhecimento, que precisam ser acolhidas, escutadas e metamorfoseadas em processos coletivos de diálogo e criação cooperativa.

## 4.2 Desamparo, apatia e futuro: o campo de esperança

*“Os dias são muito longos e os anos são muito rápidos”.*  
(Jovem/B, 8min42s, 2022).

Ao adentrar nos contextos escolares, percebe-se um descompasso na vivência da dimensão social do reconhecimento. Esvaziado de projetos voltados para juventudes, famílias e professores, a escola muitas vezes deixa de ser ambiente de encontros e criação, para se tornar palco de patologias sociais, de vazio existencial, afetando os processos de socialização, no tempo e espaço das novas gerações. Contexto escolar definido por Dayrell ao constatar as transformações existentes na atualidade:

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. (DAYRELL, 2007, p. 1107).

É em torno dessa problemática existente no contexto escolar que esta linha de sentido buscou compreender as juventudes, nas novas formas de relações que lesam a constituição das subjetividades, como condição de possibilidade do indivíduo se firmar como sujeito, no encontro com o outro, numa identificação ou não com seus pares no desejo de reconhecimento.

Nesta mesma linha de pensamento, Giddens (1991) retrata esse descompasso social em torno do desengajamento e do enfraquecimento do laço social, e o nomeia como um desencaixe, na ordem dos problemas, nos novos modos de nos relacionarmos, nas indefinições que estabelecemos na relação entre tempo-espaço nos contextos de interações, onde o indivíduo encontra formas precárias de socialização. “O problema da ordem é visto aqui como um problema de distanciamento tempo-espaço — as condições nas quais o tempo e o espaço são organizados de forma a vincular presença e ausência” (GIDDENS, 1991, p. 18).

É nesse contexto de desvalorização do passado, na superficialidade das relações da sociedade atual, que emerge um sentimento de vazio existencial como formas patológicas do vazio, pontuado por Jost, quando afirma que “o homem do nosso século

é perseguido pela ansiedade, pela angústia, pelo vazio e indiferença diante de si mesmo, do outro, do mundo e da vida” (JOST, 2013, p. 142). Destaca-se que é na sociedade da superficialidade, da pressa, do vazio de sentir, que as angústias e agonias sem nome persistem no laço social.

Nesta perspectiva, uma parcela de jovens vivenciam um momento histórico de esvaziamento afetivo, presente no individualismo entre os integrantes, marcado por crises discursivas nas novas formas de sociabilidade. Estas, muitas vezes, produzem realidades contraditórias, cultura do imediatismo, não se apresentando um intervalo para a reflexão, para que na dúvida se instale e o que é vivenciado possa ser experienciado e ganhe sentido. A consequência do imediatismo é que vivenciamos uma sociedade onde predominam as angústias automáticas, a impulsividade e os sentimentos de vazio existencial, despido de reflexão.

Nestes cenários, o que se destaca sempre em diferentes escalas de grandeza, é a problemática do tempo para a subjetividade. Com efeito, o que está em pauta aqui é como o tempo é constitutivo e modulador das formações subjetivas, por um lado, assim como a subjetividade é o lugar para o relançamento de novas formas de temporalidade pelo outro (BIRMAN, 2007, p. 13).

Trata-se de um mal-estar diante da rapidez, numa sucessão de mudanças, incertezas, indignação e resignação, onde se apresenta uma espécie de colapso da subjetividade. A atualidade das juventudes é marcada por um tempo de mudanças aceleradas que assolam o ser humano. O mundo sob esta perspectiva, foi sinalizado por dois jovens, numa sequência de narrativas, quando o primeiro jovem/B pronunciou o que sente: “**vivemos num mundo que não tem graça, tudo se repete, não tem nada interessante, é um vazio muito grande**” (Jovem/B, ‘8’35”, 2022, grifos meus). Outro jovem/B acrescentou: “**Os dias são muito longos e os anos são muito rápidos**” (Jovem/B, 8min42s, 2022, grifos meus).

O primeiro, jovem/B, apresentou tempos de indefinição e incertezas, no seu ponto de vista da atualidade, “mundo que não tem graça”, demonstrando um certo tédio e apatia com clara perda da esperança, num viver aparentemente vazio de sentido. “Essa depressão sem tristeza constitui uma das patologias que integra o que, no meio psicanalítico contemporâneo, está sendo chamado de ‘clínica do vazio’” (COSTA, 2008, p. 62). Demonstrado na fala do primeiro jovem/B “não tem nada interessante, é um vazio muito grande” - Estes sintomas da contemporaneidade tem

aparecido em grande número e tem preocupado o contexto escolar, “a apatia e o vazio psíquico de quem experimenta esse tipo de existência anestesiada, desmotivada e sem prazer” (GRADIN, 2020, p. 14). Conforme a autora, tem sido recorrente na atualidade tais manifestações.

O tédio e a apatia aparecem na clínica psicanalítica atual de modo bastante significativo e sob as mais diversas formas, como aborrecimento, ausência de prazer em viver, indiferença, falta de energia e de desejo, preguiça para concretizar planos e sensação de anestesia. Esses sintomas são experimentados por um número crescente de jovens, adultos e também por crianças, que os vivenciam como algo inofensivo a princípio, tal qual um desinteresse em atividades rotineiras, mas ganham vulto na adolescência e tomam proporções preocupantes no início da vida adulta, quando decisões mais relevantes costumam - ou costumavam - ser adotadas. (GRADIN, 2020, p. 14).

O mal-estar presente na atualidade é denunciado no discurso do jovem/B, apresentando um vazio de sentido existencial, desencantamento com a vida, “os dias são muito longos e os anos são muito rápidos” – o tédio de um dia que não passa e anos que se passaram muito rápidos, como se não tivessem existido. Nas palavras de Minerbo ao descrever este tédio existencial, “o sujeito sente que sua vida não tem sentido; nada é vivido como significativo, nem parece valer a pena; a vida é uma sequência estéril de dias; a pessoa não sabe o que fazer consigo” (MINERBO, 2017, p. 53).

Estes sintomas de apatia são constatados pelo sujeito da ação, um viver sem criatividade, quando não existe adaptação do ambiente, numa clara falta de autenticidade. Trata-se de uma vivência anestesiada, alicerçados alguns sintomas no conceito de falso self de Winnicott que tem como característica a “imitação”, a repetição do mesmo, o ímpeto à ação para evitar a queda no vazio.

Ao mesmo tempo, esse “falso” (muitas vezes impulsivo e angustiado), protege o verdadeiro self – nos termos do psicanalista inglês – aquele que continua pulsando como pedido de vir-a-ser, devir, amadurecimento. “O falso self tem uma função positiva muito importante: ocultar o self verdadeiro, o que faz pela submissão às exigências do ambiente” (WINNICOTT, 1983, p. 134). A fala de um dos alunos apresentou a rotina de sua vida, um sentimento de desinvestimento no futuro e preocupação com os outros, num aparente sofrimento maquinado para si, no esgotamento do seu potencial criativo. Conforme relata o jovem/R:

*Eu **sinto uma rotina de fazer todo dia a mesma coisa**. Depois sempre a mesma coisa. Na vida é cada um por si. E daí tu pensa que no sábado e no domingo eu vou mudar e não, é a mesma coisa. No primeiro ano lá na praia era assim e daí eu vim prá cá e começou tudo de novo, é **o mesmo ciclo. É isso, uma rotina**. (jovem/R, 9min41s, 2022, grifos meus).*

Dessa maneira, o jovem/E reconhece a sua rotina como estéril, com pouca criatividade, “sinto uma rotina de fazer todo dia a mesma coisa” uma sequência, onde não consegue vincular experiências que proporcione um sentido. Assim, vive-se uma temporalidade sem perspectiva de futuro. Nesta linha de sentido, foi possível conceber os dramas da constituição, sustentação e eventual derrocada do que chamamos campo da esperança.

Na leitura do contexto contemporâneo feito por Birman, caracterizada pela cultura do narcisismo como um modo de vida, as relações do sujeito com o tempo e o espaço são marcadas por rupturas e com perdas na continuidade de experiências existenciais. “Ao mesmo tempo, a suposta hegemonia do narcisismo nos destina às miragens do eterno presente, na sua repetição do mesmo, no aqui e agora” (BIRMAN, 2020, p. 54). Um viver sem um sentido de existir. Um sujeito de ação, fragilizado em sua condição de ser-no-mundo, que não sente a passagem do tempo, passado, presente e futuro, nesta temporalidade necessária para ordenar a experiência do viver. Como o jovem/B expressa em sua narrativa:

*Um pouco **assustador, horrível não saber o que se quer**, fico angustiado, com medo. **Não vejo o dia passar e não aproveito nada**. Eu vou ser obrigado a trabalhar e fazer tudo isso, **não sei o que quero**. Isso é uma coisa querendo ou não. Mesmo que eu goste ou não, é muito assustador. (jovem/B, 19min49s, 2022, grifos meus).*

O Jovem/B apresenta um modo de ser no mundo que nos interpela e instiga. A sua opinião foi expressa nas seguinte fala: “assustador, horrível não saber o que se quer”, com todos os efeitos deste modo de viver penoso, com um sentimento de angústia e medos próprios do ser humano que busca um sentido de existência. “Ausente do mundo tal como ele é hoje: um mundo que nos propõe uma vida de automatismos de toda espécie, ignorância, ingenuidade, inércia, fraqueza, velocidade, repetição, um estilo de vida que suprime ou deforma outros mundos possíveis” (NOVAES, 2009, p. 1).

É evidente que essas formas não correspondem à totalidade das (inter)subjetividades juvenis, embora tenham se tornado cada vez mais presentes nas paisagens escolares ou na clínica dos jovens adolecentes. Essa espécie de corrosão do campo da esperança, correspondente a um tédio ou esvaziamento crônico da perspectiva de futuro marca muitas das paisagens juvenis, especialmente quando desprovidas de canais de escuta e diálogo. Longe de serem marcar essenciais da experiência juvenil, o tédio e o vazio, aqui compreendidos, parecem responder muito mais a uma espécie de surdez do ambiente, incapaz de escutar os apelos dos jovens em relação aos problemas do sentido de existir, normalmente ligados aos dilemas vivenciais do tempo, do espaço e da corporeidade.

O sujeito num colapso ou um curto circuito na temporalização, com efeitos psicossomáticos, incapacitado de sair da exaustiva rotina. Nas palavras de Birman: “síndrome de fadiga crônica, mediante a qual os indivíduos se referem à presença de um cansaço absoluto que se manifesta pela ausência de um impulso vital e pela imobilidade corporal” (BIRMAN, 2020, p. 72). Vive-se um eterno presente, como se algo sempre devesse ser feito, anunciando o mal-estar da atualidade. O desencanto com o mundo neutraliza as experiências de alteridade, num tempo de indiferenças. Num estado de exaustão e ansiedade, outra aluna relata:

*Aí acaba, que exemplo no final de semana, ao em vez de deixar mais livre, tem gente fica, por exemplo eu mesma, **fico neste ciclo**, e muitos estão neste ciclo de vestibular, estudar para o ENEM de que quando tu não faz isto. **Tu te sente tão Culpada em relação às próprias metas**. Por exemplo a maioria da turma está preocupado com EMEN, quando tu não consegue fazer tudo, A gente tem uma hora de estudo em casa e não consegue administrar, ou não consegue vou fazer o que deveria fazer por exemplo eu me sinto muito culpada porque não cumpre com a minha meta E aí vem **crise de ansiedade**. Eu fico **mal comigo mesmo por não ter cumprido**. Chega às onze horas da noite, meia-noite. Eu começo a estudar, eu não cumprí, porque eu mesmo não consegui, daí me dá uma **crise forte de ansiedade que tenho medo de depressão**. A culpa não é com ninguém, é comigo mesmo. (jovem/L, 5min12s, 2022, grifos meus).*

As marcas de um discurso “melancólico”, autoacusatório e culposo, situam a jovem/L nesta posição subjetiva de desvalia, culpa e medo. “Fico neste ciclo”, nesse cotidiano de incertezas, os dias se arrastam, tediosos, o sujeito responsável por seu projeto de vida, na falta de projetos coletivos, faz aflorar a culpa em lugar da angústia como sinal de desejo. “O angustiar-se é um modo de ser-no-mundo; a angústia se angustia com o ser-no-mundo lançado; a angústia se angustia pelo ser-no-mundo”

(HEIDEGGER, 2002, p.255). A aluna relata a culpa por não conseguir organizar os tempo de estudo, “tu te sente tão culpada”. Numa espécie de curto-circuito existencial, o sujeito parece dominado por uma temporalidade que não lhe permite desacelerar, parar e ocupar-se efetivamente de si. Nesse sentido, as demandas escolares também se colocam como ingrediente dessa mistura, e a jovem adolescente diz afirma ter “crise forte de ansiedade porque tenho medo de depressão”. Outra temporalidade, menos acelerada e exigente, é vivida como risco de deprimir-se, risco de queda, risco de decadência. Paradoxalmente, justo essa aceleração é um dos vetores que faz corroer o campo da esperança; o futuro é corroído pela deterioração da capacidade de fantasiar, de imaginar, de jogar simbolicamente, tudo aquilo que requer tempo de espera da satisfação e capacidade de retardar a ação automática.

Dada a dor despertada em tamanhas situações inumanas, impôs-se como desafio o enfrentamento da inicialmente impensável travessia daquele que supostamente diria “eu sou a dor” até a fala que passa da agonia ao sofrimento e enuncia “eu sinto a dor”. Esse é o caminho capaz de transformar o trabalho de luto impossível da melancolia até a entrada no processo de luto capaz de conciliar o indivíduo com seus objetos internos amados. (CESAR; RIBEIRO, 2022, p. 202).

Os principais assuntos apontados em resposta ao questionamento proposto sobre o que importaria ter tempo para pensar: “Pensar sobre o futuro”, quando os jovens ficaram por um período de quase dois anos “parados” (pela pandemia) e neste momento sentiam necessidade de voltar a imaginar o futuro, o que tornou, segundo eles, extremamente difícil. Acumulam-se atividades sem muito sentido, demandas vazias, rotinas burocratizadas e estéreis. A agonia de “não dar conta” se alterna com o sentimento de “não ter tempo” para aquilo que “nem sei o que pensar sobre o que vai ser”. Outro jovem compartilha sua angústia:

*Eu acho que a gente, **não está vivendo agora, está pensando só no futuro**, pense nos pais da gente, **na caso pressão**, a gente fica pensando tanto no futuro, no que vai acontecer, que não vive o agora. Pensa tanto em se formar e daí me arrependo de não fazer tal coisa. Porque quando a gente chega nessa idade, a gente recebe tanta pressão no futuro que a gente não consegue viver a nossa vida agora **e nem pensar no futuro por medo da pressão**. A gente não consegue focar. **O teu pai não quer saber o que tu quer fazer agora. Ele quer saber o que tu vais fazer no futuro**. O problema é tu não saber o que quer, tu vai morrer de fome, se não souber o que tu quer agora. Se tu não souber, vai ser um vagabundo (jovem/B, 46min43s, 2022, grifos meus).*

O jovem relata a pressão que sente da parte da família por não saber o que vai fazer no futuro, que acaba não vivendo, nem o agora, só pensando no futuro, e não consegue focar em nada. Birman (2020) ao trabalhar o sujeito na atualidade, aponta que ocorreram mudanças nas relações de tempos e espaços, chegando a formular que se vivencia “a perda de potência da temporalização na existência social, com a consequente impossibilidade na realização de rupturas e na inflexão de descontinuidade da experiência social” (BIRMAN, 2020, p. 54) numa espécie de repetição do mesmo, condenada à inexistência de um futuro e ligada às fragilidades dos laços sociais. Discurso presente no relato de outro aluno:

*Eu pelo menos sou uma pessoa muito assim. Se me **perguntar qual é o teu sonho, eu não sei**. Eu não faço ideia, eu não tenho sonho, eu só vivo. Não tenho um objetivo. Quero viver a vida e não passar necessidade, mas eu não tenho objetivo, eu não tenho nada que quero conquistar, eu não faço ideia. **Não quero ter uma família**. Eu não tenho opção nenhuma, eu estou meio perdido na vida, eu acho. O Brasil tá meio perdido. Quem é mais velho também tá perdido. **Na verdade o mundo tá podre**. É horrível o que a gente vive, tem tanta violência. **Tá horrível de viver**. Acho que sempre foi, só que agora a gente tem mais informação, a juventude tá percebendo que o mundo é um lugar horrível. (Jovem/B, 4min54s, 2022, grifos meus).*

O relato do jovem/B expressa um indivíduo aprisionado em seu sofrimento existencial – na concepção winnicottiana de ser humano – entre ser e não-ser temporal, vive nesta tensão, ao mesmo tempo potência e negação dela, “dito de outra maneira, todo poder ser parte do não-ser e ser nunca é completamente dado ao ser humano. É sempre uma conquista precária” (DIAS, 2003, p. 150). É possível perceber este processo de busca no discurso deste jovem, pedindo ajuda em sua crise existencial. A corrosão do campo da esperança, curiosamente, é denunciada em articulação com a condição dos adultos, do país, do passado... “Não ter futuro” não é uma condição pessoal, individual, marcador identitário apenas da condição juvenil. Trata-se do esvaziamento do projeto coletivo, do sentido de vida pública e de bem-comum. Isso pode ser apreendido da fala do jovem/B. Entretanto, a possibilidade de reconstrução sensível e reflexiva dessa esperança corroída implicaria a mediação de um outro capaz de acolher, escutar, dialogar e interpelar de modo verdadeiro e genuíno.

Sinalizando um certo vazio de sentido existencial, a fala do jovem – exemplar de muitas outras colhidas durante a pesquisa – denuncia um empobrecimento egóico e uma miséria simbólica, com sentimentos confusos, evidenciando uma



incompatibilidade, entre desejo de viver e uma desistência de si mesmo e do mundo, expressa na contundente e impactante opinião do jovem: “o mundo está podre”.

O jovem apresenta dificuldades em acreditar em si. Lembremos que a autoconfiança básica de si mesmo está apoiada no outro, construída ou desmoronada em termos, sempre, intersubjetivos. Ou seja, uma soma de fatores que geram um conflito existencial marcante na narrativa do jovem, mas que não fala apenas de sua condição individual, mas de toda a rede intersubjetiva que sustenta (ou não) sua construção como sujeito.

Em Honneth (2003), com o conflito, a pessoa busca ser reconhecida como pessoa de valor junto aos demais membros da sociedade, por meio de uma “autorrealização prática, para a qual predomina na língua corrente a expressão ‘sentimento do próprio valor’, de ‘autoestima’, em paralelo categorial com os conceitos empregados até aqui de ‘autoconfiança’ e de ‘autorrespeito’”. (HONNETH, 2003, p. 210).

Nas palavras do jovem, percebe-se a precariedade da autoconfiança básica elementar para a autorrealização. Relata estar “sem sonhos” e “meio perdido na vida”. Nessa perspectiva, se perde a espontaneidade, e o próprio sentido de que a vida vale a pena ser vivida, estabelecendo um estado patológico, no qual impera o medo e a sensação de que a vida é fútil e sem sentido.

Quanto mais se acentuam a sensação de insegurança e medo no contexto ambiental contemporâneo – caracterizado basicamente pela vida nas grandes cidades – mais nos vemos privados de experiências efetivamente criativas, aquelas que para serem vividas dependem de um ambiente sustentador e confiável, capaz de nos incitar à aventura (angustiante) do encontro com a alteridade. (RATTO; BACKES, 2015, p. 171).

As palavras do jovem/B nos aproximam do sintoma da apatia no tédio de viver desvinculado, sendo este recorrente no individualismo e indiferença apresentado por uma parcela de jovens na atualidade. Os mesmos apresentam dificuldades em projetar seu próprio futuro, como sujeitos sem compromissos com o outro de si; voltados para si, num vazio psíquico marcado pela angústia, perseguidos pela angústia e vazio existenciais. É isso como sintoma da cultura, marca de um tempo e de uma sociedade que dispõe de poucos dispositivos para efetivamente escutar e dialogar com os jovens em suas angústias e vicissitudes. Conforme Gradin:

O tédio e a apatia, de fato, apontam para sujeitos que não conseguem integrar os ritmos do ir vir pendular, ou seja, suportar a possibilidade de se entediar, sustentar o vazio, representar a ausência e sentir ou sofrer de forma demasiadamente humana, atribuindo uma marca de provisoriedade a esse movimento cíclico (GRADIN, 2020, p. 35).

Como foi possível identificar no discurso dos jovens, há desesperança, do mesmo em relação ao outro humano e ao contexto. As relações do indivíduo com os outros e o seu ambiente, estão ligadas ao início da vida nas relações primárias, conforme teoria psicanalítica de Winnicott. E essas não se esgotam na vida do bebê humano, justamente porque se atualizam em todos os novos “nascimentos” que a vida pode proporcionar no encontro com a alteridade. Os dramas do existir, e existir com algum sentido, pairam entre um viver e não viver e, nesse sentido, “não há, portanto, escolha: temos que nos haver com os não nascidos, com as almas penadas e com aqueles que se encontram aquém da vida e do mundo” (DIAS, 2003, p. 17).

Ao refletirmos sobre o discurso dos jovens, fica evidente certo esvaziamento do sentido da vida, uma espécie de regressão ao não-ser do estado primitivo de dependência, amadurecimento (devir humano) interrompido em algum momento, que a partir do cuidado – como princípio ontológico – pode retomar seu fluxo numa tendência ao amadurecimento, à “integração que tem por tarefa alcançar novamente o segundo sentido de não-estar-vivo, de não-ser, ou seja, chegar à própria morte de modo a se ter tido uma vida que valeu a pena, ou seja, real e espontânea para si mesmo” (SANTOS, 2011, p. 118).

Na mesma lógica de discurso de desesperança, outro jovem deixou transparecer, que não acredita poder ter esperança. Com base nas notícias de violência e apatia – fiz uma pergunta no grupo de discussão – o que dá para mudar?

*O que dá para mudar? **não dá para mudar, por mim poderia acabar tudo agora, eu não pedi para nascer**, não espero nada do mundo, perdi a esperança. Sabe: falam que é importante a educação. Me pergunto, prá que, se tem tanta gente passando necessidade, **trabalhando de UBER com formação**. Eu não acredito em melhora, pode ser que o caminho certo seria educar as pessoas, deixar de poluir, deixar de fazer as coisas erradas, **sabe não acredito em nada, por mim, que destruam tudo**, as pessoas não fazem nada. **Eu não estou nem aí**. (jovem/B, 16min30s, 2022, grifos meus).*

As falas dos alunos trazem marcas de nosso tempo, “não dá para mudar, por mim poderia acabar tudo agora, eu não pedi para nascer”. Não são falas apenas “de jovens”, mas de um tempo, de uma cultura, vocalizadas por jovens de modo sintomático, quando escutados genuinamente em suas angústias e (falta de)

perspectivas. As falas dos jovens colocando em questão a fragilidade do campo da esperança, nos interpelam a todos, demandando estratégias de reinvestimento na vida e na capacidade de imaginar saídas possíveis.

Os tempos-espacos agudamente indefinidos, impossibilitam experiências aos jovens de orientar-se nos novos modos identitários. Percebe-se o desengajamento nas relações intersubjetivas, baseado na desconfiança nas sociabilidades tecidas entre os pares. Na falta da confiança básica internalizada, o indivíduo se isola em si, distanciando-se do outro de si mesmo, necessário para se criar experiências de vida, sinalizando uma falha no laço social. “Ao mesmo tempo, há uma sensação muito subliminar de que se afastaram de uma posição autoral em suas próprias vidas e de que seus grandes talentos estão escondidos e um dia serão descobertos” (GRANDIN, 2020, p. 43).

Na falta de um sentido coletivo de vida, que se desenvolve nas relações amorosas na tensão de dependência e independência, necessários para o desenvolvimento da confiança básica em si mesmo e no mundo, muitos jovens restam desorientados em relação à própria história e à história social. Estados de apassivamento e submissão à realidade se colocam como defesas diante da impotência e do desamparo. Aqui, novamente, com Winnicott, o protótipo das relações primárias nos processos de subjetivação nos auxilia a compreender tais estados de anestesia e ensimesmamento. Grandin (2020) ao trabalhar a temática em seu livro: *Corações Murchos: O Tédio e a Apatia na clínica psicanalítica*, apresenta tais condições primitivas:

Um ambiente familiar que traumatiza nos faz supor um bebê em estado de defesa; uma mãe ausente e fria nos faz vislumbrar uma circulação do mortífero na vida do bebê; já uma mãe invasiva nos traz à mente um bebê em constante reação à intrusão, que recua, sem possibilidade de encontrar apelos e encantos no mundo. O tédio e a apatia se manifestam como sintomas relacionados a essas questões ambientais, como estados de passivação diante daquilo que o psiquismo incipiente da criança não consegue lidar (GRANDIN, 2020, p. 43).

Nesse sentido, as falhas ambientais (e não apenas maternas, evidentemente) nos diversos tipos de condições existenciais vividas pelos jovens, tem grandes implicações na subjetivação juvenil. Dentre outros fatores, a perda de referenciais identificatórios, a ausência de parâmetros éticos reguladores, a falência das funções

institucionais, contribuem para a exacerbação do sentimento de desamparo dos jovens, jogados às suas próprias angústias e agonias existenciais.

Uma das jovens relaciona os sintomas de apatia e violência às questões familiares:

*Acho que muita gente associa, **violência, depressão e suicídio, como um problema por causa da família**, as vezes **um adolescente tem uma família horrível**, esse onde acontece esse tipo de coisa, a mídia mostra que é **porque sofre bullying na escola** e daí vão direto para a escola e o problema está por conta dos pais que não conseguiram gerenciar. **Porque eu vou viver? Se os meus pais deveriam me amar incondicionalmente, tem tanta decepção em mim, porque eu vou continuar.** Eu já passei por isso. Porque as pessoas que deviam mais me amar não demonstram, não mostram isso. Se os meus pais não me amam, porque os meus amigos vão gostar de mim. Nossa, eu vou me matar. Não tenho nada a perder. (jovem/B, 43min13s, 2022, grifos meus).*

Nas escutas nos grupos de discussão foi possível perceber com bastante clareza, que a partir das transformações sociais, um desencadeamento nas relações sociais fica evidente. Uma parcela de jovens compartilha um sentimento de falta de sentido de vida, desengajamento, bem próximos de um vazio existencial, acompanhado de angústia. Relatam a sensação de que a vida é um “ciclo fechado”, vazio de representação. Os jovens na falta de sentido existencial coletivo, não conseguem se entusiasmar com a própria vida. Como retrata o Jovem/R sobre uma rotina:

*Cara tu ainda não entendeu! **A vida social é um ciclo fechado.** Cara, o negócio: **Trabalhar, estudar e dormir.** Trabalhar, estudar e dormir. Se tu não trabalhar tu fica em casa. Se tu trabalha, tu sai de casa. se tu ficar em casa, tu fica em casa. **Não tem muito o que fazer.** Não tem como ficar 24 horas por dia em cima de responsabilidades. Só que a pessoa não escolhe (jovem/R, 10min28s, 2022, grifos meus).*

O jovem apresenta a vida como cíclica, que atormenta pela falta de sentido, anestesiada, uma insatisfação e falta de experiências significativas, simplesmente entediado. Minerbo (2017) pensa o tédio e a experiência do vazio, nos quais o sujeito vive “a incapacidade de investir, alguma coisa poderia ser confundida com um estado melancólico, mas esse vazio é o resultado da mais absoluta falta de criatividade psíquica” (MINERBO, 2017, p. 53).

O relato do jovem nos mostra elementos importantes para compreendermos a atualidade, neste viver pouco criativo, apresenta o mal-estar da pós-modernidade no enredo da sua vida, tomada numa relação individualista, numa fragmentação: “Cara tu ainda não entendeu”. São “ciclos de reafirmação de verdades tradicionais, que

garantem sua persistência neste movimento circular de manutenção dos saberes. A eternidade, aqui, é o movimento da repetição, atributo temporal, e não externalidade do tempo” (COSTA; FONSECA, 2007, p. 114).

“A vida é um ciclo fechado”. O jovem deu o assunto como encerrado. Não há o que discutir! Ao final da narrativa, o sentimento de vazio, a ausência de si, “a pessoa não escolhe”. No desinteresse em atividades rotineiras, uma vivência desmotivada, nos enigmas das manifestações de tédio e apatia. Nessa mesma lógica de vida cíclica fechada, outro jovem apresenta um sentimento de desânimo, de angústia no esvaziamento de sentido de vida.

*Acho que **tudo vira um ciclo**. Porque quando tu começa a estudar, e deixou para última hora por exemplo para uma prova e tua vai mal, tu começa a se sobrecarregar **que a culpa é tua, porque tu não estudou como devia estudar**, e aí tu começa a ter ansiedade e **essa ansiedade pode vir**, ou causar uma sobrecarga e isso pode virar uma depressão. Então, tudo vira um ciclo onde e nesta situação tu não consegue sair e a melhor opção é, [silêncio] acabar com tudo. (jovem/L, 4min32s, 2022, grifos meus*

Na fala da jovem, percebe-se o mal-estar típico de nosso tempo, essa procrastinação, esse viver não-viver, numa ambivalência angustiante de sentimentos. A jovem aborda a ansiedade diante da falta de sentido, deixando claro que, no limite da falta de saída, só restaria o não ser, a morte. O discurso apresenta fatores de risco, que Cassorla destaca como sinais de pedido de ajuda.

Ainda que os fatores e as motivações do ato suicida sejam difíceis de compreender, o sofrimento pode ser facilmente percebido. Desânimo, desamparo, falta de vontade de viver fazem parte de diversos processos mentais e emocionais, que devem ser tratados. Quando o paciente dá sinais de que não deseja viver, de que a vida não vale a pena, a necessidade de ajuda profissional rápida se impõem. (CASSORLA, 2019, p. 39).

Em vários momentos, foi possível escutar algo próximo desse vazio de sentido, uma ameaça de aniquilamento, um sofrimento psíquico que, apesar de “silencioso”, não se recusa a falar quando chamado a tomar a palavra. Os jovens falam, e falaram muito de suas condições de existência, de seus medos, suas angústias, suas dores. E isso nos leva a pensar sobre a importância de criar dispositivos de escuta para que os jovens possam se ver com seus dilemas e ouvirem-se a si mesmos. Escutamos muitos jovens desalojados, traduzindo um viver empobrecido de desejo, anestesiados. Nesta tomada de consciência, a partir do diálogo com os jovens,

interpreta-se algumas pistas, de “falta de si mesmo” no reconhecimento intersubjetivo, considerando a apatia e o tédio como episódios sintomáticos da cultura que permeia as relações intersubjetivas.

Na fala da jovem tudo se resume a um “ciclo”, acompanhado de ansiedade, numa ausência de deslizamento simbólico não encontra uma saída para os dilemas de sua vida de (aparente) pura repetição. Uma vida que precisa de cuidado, por correr risco diante da dor psíquica e do flerte com o não-ser. Resumido na fala de um jovem: *“Pode perguntar aqui! Que todos nós já **pensamos em suicídio** e quase todos os dias surge o pensamento que não vale a pena viver”* (jovem/B, 1min45s, 2022, grifos meus).

A interpelação do jovem sobre a vida que vale a pena viver, e aquelas outras que não se justificariam, nos coloca diante do tema da morte, mas não apenas da morte como interrupção definitiva do fluxo vital por suicídio. Embora o tema seja, efetivamente, um grande desafio no cuidado para com as juventudes – inclusive pelo aumento alarmante das taxas de suicídio juvenil – importa pensar nas formas de existir desvitalizadas, cuja manifestação sinaliza por si só, uma espécie de morte em vida para o desejo. É comum que jovem (e não somente eles) se façam questões como: Que sentido faz a vida? O que a faz digna de ser vivida? E nisso, em si mesmo, não reside um problema. Aliás, perguntar-se é uma condição fundamental do desejo de seguir vivo. A questão crucial encontra-se no encerramento das perguntas, dos questionamentos, no fechamento em si mesmo, num “ciclo fechado” do qual o outro está terminantemente excluído. Neste sentido Elza Dias auxilia em nossa reflexão:

Neste ponto reside uma questão ética, sobre o valor da vida. Não vale estar vivo, simplesmente, sob quaisquer condições. Não basta estar fisiologicamente vivo; é preciso sentir-se vivo de tal modo que, não importa a dificuldade ou o sofrimento envolvido, o indivíduo se sinta razoavelmente à vontade em estar vivo, e ele sente que, em algum nível, sua vida vale a pena ser vivida. (DIAS, 2013, p. 165).

As consequência das transformações contemporâneas, as crises nas instituições, diretamente ligadas ao sujeito psíquico, trazem mudanças no laço social, nos processos de subjetivação, em que os indivíduos se liberam dos deveres coletivos, num individualismo exacerbado, transformando drasticamente os modos de viver, e nisso está implicada uma falta de horizonte, ou uma corrosão do campo da esperança. Enquanto, na modernidade, existiam as certezas dadas pelas instituições,

agora, são lançados no desamparo, desesperança, num viver pouco criativo, por intermédio de si, em meio à miséria de experiências emocionais que caracteriza muitos cenários da contemporaneidade.

A desesperança atual estaria relacionada à uma frustração, presente no laço social. O esvaziamento do espaço da vida pública, numa certa desmobilização, desinvestimento, como num desacreditar na própria vida e, nas novas condições de inscrição na vida social. Sentimentos sustentados na pulsão de morte que Gradin classificou de “apatia-adaptativa e tédio-defesa, como neutralização do próprio sentir, do afastamento do Outro, das relações objetais e da impossibilidade de vivenciar o prazer no cotidiano” (GRADIN, 2020, p. 79).

O discurso de muitos jovens dá indícios de um vazio de experiência, pelo empobrecimento na transmissão típico da modernidade, num sofrimento existencial que parece estar associado à impossibilidade de imaginar o futuro, diferentemente das formas mais típicas de sofrimento neurótico conhecidas até então, macadas pela culpa e pelo esforço de normalização. De acordo com Minerbo (2013):

Na modernidade, o laço simbólico que une significante a significado é rígido e os valores instituídos são considerados absolutos e universais. Por isso, essa cultura produz uma forma de subjetividade que se esforça para caber dentro do que é considerado legítimo. A vantagem de haver instituições fortes é que as referências identitárias a partir das quais nos constituímos estão dadas, e são vividas como sólidas e confiáveis. A desvantagem é que há poucas opções de vida consideradas legítimas. Nesse contexto cultural, quem não cabe no modelo único sofre e se culpa por se sentir – e por ser, efetivamente – diferente e desviante da norma (MINERBO, 2013, p. 32).

Já no mundo contemporâneo, são as instituições tradicionais que estão em crise, onde não temos certezas, na aparente ausência de verdades absolutas, onde o ser humano é convocado a se reinventar, na sua “condenação à liberdade”. Conforme Minerbo, “há liberdade, mas também há obrigação de encontrar seu próprio caminho. Quem não consegue, fica perdido, sem chão, sem rumo, sem projeto de vida” (MINERBO, 2017, p. 58).

Minerbo (2017) pontua em seu artigo “o tédio e a clínica do vazio” linhas de sentido para entendermos a atualidade diante do mal-estar, como experiência de vazio na pós-modernidade:

Assim, o mal-estar na pós-modernidade, relacionado à fragilidade do símbolo, é um sofrimento existencial, consubstancial com a forma de subjetividade da época. Trata-se de uma forma de ser. Saindo, porém, do plano existencial e

passando para o da psicopatologia, em um dos extremos, encontramos o sofrimento ligado à experiência de vazio, de falta de sentido e de tédio existencial; no outro, atuações dos mais variados tipos, nas quais a violência pulsional permeia as relações intersubjetivas. (MINERBO, 2017, p. 59).

De uma forma geral pode se diferenciar que o afeto típico que antes era “culpa” no sujeito neurótico, na pós-modernidade seria o “tédio”<sup>28</sup>, num vazio existencial profundo, que facilmente pode se confundir com o afeto da depressão.

Nessas condições, quem não consegue simbolizar e integrar as experiências, está ligado a um sofrimento psíquico existencial mais profundo que aqueles das neuroses oriundas dos conflitos psicosssexuais, como as descreveu Freud. É uma forma de subjetividade de época, um estado de desligamento existencial.

Observa-se um desinvestimento pulsional generalizado, que produz quadros nos quais o paciente relata vivências de vazio, tédio e apatia – o que, como foi dito, pode ser confundido com depressão. No entanto, ao contrário desta, em que o sujeito des-espera – ele perde as esperanças – de realizar o desejo, aqui não há desejo: nenhum objeto se destaca na paisagem e o sujeito não consegue investir em nada. (MINERBO, 2017, p. 61).

Ao escutarmos os jovens, surgiram reclamações relativas às faltas e aos excessos das famílias. Os jovens parecem não saber mais o que desejam, numa clara perda de referenciais.

Nesta modalidade de vazio e em seu funcionamento, percebem-se estados potenciais não nascidos, nas agonias como se a morte já estivesse acontecendo, desesperança numa espécie de indiferença, resignação e vidas anestesiadas. É sob essas condições que devemos nos questionar: Quais as condições ambientais oferecidas na atualidade aos jovens para que possam efetivamente desejar e imaginar um futuro possível? Quais as condições de possibilidades para recuperar ou inaugurar uma vida criativa, diante das fragilidades que produzem sofrimentos ligados à própria existência? De que modo a educação – em geral – e a escola, em particular, pode criar dispositivos que ativem essas potências de vida anestesiadas no cotidiano juvenil?

Embora as respostas não sejam fáceis nem definitivas, evidentemente, importa considerar a relevância da recriação dos sentidos de vida coletiva e de bem comum. Favorecer as condições para que os jovens se engajem em projetos que os

---

<sup>28</sup> Tédio, melancolia, depressão, vazio existencial, ócio... As ciências humanas, incluindo a psicanálise, são convocadas a investigar e compreender com mais profundidade a presença desse nada na vida do sujeito contemporâneo (COSTA, 2008).



ultrapassem individualmente, concebendo um horizonte comum e compartilhado, parece um roteiro educativo incontornável. Recuperar a capacidade de conectar passado-presente-futuro, numa narrativa que permita conceber uma história dotada de algum sentido, é condição fundamental para poder imaginar um futuro e desejar levar a vida adiante. Mais que isso, desejar viver uma vida que valha a pena.

Talvez, alicerçado em novas configurações sociais, uma possibilidade de reinventar o laço social, onde os jovens possam ser sustentados em suas buscas, como membros da sociedade nas trocas com os outros, criando experiências neste jogo intersubjetivo de relações sociais, no encontro com os desiguais, criando condições para as construções de projetos coletivos.

O jovem adolescente se depara com crises, marcado por grandes mudanças no corpo, turbulências pulsionais, afetivas e angústias existenciais, algumas delas produzidas numa reativação de conflitos infantis. A busca por reconhecimento está no desejo de se sentir real, e estará mais saudável tanto quanto puder se sentir vivo e capaz de agir espontaneamente.

Segundo Honneth, uma verdadeira autonomia somente poderá ser alcançada quando o sujeito for “capaz de adquirir um saber seguro sobre suas próprias capacidades e pretensões ao vê-las refletidas, assim dizendo, na atitude dos demais indivíduos de interação” (HONNETH, 2003, p. 240). Nesta produção exitosa ocorre a autoconfiança e autorrealização do indivíduo; do contrário, as patologias sociais, quando desarticuladas, fazem surgir o desamparo, a angústia, a falta de sentido, ressentimentos e agonias impensáveis que nos colocam em risco de não-ser.

O tema da morte segue rondando, e os jovens voltam a falar de suicídio. Note-se que o tema recorre, e isso se dá na linha de sentido destinada àquilo que chamamos de campo da esperança, ligado aos dilemas do desamparo, da apatia e do futuro. Note-se a importância dada pelos próprios jovens ao laço social como fator de proteção.

*Eu já tive dois casos de amigos meus que tentaram. Um deles tentou suicídio e a outra já umas duas ou três vezes. Eu acho que nestes casos, a gente tem que tomar muito cuidado, porque muita gente ainda fala, olha isso é mimimi, que isso não existe, **isso aí é frescura**, porque na época deles tiveram que trabalhar, mas a gente precisa tomar cuidado, com o que vai falar, pois a pessoa já pode estar num processo de depressão realmente pode vir a levar ao suicídio, a gente precisa estar sempre com a **mente aberta e olhar em volta** os amigos, ou a família também, tem vários olhares. Eu acho que **conversar com a pessoa, estar sempre ali**, quando os meus amigos eles estavam pensando, falaram comigo, que estavam tentando fazer*

*isso, eu fui lá com a mente totalmente aberta, eu estou aqui, se precisar conversar, e tudo mais, estou sempre aqui no que posso te ajudar, mas por fim eu acho que a pessoa deveria procurar um psicólogo. (jovem/L, 18min48s, 2022, grifos meus).*

Os rótulos que os alguns adultos colocam sobre os jovens dão a visibilidade da incompreensão, na falta de escuta e desrespeito, manifestando-se insensíveis aos comportamentos associados ao suicídio<sup>29</sup>. Quando os jovens reclamam ou tentam relatar as suas angústias, como condição de possibilidade de escuta ativa pelos adultos, emerge um componente agressivo, “geração mimimi”<sup>30</sup>, como uma postura de resistência ao diálogo, na desvalorização da fala e crítica às atitudes dos jovens que estão sofrendo.

Uma parcela significativa dos jovens entende o rótulo “geração mimimi” como um discurso perverso que desqualifica o sofrimento juvenil na atualidade e, que obtura a capacidade de escuta. Como forma de desrespeito e desamparo à vida, sinaliza um certo desprezo dos adultos, que não conseguem compreender os sentimentos aterrorizantes ou lidar com as queixas dos jovens adolescentes, influenciados pelos vários elementos constitucionais, biológicos, culturais e sociais que geram essa trama conflituosa na vida do jovem, que vê na morte uma “saída”.

A jovem/L tem uma opinião contrária às concepções de seu contexto, onde muitas pessoas compactuam que suicídio e suas manifestações entre os jovens são frescura. Problema destacado por Cassorla: “uma das manifestações dos atos suicidas e que muitas vezes, leva ao revide da sociedade, explica a pouca importância que certas pessoas dão às tentativas de suicídio” (CASSORLA, 2019, p. 37). É uma ideia fortemente presente no contexto social que condena o jovem à opressão, ao se referir que os jovens apenas querem chamar a atenção, minimizando a dor psíquica. Tomando como base o discurso apresentado pela jovem/L, sua postura diferenciada, demonstrando uma certa consciência ao manejar com os problemas vivenciados entre os jovens na atualidade, ao abrir-se à escuta dos colegas, infere-se: Usou o diálogo, como estratégia de enfrentamento que eles próprios, os jovens, encontraram como apoio. Os jovens parecem saber, mesmo que intuitivamente, que o conversar e escutar a dor do outro, acionam uma rede de apoio, para que a vida possa ser retomada como possibilidade.

---

<sup>29</sup> O termo “suicídio” significa “morte de si mesmo” (CASSORLA, 2017, p. 11).

<sup>30</sup> Neste sentido, “a definição poderia ser facilmente substituída por “diminuir o ato de fala de uma pessoa” (PINTO, 2019, p. 223).

Portanto, as pessoas podem se matar ou procurar a morte de forma consciente ou inconsciente. Todos os seres humanos possuem impulsos nomeados pulsões de vida e pulsões de morte. As primeiras levam a crescimento, desenvolvimento, reprodução, ampliação da capacidade de pensar, sentir e viver. Já as pulsões de morte lutam pelo retorno a um estado de inércia, atacando a capacidade da pessoa de lidar com as adversidades e de viver e desvitalizando as suas relações consigo mesma e com o mundo. (CASSORLA, 2019, p. 13).

Essa ambivalência entre pulsão de vida e morte gera conflitos, principalmente inconscientes. A condução adequada de ajuda está em fortalecer o desejo de viver que defronta o desejo de morte. Daí a importância de dialogar com os jovens, falar com eles e não sobre eles, tendo consciência das características da atualidade e favorecendo que tomem a palavra para tecer uma rede de sentidos que faça a vida ganhar importância e direção. O papel das condições psicossociais é importantíssimo na construção de um campo de esperança, capaz de fazer vingar o desejo e a alegria de seguir vivo. “No entanto, se fatores individuais ou psicossociais aumentarem a força das pulsões de morte, mecanismos autodestrutivos, que poderão acelerar a morte, passam a se manifestar” (CASSORLA, 2019, p. 11).

Marcar presença, “estar sempre ali”, conforme relata a jovem/L, é um dos antídotos de cuidado do ambiente com a vida, que nos remete à gênese, onde em nossa fragilidade, desamparo, fomos cuidados, para poder fazer algo diferente diante das ambivalências dos impulsos autodestrutivos. É importante ter “a mente aberta”, pois são vários fatores que podem desencadear em suicídios, desafiadores dos contextos sociais na procura de caminhos para substituir por algo que mantenha a vida, numa retomada com abertura de possibilidade de externalizar a dor, a pressão, angústia e outros sentimentos destrutivos. Outro fato, que chama a atenção, foi outra fala do jovem/B, fazendo a sua crítica sobre as campanhas pela vida: “*a questão do setembro amarelo em si, eu acho **uma hipocrisia** a pessoa sendo um **lixo de ser humano**, com relação às pessoas e daí vem setembro amarelo para **falar de valorização da vida**”* (jovem/B, 38min31s, 2022, grifos meus).

A fala do jovem/B denuncia a falta de cuidado no cotidiano, que por culpa faz campanha de “valorização da vida”, sobre a qual ele faz um crítica, “uma hipocrisia”, com um sentimento de “lixo humano”. Apesar da pertinência da crítica à hipocrisia do caráter “capanhista” da defesa da vida, iniciativas como essa abrem para o diálogo acerca de um problema social de grande monta e podem, também elas, funcionar

como dispositivo para colocar a palavra em circulação. Aqui retorno aos pensamentos winnicottianos, que o valor da vida está na continuidade do ser, a valorização da vida como ética, está no modo de agir, na vida exemplar cotidiana no cuidado que assegure o imprevisível e a emergência dos acontecimentos criativos.

A prevenção ao suicídio implica todo o tipo de ação que proporcione melhores condições de vida ao ser humano, com dignidade, oportunidades e recursos para desfrutá-la. Inclui-se aí o direito à alimentação, moradia, educação, trabalho e possibilidade de realização pessoal. Tudo isso depende mais da sociedade que do indivíduo - até mesmo a felicidade está relacionada ao fato de a pessoa se sentir útil para o seu grupo social (CASSORLA, 2019, p. 103).

O cuidado e valorização da vida precisam comparecer em todas as etapas do existir, como ética da própria vida, para assegurar vínculos amorosos (eróticos), apontando para o fato de que somos interdependentes uns dos outros na sequência da vida desde bebê, jovens, adultos, quando adoecemos ou envelhecemos, em suma, desde o nascimento até a morte.

Segundo Winnicott, a ética do cuidado da criança para com os outros surge naturalmente como uma capacidade no relacionamento ainda dual com a mãe, antes da fase de relações triangulares com base genital (ou seja, antes do assim chamado Édipo) e sem imposição vinda de fora, paterna ou social. Não há criança humana amoral. A moralidade é inata, no sentido de ser uma manifestação da tendência à integração inerente à natureza humana. (LOPARIC, 2019, p. 34).

Loparic (2019) trabalha a ética do cuidado presente na teoria do amadurecimento humano, na visão winnicottiana, enquanto experiência essencialmente humana, num sentimento fraterno da ética do acolhimento. “Não se insere na perspectiva do patriarcado, mas no da relação primária, e em um cenário qualificado pelo acolhimento amoroso, e não pela ameaça” (PLASTINO, 2013, p. 223). A ideia desenvolvida pelo autor a partir de Winnicott:

Para Winnicott, não é a ameaça de repressão, tampouco a culpa insuperável que forçam o sujeito humano a aceitar as limitações impostas pela ética. Na sua concepção, a capacidade de empatia e compaixão constitui uma tendência da natureza humana, que se manifesta espontaneamente no contexto de um ambiente favorecedor. É nessa perspectiva que Winnicott declara confiar mais no amor do que na educação para o desenvolvimento do sentimento ético (PLASTINO, 2013, p. 224).

A prevenção do suicídio está em parte na rede de apoio e com acolhimento atento aos sinais, no movimentar a vida na escuta como possibilidade de ajudar o ser

humano recuperar os meios para que possa resgatar o valor de viver de forma criativa. “Isso é assim porque o processo de criar exige que o viver seja espontâneo, expressão que é do movimento da vida” (PLASTINO, 2013, p. 219). Se tiver felicidade de perceber, o processo de viver de forma criativa, poderá defrontar-se com o seu funcionamento mental e lidar com os sentimentos, compreender-se e encontrar uma saída e sentido para o existir, potencializado em uma via de revitalização. Como relata uma jovem em sua carência de escuta.

***Eu só queria falar, que eu já tentei. Eu acho que todo mundo já pensou, quando não tentou. Eu inclusive já parei no hospital. Eu levei a sério. Eu acho essa questão de ser incisiva, eu acho que vem muito da questão que ela estava falando sobre geração mimi, principalmente em casa quando tu fala. Hoje em dia todo mundo sabe que é doença. Quando tu chega em casa, pô eu acho que eu não estou bem, quando tu conversa. Eu pelo menos tentei, tu ouve isso geração mimi. Na minha época não tinha isso e eu tinha que trabalhar, fazer as tarefas de casa e tudo mais. Eu acho quando tu não encontra este apoio que tu precisa, principalmente em casa. Porque primeiramente é em casa. As pessoas tão perto de mim, não me ajudam. Se as pessoas não me ajudarem, ninguém vai me ajudar. Sabe, eu acho que é a partir daí, pô tu pensa: não vale a pena. Entendeu (jovem/B, 2min1s, 2022, grifos meus).***

O destaque da jovem/B, “eu só queria falar”, nos dá indícios de que está ocorrendo uma quebra de confiabilidade essencial construída nas relações primárias, que traz distúrbios presentes no laço social, na rede de apoio familiar; o que seria o “estar perto”, e realmente perto? O perto que estamos falando são as experiências construídas nas relações primárias de amor “aqui é expresso e entendido como cuidado e não exclui o ódio, sendo o esforço para lidar com essa ambivalência o motor e o desafio que impulsionam a tendência inata à integração, presente, desde o princípio, em todo ser humano” (ESTARQUE, 2017, p. 103).

A jovem/B dá ênfase à importância do apoio familiar. “Se as pessoas tão perto de mim, não me ajudam”, a importância de quem está perto, a adaptação do ambiente no relacionamento dos cuidadores primários com o infante, e no decorrer das demais etapas da vida como testemunhas, segurança nas lutas e desafios da vida. Como num processo movido pela pulsão de morte ou desligamento pulsional, que solicita um suporte para lidar com as falhas – na esperança de encontrar um Outro – a jovem reedita situações vivenciadas, se sente insegura, não acredita em si mesma, lesada em sua autoconfiança básica, busca o apoio, ser amada, numa tentativa de requisitar o cuidado do ambiente, “se eles não me ajudarem ninguém vai me ajudar”, com

desistência da própria vida, “não vale a pena”. Daí a importância do laço social com um manejo que desperte a esperança para que o jovem se sinta cuidado pela sociedade.

Portanto, devemos considerar o papel da sociedade, como um todo, ao colocar seus membros em situação de risco, aumentando as chances de serem assassinados, drogados, linchados, acidentados e alienados, sem oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Muitas vezes, para se sentir vivo, ser alguém, o jovem se liga a uma organização criminosa na qual se sente respeitado e cuidado. Isso é cada vez mais comum entre as nossas populações. (CASSORLA, 2019, p. 67).

Aqui, voltamos novamente nossa reflexão à teoria psicanalítica winnicottiana, demonstrando a importância dos cuidados primários, apostando mais no papel das forças de acolhida e sustentação do amadurecimento humano (papel ontológico do Outro) do que na força da Lei (castração) como fundantes da subjetividade. “A singularidade de sua posição reside na sua compreensão da existência de processos espontâneos que, no contexto de atitudes ambientais favorecedoras, ensejam a emergência de sentimentos plenos de sentido” (PLASTINO, 2013, p. 225).

O sentido da vida, de continuidade na existência, de que esta vale a pena ser vivida, não surge, para Winnicott, de uma compreensão intelectual. Não se trata de uma questão de significado nem de obter respostas para questões fundamentais. Trata-se de uma experiência emocional indissociável da experiência subjetiva de criar a própria subjetividade –verdadeiro self –, vivenciando ao mesmo tempo o pertencimento à natureza e ao coletivo humano. Na ótica winnicottiana, a problemática do sentido e da felicidade é indissociável da espontaneidade do movimento vital, da vivência da criatividade no contexto dessa dupla inserção (PLASTINO, 2013, p. 226).

A vida em movimento traz desafios para a educação no sentido de promover um ambiente sustentador de continuidade do ser, onde as relações iniciais (em todas as épocas da vida) são o ponto de referência para o processo de integração e amadurecimento. “Os processos relacionais nesse contexto privado, se bem conduzidos, facilitarão o percurso que vai da simbiose à autonomia relativa” (ESTARQUE, 2017, p. 93), cada vez mais sofisticados ao longo do amadurecimento<sup>31</sup>.

Presencia-se, nos relatos dos jovens, que o período vivenciado é de descoberta pessoal, mudanças de ordem física e sexual, afirmação de singularidades emocionais

---

<sup>31</sup> A experiências nas fases do amadurecimento na relação mãe/ambiente-bebê, no início uma simbiose, e, progressivamente, relações com objetos diferenciados em processo de dependência relativa e não mais absoluta.

e físicas, as quais geram ansiedades e angústias, componentes que fazem parte do processo de amadurecimento, que implica aceitar as complicações e a capacidade de amar nas trocas com os outros. Conforme Winnicott: “o modo como o indivíduo enfrenta essas mudanças e lida com as ansiedades decorrentes delas baseia-se, em grande medida, no padrão organizado desde os primeiros tempos da infância, quando houve uma fase similar” (WINNICOTT, 2019, p. 164). Aqui, quando o ambiente é suficientemente bom, desenvolve-se o complexo de Édipo, ou seja, a capacidade de enfrentar as relações triangulares.

Nesse sentido, confronta o mundo externo com uma certa independência, e faz uso dos objetos, “pela destrutividade que é pessoal e que pertence à relação com um objeto sentido como bom; em outras palavras, relacionado com o amor” (WINNICOTT, 2019, p. 155). A partir da boa resolução do ato de dano, a pessoa assume a responsabilidade pelos seus impulsos, num sentimento de estar vivo, de sentir culpa, preocupação, desejo de reparar o dano e capacidade de tolerar as ambiguidades. Em outras etapas do processo de integração e desenvolvimento, o indivíduo se identifica com o seu mundo pessoal, do ser si mesmo no outro, através da identificação com representações internalizadas.

Em contrapartida, para Winnicott, as falhas ambientais no processo de integração e amadurecimento, em relação a um objeto sentido como bom, na conquista pessoal, podem dificultar ou impedir a personalização. Este desenvolvimento tem como base uma fase anterior na relação do bebê com sua mãe/ambiente, na conquista de si mesmo, na integração que “é característica de uma pessoa saudável não ter que usar em grande escala a técnica da projeção para lidar com os seus próprios impulsos e pensamentos destrutivos” (WINNICOTT, 2019 p. 155). Um dos jovens apresenta a sua demanda de enfrentamento das mudanças sentidas no corpo.

*Às vezes me **vinha assim um negócio**, de eu **me punir de algum jeito**. Fazendo coisas que geralmente não faria, tipo, **já bati com a cabeça na parede** por exemplo, quando era mais novo, eu fazia isso, era uma coisa que prá mim era errado, eu sabia que era errado, tentava me educar, tipo, fazendo **um certo tipo de violência**, até **eu cheguei a me cortar**, mas agora eu parei, só era quando era mais novo. (jovem/B, 13min11s, 2022, grifos meus).*

O jovem/B relata que “vinha um negócio”, o que nos remete às questões primárias, dos estágios mais precoces com os impulsos e fantasias infantis, que

acompanham o funcionamento do corpo e as cruas excitações instintivas. “A imobilidade, uma espécie de morte em vida, uma vida em suspensão, é a única defesa possível diante da ameaça de aniquilamento causada pela torrente de experiências traumáticas precoces (COSTA, 2010, p. 16). Com aspectos mais primitivos do desenvolvimento emocional, assim, passa-se a reviver as angústias com alto poder de destruição, acrescidos com necessidades de reconhecimento da sociedade, conforme afirma Dias: “o que aponta para o fato de que o adolescente repete os padrões dos estágios primitivos é que ele padece do sentimento de irrealidade, e sua principal luta diz respeito a sentir-se real” (2003, p. 293).

Para Winnicott numa visão monista de pulsão os “impulsos amorosos e impulsos agressivos são experienciados conjuntamente, como duas dimensões de uma mesma dinâmica” (NAFFAH NETO, 2007, p. 237), quando as bases estão sendo formadas no ambiente primário, nos estágios de dependência absoluta ou relativa. Na falha, onde o ambiente não se adaptou, sustentou através do manejo o processo de integração, ocorre a quebra da continuidade do ser, surgindo agonias impensáveis<sup>32</sup>, necessitando um acolhimento que propicie experiências reparadoras.

Outro destaque do jovem foi que ocorria, “um certo tipo de violência”. Podemos inferir que esta investida é uma tentativa de pedir socorro, “está tentando fazer com que o mundo reconstitua o quadro de referências que se desmantelou” (WINNICOTT, 2005, p. 174). Podemos ver o jovem adolescente em busca por um recomeço para se sentir verdadeiro como possibilidade de continuidade existencial.

Nesse sentido, uma das defesas muito frequente é a automutilação, “eu cheguei a me cortar,” onde o indivíduo causa danos em seu corpo por não conseguir lidar com os seus conflitos e “as agonias impensáveis quebram a incipiente integração, isto é, a incipiente experiência de um si-mesmo, de qualquer grau ou tipo, mas anterior à constituição de um eu, que existe por ocasião do fracasso ambiental” (DIAS, 1998, p. 255).

Contudo, essa realidade que o jovem/B relata de “cortes”, essas “mutilações” são tentativas fracassadas de ligar neste processo que foi interrompido pelas intrusões do ambiente o que não está podendo aparecer na palavra. Dada a existência

---

<sup>32</sup> As agonias impensáveis são traumas localizados nos estágios iniciais do amadurecimento humano, entendendo-se trauma, neste início, como quebra da continuidade na existência de um indivíduo. depois de uma experiência traumática, defesas são organizadas a fim de evitar que as agonias impensáveis voltem a ser experienciadas. “Quando o padrão do ambiente é traumático”, esclarece Dias, “ocorre uma interrupção do amadurecimento. (SANTOS, 2011, p. 92).



de dissociações, vê-se interrompida a continuidade do ser (vir-a-ser) e o amadurecimento estanca. Sobre isso Naffah Neto resume resgatando noções winnicottianas.

Winnicott define da seguinte forma as agonias impensáveis: retornar a um estado de não integração; cair para sempre num vazio sem fundo; o estranhamento em relação ao próprio corpo, sentindo-o como não próprio; a perda do sentido de realidade; a perda da capacidade de relacionar-se com objetos; o completo isolamento, sem qualquer forma de comunicação (NAFFAH NETO, 2007, p. 232).

Nesse sentido, a automutilação faz parte das agonias impensáveis, diante das falhas do ambiente que não foi capaz de se adaptar à criança nos momentos iniciais do desenvolvimento emocional, mas também diante do ambiente que continua não sendo capaz de acolher as angústias dos jovens adolescentes. Assim, longe de revelar apenas algo relativo à identidade individual ou essencial à condição juvenil, os sintomas (sempre também sociais) denotam algo da dinâmica intersubjetiva, da luta por reconhecimento que está em jogo no campo da esperança. O trauma revela a quebra danosa na continuidade do ser (vir-a-ser) e passa a ter uma reação que “remetem ao perigo extremo de o indivíduo cair fora da existência, de que a existência enquanto tal não se dê ou se perca” (DIAS, 1998, p. 255). Nesta mesma linha de construção de pensamento uma jovem comentou:

*Eu já me **automutiliei**, já fiz isso, quando eu era mais nova eu fazia porque eu me **sentia excluída de tudo**. Só que eu nunca, como posso falar, nunca conversei com ninguém sobre isso, não tentei nada, sempre era tudo normal na minha vida, só que eu **me sentia excluída de tudo**, triste, porque, as pessoas faziam bullying comigo, e era tudo por causa disso, como não tinha **ninguém para conversar e nenhuma forma de se expressar eu me cortava**. Tipo... eu fazia isso quando eu tinha 12 ou 13 anos ou quando morava na praia lá na praia. E lá na praia **comecei a fazer amigos**. Os amigos me trouxeram pra outra vibe, de gostar de viver. (Jovem/R, 14min58s, 2022, grifos meus).*

A jovem/R relata na roda de conversa que quando era mais jovem, questão de poucos anos antes, “eu já me automutiliei”. Um tempo de subjetividade aparentemente suspensa, esvaziada de sentido, diante da ausência do outro e de efetivas redes de construção intersubjetiva, o que só aparecerá, segundo a própria jovem, um tempo depois. As angústias sentidas no corpo, modo típico de depressão sem tristeza, como uma angústia com afetos primitivos são caracterizadas por Fédida.

Essa sensação quase nem chega a ser um afeto que se experimenta e parece muito distante da percepção de um sofrimento vivido pelo sujeito. Ela se parece mais com uma imobilização, um impedimento de se sentirem os menores movimentos da vida interna e externa, à abolição de qualquer devaneio ou desejo (FÉDIDA, 2002, p. 9).

Os sentimentos que acompanham as experiências vividas residem na compreensão da existência de processos espontâneos, a partir de ambientes favorecedores, "característico de acordo com a percepção que tem de si mesmo e como o ambiente precoce faz com que isso seja possível. O crescimento seria a tarefa contínua de integração psicossomática" (PHILLIPS, 2021, p.22). Mantendo o desenvolvimento emocional nas ideias de continuidade do ser (vir-a-ser), em uma linha da vida, nos estágios precoces fundamentais para o indivíduo. No relato da jovem/R: "me sentia excluída de tudo". As falhas ambientais que impedem ou dificultam a personalização e integração subjetiva, colaboram para a automutilação como uma tentativa da jovem alcançar uma certa conexão com o corpo diante da desintegração vivida.

Ele [Winnicott] via a doença como uma inibição daquela espontaneidade potencial que para ele caracteriza a própria substância da vida de uma pessoa. E ele chegaria a pensar a psicopatologia como originária das quebras na continuidade, distrações, que poderiam ocorrer no desenvolvimento precoce de uma pessoa: lacunas causadas pela intrusões, privações e catástrofes naturais da infância, a maioria das quais ele via como resultantes de falhas na provisão parental. Havia coisas que a criança experienciara, mas não conseguia entender de forma satisfatória, e conseqüentemente tampouco encontrar um lugar dentro de si mesmo para tal experiência. Para o bebê que espera tempo demais por sua mãe, por exemplo, a única coisa real é a morte lacuna; ou seja a morte ou ausência, ou amnésia (PHILLIPS, 2021, p. 22).

A automutilação parece uma tentativa de evitar o "aniquilamento do sentido de ser, que impede, até mesmo, que o esquecimento ou o questionamento pelo sentido do ser possa se realizar" (SANTOS, 2011, p. 142 ). Mesmo que o indivíduo não alcance a integração psicossomática, ocorre um limite de pele entre o eu e o não-eu, neste sentido: "a psique começa a viver no soma e uma vida psicossomática de um indivíduo se inicia" (WINNICOTT, 1990, p. 60).

A jovem/R retrata em sua fala, antes de tudo, os desajustes no laço social, no processo de integração que ocasiona a não-integração intersubjetiva, isolada em seu mundo, como estratégia de autodefesa, "me sentia excluída de tudo". A falta de alguém para interagir com dificuldades de fazer amigos, "ninguém para conversar".

Na desconexão com seu ambiente, usou “como uma defesa que insiste na interação da psique com o soma, ou seja, o sujeito defende-se contra a perda da união psicossomática ou contra alguma forma de despersonalização” (NAFFAH NETO, 2007, p. 10). A automutilação é uma tentativa por meio da dor física, onde o jovem busca uma vivência subjetiva de religar por meio do sofrimento, cortes de pele, uma experiência psicossomática no sentido de sentir-se vivo no corpo.

No caso desta jovem com o “comecei a fazer amigos”, percebe-se a importância do enlace social, conforme destaca Mizrahi, “a amizade oferecida como proposta na construção de laços sociais consistentes, que contudo não aprisionam a individualidade, mas vem fortalecê-la” (MIZRAHI, 2010, p. 188). Neste caminho de relações do indivíduo com o ambiente, diante dos desamparos impeditivos, o “fazer amigos” é uma relação de dependência e independência ao mesmo tempo, experiência reparadora na construção intersubjetiva. “Esse aspecto coloca a alteridade e a intersubjetividade no centro da forma moderna da amizade e, como tal, vincula um elemento formativo explicitado na experimentação enriquecedora de si mediante o outro” (CENCI, 2016, p. 9).

As relações de amizade num processo intersubjetivo, do ser si mesmo no outro, constitui um modelo de experiência de liberdade, “os amigos me trouxeram pra outra vibe, de gostar de viver”. Nesse sentido, “amigos sempre realizam na sua relação uma parte de seu Self, uma vez que se orientam, em sua interação, por normas morais de bem-querer e de apoio que são exigidas no desenvolvimento e articulação de suas carências individuais” (HONNETH, 2007, p. 130).

No que tange as questões educacionais, Winnicott e Honneth, nos auxiliam no sentido de ampliar a compreensão da importância da continuação de experiências intersubjetivas, na tomada de consciência do outro de si mesmo, nas trocas e valorização das diferenças que exige criatividade e adaptação. O sentido formativo pode estar implicado “na experiência de estar consigo mesmo no outro” (HONNETH, 2014, p. 185).

Na criação ou resgate do potencial criativo por meio das relações intersubjetivas, os jovens podem ter um aporte substancial à experiência de sentirem-se vivos, reais e espontâneos, condição da saúde psíquica na perspectiva de Winnicott. “Uma autorrelação positiva, mediante a qual o indivíduo pode referir a si próprio como sujeito, está associada ao desenvolvimento dessas propriedades e

capacidades em diferentes expectativas e formas de reconhecimento” (CENCI, 2013, p. 327).

*É muito louco esse negócio de automutilação e tu querer te machucar por causa que a vida te impõe uns negócios muito pesados, segurar a barra. Às vezes tu desconta em ti mesmo e acha que vai conseguir de alguma forma estancar aquilo que tá doendo muito dentro de ti é tipo um mecanismos de autodefesa sabe é melhor sentir a dor física. (jovem/B, 13min 48s, 2022, grifos meus).*

O jovem/B, reage ao ouvir uma das notícias que retrata alguns sintomas vivenciados pelas juventudes na contemporaneidade: “tu querer te machucar por causa que a vida te impõe uns negócios muito pesados”. Como foi retratado, os impulsos amorosos e agressivos fazem parte das experiências saudáveis. “De acordo com as condições externas, ligadas ao ambiente, ou seja, maternagem boa e ambiente bom, o bebê experimenta impulsos eróticos e agressivos dirigidos ao mesmo objeto que o alimenta e o acolhe” (MARRA, 2013, p. 217) . Dependendo das reações da mãe no manejo, vem a crença em si e nos outros.

Experimentando impulsos primitivos eróticos e agressivos, essa realidade psíquica se estabelece na ambivalência que leva ao sentimento de culpa. Cada vez mais a criança passa a se relacionar com os objetos como o “não eu”, e então, o ego começa a evoluir da dependência total para a independência, em que a criança estabelece a responsabilidade por seus impulsos instintivos. A ansiedade se instaura quando o bebê se vê na contingência de consumir a mãe e pagar o preço de ficar sem ela. A confiança que vem das atitudes da mãe e do seu ambiente torna-o capaz de tolerar a ansiedade que se converte em sentimento de culpa que fica retido na expectativa de uma reparação. (MARRA, 2013, p. 218).

Assim, o papel do ambiente é fundamental para a construção da confiança, que o assegure diante dos problemas vivenciados para que ele possa “segurar a barra,” conforme as vivências. Porém quando o mesmo é destituído de condições favoráveis, o jovem pode ter dificuldades ao passar pela adolescência, podendo surgir angústias impensáveis, com sofrimentos psíquicos agudos e reeditando momentos precoces do desenvolvimento, considerando o sentimento de não integração psicossomática, o voltar contra si o ódio que seria destinado aos objetos do mundo, num caminho contrário à integração.

Portanto, tratar-se-ia de uma tentativa de religar corpo e psique, em que os jovens não alcançaram a personalização. Trata-se de uma defesa diante das falhas ambientais, que busca ligar minimamente uma integração psicossomática, “tu

desconta em ti mesmo”, para se sentir vivo no corpo, chamando atenção do ambiente para uma presença viva, para que possa ter o suporte para enfrentar as dificuldades, com o apoio do ambiente, retomando o processo de integração. Sendo assim, os próprios “sintomas” são uma espécie de aposta no campo da esperança, nesse caso, de encontrar condições ambientais favoráveis à retomada do amadurecimento (vir-a-ser).

Nesse sentido, Winnicott sustenta uma correlação positiva, num narcisismo dentro de uma certa “normalidade”, numa caminhada rumo ao amadurecimento pessoal, onde ocorre a individuação, crescimento nos aspectos positivos, caracterizado por uma boa autoestima. O contrário acontece no “narcisismo mal-adaptável, que ocorre quando o eu está disperso ou inseguro, caracteriza-se pela auto-ampliação, procura de poder e condescendência como forma de proteção contra sentimentos de inadequação” (LANGARO; BENETTI, 2014, p. 199).

Cada vez mais na atualidade, o mal-estar, presente na sociedade evidencia os sintomas que causam perplexidades, passividade, desvalia da vida, com um desinvestimento do mundo na vida social. Surgem as patologias do vazio, relacionadas ao narcisismo e à apatia. “Surgiu, então, uma sociedade marcada por muitas fragmentações, ausência de limites e abundância de paradoxos que passaram a influenciar tanto o social quanto o psiquismo humano” (LANGARO; BENETTI, 2014, p. 199).

Nesse aspecto, a sociedade atual pode ser comparada com a fase do narcisismo no desenvolvimento libidinal do indivíduo. No narcisismo, o ego se comporta como objeto de seu próprio amor, idealizando e superestimando a si mesmo, experimentando prazer por se sentir especial e perfeito. Assim, o que caracteriza a sociedade é a procura da vida feliz, a qual é abreviada à ideia de bem-estar e à de satisfação prazerosa, obtidas ilusoriamente pela identificação, através do consumismo, da valorização da beleza, da busca pelo sucesso. (LANGARO; BENETTI, 2014, p. 200).

Na atual sociedade, surgem as patologias sociais como ausência ou negação da luta por reconhecimento constatadas pelo individualismo, descompromisso emocional com o coletivo, na cultura do narcisismo, sem o reconhecimento do outro, e, neste contexto, uma parcela de jovens sente-se ameaçada. “Nesse sentido, sem o reconhecimento dos parceiros de integração, não é possível ao sujeito a formação de uma autorrealização positiva, nem a realização de metas de vida escolhidas de modo

autônomo” (CENCI, 2013, p. 2). Entretanto, onde não se tem reconhecimento e na falta de luta por reconhecimento, a morte se impõe.

Num momento histórico de precariedade existencial, descontinuidades de engajamentos coletivos, os indivíduos que se refugiam na indiferença ou apatia, o que resulta na perda da autorrealização no coletivo, gerador das patologias sociais, assim definidas por Axel Honneth: “como patologias sociais as deficiências sociais no seio de uma sociedade, as quais não decorrem de uma violação dos princípios de justiça comumente aceitos, mas de danos às condições sociais de autorrealização individual” (HONNETH, 2006, p. 35).

Características presentes numa sociedade anestesiada diante do mal-estar contemporâneo, que segundo Birman: “se evidencia agora como dor, inscrevendo-se nos registros do corpo, da ação e das intensidades” (BIRMAN, 2020, p. 65). Essas transformações evidenciam as patologias narcisistas que passam a ocupar o cotidiano da vida, com a angústia existencial, com efeitos devastadores, com mudanças nas subjetividades pela falta de diálogo intercultural e intergeracional. Outra jovem relata:

*Vou contar um caso, o meu: A minha **mãe é muito controladora**, Eu tinha um namoradinho, no colégio, prá ter uma noção. Mas a minha mãe tinha uma amiga e essa amiga tinha um filho, era esse menino, daí a minha mãe começou: aí porque tu só fica com gente que não presta, tu só faz escolha ruim. Por pressão esse menino me pediu em namoro e eu aceitei. E isso foi por um período de um mês. Ele queria e eu não queria, era óbvio que não ia dar certo, chegou no final desse mês eu não queria mais, não aguentava mais eu odiava aquele menino. A **minha mãe achava que ele era top só porque ele ia na igreja**. Daí chegou o final do mês no Natal. No natal, Ele chegou lá em casa e eu disse: eu não quero mais, daí acordei a minha mãe, e ela ficou de cara comigo. o que eu ia fazer da minha vida, sei lá, mas neste ponto não deu, ela falou tanta coisa, sei lá tu te organiza, que logo eu iria namorar com um cara que vende drogas. A **minha mãe sempre foi o meu tudo**, quando eu tenho problemas eu falo com ela. Nesse ponto não deu, Ela falou tanta coisa, ela me proibiu de sair, ela não deixou eu ver o meu pessoal por alguns dias, porque ela não deixou, que eu não iria ver gente, ela não me deixou sair de casa. Ela falou coisas bem duras, sabe, e ela tomava Clonazepam, um remédio para dormir. Ela **olhou para mim e falou simplesmente, tu só me dá desgosto, eu não preciso mais de ti**. A é? Beleza! O problema sou eu, tu te arrepende, eu vou te dar um minuto para falar, daí eu fui na frente dela, peguei toda cartela de Clonazepam e virei na mão. Daí ela me falou, **quer se matar, te mata**, na minha frente, daí tomei, fui parar no hospital, e aí por muito Deus, cheguei no hospital, vômitei prá caramba. Ainda fiquei mal uns dias mas foi justamente por causa dessas questões de igreja e etc, que eu estava errada e porque ela era certeza absoluta. Eu simplesmente não vi mais este apoio e eu acho que este negócio do setembro amarelo, não entra na cabeça das pessoas de mais idade, porque a gente consegue entender. Tenho muito medo que aconteça com o meu filho. Eu simplesmente **no lugar em que eu mais devia ter compreensão e sei lá apoio, foi justamente o lugar que eu não tive**, e até me incentivou, obviamente ela se arrependeu depois, mas foi justamente, isso por não ter mais o que fazer... Pô se a minha mãe, que me criou, que*

*me dizia que eu era o tudo, falou isso pra mim, eu vou perder o quê? Quem mais vai me ajudar? Ninguém, simplesmente neste ponto tu não vê mais solução. Neste ponto, justamente não estou perdendo nada, tomei uma decisão.* (jovem/B, 1min14s, 2022, grifos meus).

O relato da jovem apresenta um cenário doméstico com uma mãe muito “controladora”, o que poderia sugerir uma mãe invasiva que não permite o processo de amadurecimento da jovem adolescente rumo à independência. A relação simbiótica com a mãe, com pais imaturos que não permitem que os filhos cresçam, num momento em que agressões primitivas são elaboradas, costumam oferecer grandes obstáculos ao amadurecimento psíquico. Sabemos que “os adolescentes testam a segurança, porque, além de estarem vivenciando sentimentos inusitados e fortes, eles devem provar que são capazes de violar os controles e se afirmarem como pessoas de vontade própria” (MARRA, 2013, p. 217).

Segundo a jovem que relatou o seu conflito: “A minha mãe achava que ele era top só porque ele ia na igreja”. Percebe-se na descrição da jovem uma influência na construção da subjetividade, um investimento parental na filha, baseado num relacionamento ideal para a filha pautado na concepção da mãe, tratava-se de um namorado “top”. Segundo Green: “as crianças são amadas com a condição de preencherem os objetivos narcisistas que os pais não conseguiram realizar” (GREEN, 1998, p. 256). Poderíamos ver nesta reação da postura parental marcada pelo narcisismo, “Ela olhou para mim e falou simplesmente, tu só me dá desgosto, eu não preciso mais de ti”. Esse tipo de reação impede o processo de subjetivação, tratando-se de um fracasso ambiental, pois os ideais parentais se impõem sobre o desejo e subjetividade juvenil, potencializando o conflito dos ideais narcisistas de pais imaturos.

Sob circunstâncias ideais, o desenvolvimento adulto é apoiado por este narcisismo saudável; o indivíduo torna-se bem-sucedido e realizado e, a partir dessas realizações na realidade, ele ou ela desenvolve um narcisismo saudável futuro. Em suma, o fracasso para individualizar-se, para desenvolver um eu autônomo, resulta no desenvolvimento do narcisismo mal-adaptável. (LANGARO; BENETTI, 2014, p. 201).

Quando Winnicott trabalha o fato do ambiente possuir pais imaturos narcísicos, como forma de auto-afirmação em suas constituições de identidades, tendem a não favorecer o amadurecimento psíquico, que vem desde o momento da concepção a partir da tendência inata até chegar no estágio “rumo à independência” como continuidade do ser (vir-a-ser). Como afirma Winnicott, nesta busca sempre do ser um

ambiente suficiente “é fundamental para um ser humano pensar que, por piores que tenham sido as condições, os momentos, as crises, sua família nunca o abandonou” (WINNICOTT, 1965, p. 130).

A jovem/B sente-se desamparada diante de suas crises existenciais, “no lugar em que eu mais devia ter compreensão e sei lá apoio, foi justamente o lugar que eu não tive”, na busca por transpor o estágio do desenvolvimento, “os adolescentes, por exemplo, a todo momento, testam todas as medidas de segurança, incluindo as normas, regras e disciplinas, porque precisam testar a confiança advinda dos pais, professores e outros conhecidos” (MARRA, 2013, p. 217).

O jovem se constitui no cuidado suficientemente bom, nos lares simples, que permitam o amadurecimento natural, sensível à promoção de experiências vivas, com boas resistências, no cuidado necessário para o crescimento democrático, que leve a um crescimento ético de cuidar de si mesmo no outro, num processo de construção de espaços intersubjetivos. “O cuidado de si se apoia na experiência de certa solidão, da qual estamos por vezes mais próximos na infância, quando não fomos ainda completamente socializados, e também na velhice, quando temos de aprender a nos despedir” (QUILICI, 2013, p. 71).

Em resumo, podemos afirmar que o campo da esperança é aquele campo intersubjetivo que se constitui quando estão garantidas as condições para uma saudável luta por reconhecimento. O desamparo, com suas características peculiares na cultura contemporânea, parece jogar boa parte dos jovens em condições de apatia de desalento, sem chance de investir na imaginação de um futuro possível e viável. Ainda assim, a apatia e o desalento – muitas vezes flertando com a morte e a solitária/silenciosa autodestruição – surgem como reivindicações de resgate intersubjetivo, para experiências de encontro com o outro que permitam sair de si em direção à continuidade do ser (vir-a-ser). A criação e sustentação de um campo da esperança parecem demandar a presença ativa e vigorosa de um ambiente acolhedor, que ofereça escuta, convite à imaginação e à narrativa.

#### **4.3 Acolhimento, confiança e silenciamento: o campo da escuta**

No encontro da perspectiva de luta por reconhecimento, tomada de Axel Honneth, como campo social produtivo e de criação das relações sociais, transitamos por patologias sociais para entendermos o funcionamento individual e coletivo do



jovem na atualidade, o que nos oferece uma boa perspectiva de contexto.

É evidente que tal compreensão de fatores culturais e históricos macrossociais não é suficiente, seja para interpretar, seja para tratar dos adoecimentos individuais. Contudo, ela nos oferece o panorama básico a partir do qual e sobre o qual tais adoecimentos se tornam mais frequentes e agudos, mas sempre em função de constelações particulares no âmbito das histórias de vida de cada indivíduo em suas famílias. (FIGUEIREDO, 2018, p. 94).

Nesse horizonte de compreensão, abriu-se um espaço de escuta entre os jovens, sob um olhar hermenêutico num caráter interpretativo. Trata-se da relação do jovem com os seus pares dentro do seu contexto, sustentado na lógica de que uma “experiência hermenêutica exige quebrar a resistência para abrir-se ao outro, para deixar valer a palavra do outro, para reconhecer que o outro pode ter razão” (HERMANN, 2014, p. 56). Um indivíduo só pode ser entendido em seu contexto, em relação à alteridade, no vínculo com os seus pares e com aqueles que lhe asseguram no cuidado as experiências de reconhecimento intersubjetivo no tempo e espaço.

A sociedade apresenta um panorama de situações que nos dão pistas dos processos de subjetivação da atualidade nas relações coletivas, dentro do qual ocorrem adoecimentos singulares, na violência física e simbólica ou na passivação, onde sujeitos perdem a capacidade de viver. “A violência física é marcada por símbolos de força, de dominação. Mas quando tratamos de violência simbólica, são processos que não têm tanta visibilidade material, mas que existem continuamente” (OLIVEIRA; LACERDA; NOVAES, 2021, p. 11). Buscou-se entender os jovens através da escuta, para entendermos os processos de violência e apatia, indiferenciação com o ambiente presente nas relações sociais.

O mundo é o próprio ser e o homem é o próprio ser-no-mundo. A compreensão se mundaniza, permeia a existência em todos os momentos da vida, de modo que somos nós que temos os sentidos da existência. O modo prático de ser no mundo abre as possibilidades de compreensão, de tal maneira que o compreender não existiria se não compreendesse o contexto em que surge. (HERMANN, 2003, p. 34).

Os grupos de discussão, oportunizaram aos jovens um espaço de escuta, rico de experiências, na retomada do convívio com os colegas no modelo presencial depois de quase dois anos de isolamento por conta da pandemia de covid-19. Período no qual deu saudade da convivência com os amigos, tempos em que muitos jovens pararam para pensar na própria vida e se viram desafiados ao convívio doméstico

prolongado. No isolamento social onde todos presenciamos a fragilidade da vida, a mensagem explícita era o de “cuide de ti cuidando do outro”, que nos remete à nossa fragilidade originária. “A experiência de mutualidade mãe-bebê é a primeira forma de comunicação humana, de comunicação de confiabilidade, cuidado e amor” (LOPARIC, 2013, p. 179).

A condição das primeiras vivências do cuidado de uma mãe devotada, nos permite ter experiências de trocas humanas essenciais que nos leva a “viver, ter experiências, sentir que a vida vale a pena, sentir-se real em um mundo real, conquistas do amadurecimento que acontecem a partir de determinadas condições iniciais e seguem ao longo de toda a vida” (LOPARIC, 2013, p. 179).

Todavia, segundo Honneth as experiências do não reconhecimento levam os sujeitos a busca do reconhecimento, porque a ausência deste é a origem do conflito social. Nesse sentido, ao buscar-se entender o jovem no seu contexto, nas narrativas biográficas dentro de uma trajetória de vida com os outros, voltada para as experiências de um tempo vivido, deve-se considerar que estes foram atravessados, por um tempo de pandemia do covid 19, que afetou a procura por reconhecimento no período da adolescência, momento onde o jovem busca uma identidade pessoal e coletiva. Foi neste cenário, com profundas transformações físicas e psíquicas, que presenciamos a realização dos grupos de discussão.

Os jovens se apresentavam carentes de cuidados e diálogos entre os pares, e também com os adultos, família e professores. O momento era de assegurar um recomeço de histórias de vida, voltar às sala de aula física, retomar as amizades e as relações sociais, as quais os jovens foram privados. Assim, presenciou-se os reflexos deste período nas narrativas dos alunos de um tempo de isolamento que trouxe as questões básicas de cuidados iniciais. “A consequência é a insegurança emocional e física, uma fratura na autoconfiança que se constitui na premissa psíquica para o desenvolvimento de todas as demais formas de auto-estima” (FUHRMANN, 2013, p. 179).

No início deste período, uma parcela significativa não teve aula por falta de recursos e acesso à internet, realidade das escolas públicas. Os alunos reclamavam da sobrecarga das atividades, e de que não estavam dando conta das demandas de cobranças por parte dos professores em relação a conteúdos, como relata a aluna:

*Acho que um pouco de **sobrecarga** porque eu acho que **a gente perdeu o ritmo** de como a escola funcionava. E daí tivemos que voltar depois deste período no mesmo ritmo de antes e agora não estamos mais acostumados com a mesma demanda de estudos, acaba que **muitas vezes não se consegue dar conta**, parece que não temos a mesma energia de como era antes. (jovem/L, 4min17s, 2022, grifos meus).*

De acordo com a percepção da Jovem/L a pandemia os fragilizou, sentem uma certa pressão no sentido de ordenar os tempos, “sobrecarga”, característica de um tempo em que não se tem experiência de como vivenciar e de ter um sentido de vida. “Neste pesado momento de vulnerabilidade, os e as jovens, que em muitas situações já estavam em situação de exclusão antes, veem agora a sua situação agravada” (VIEIRA, 2022 , p. 14). Na fala da jovem aparece o discurso que retrata a fragilidade dos ambientes de sustentação “muitas vezes não se consegue dar conta”, “a insegurança do presente e a incerteza do futuro que produzem e alimentam o medo mais apavorante e menos tolerável” (BAUMAN, 2007, p. 32).

Segundo a Jovem, “a gente perdeu o ritmo”, associado a espaço e tempo, no sentido de continuidade do ser (vir-a-ser), do existir no tempo, potencializado por um ambiente sustentador, “a fim de que ele não precise ter que reagir às intrusões causadas pelo ambiente e venha a perder um sentido de ser pessoal que está sendo constituído aos poucos” (SANTOS, 2011, p. 81). Este foi e é um período de retomada de experiências marcado pela singularidades deste período.

É importante observar que Winnicott opera com dois conceitos: o de sentido de vida e o de continuidade de ser. Embora ambos tratem da continuidade, não são a mesma coisa. Quando caminham harmoniosamente juntos constituem a base do que chamamos de existência humana. Porém, pessoas que sofrem de distúrbios psíquicos graves podem viver uma vida,mas não encontrar um sentido real nela, pois, em algum momento do seu amadurecimento, sua continuidade de ser foi interrompida. (SANTOS, 2011, p. 68).

A volta das aulas presenciais e convívio com os colegas, tinham ocorrido duas semanas antes dos encontros no grupo de discussão e o grupo usava máscaras, no momento de retomada de uma rotina de estudos. O estar com os colegas, compartilhar e poder dividir as suas histórias de vidas, numa “hermenêutica heideggeriana da acontecência do estar-aí [...] como quadros gerais para se recolocar a pergunta decisiva do homem, a pergunta pelo sentido do ser” (LOPARIC, 2013, p.59), em uma tentativa de responder ao desamparo emocional e medos em relação à vida. Muitos perderam familiares, tiveram suas vidas devastadas pelo agravamento

das condições econômicas e, muitos outros, por necessidade, tiveram que se expor aos riscos sanitários para garantir o sustento mínimo à sobrevivência.

Esta acontecência da vida e a tendência ao amadurecimento, aproxima-se da teoria do amadurecimento winnicottiana, diante das fragilidades, medos compartilhados nos permite esta caminhada hermenêutica que visa compreender o jovem dentro do seu contexto social. Aos poucos nos demos conta que os próprios grupos de discussão funcionavam, muitas vezes, como espaço de acolhimento e retomada da confiança, rompendo silêncios e vindo a constituir o que passamos a chamar de campo de escuta.

O paralelo entre os dois autores persiste no tratamento dos modos de ser do homem em que esses sentidos se constituem, amadurecimento, em Winnicott, acontecência, em Heidegger. Os dois pensadores distinguem, ainda, entre o sentido de "realidade" do si mesmo e o do ser dos objetos distintos do homem. Os dois comungam da ideia de que a compreensão do sentido do ser do homem e das coisas se dá num "entre", num espaço-tempo, como entende Winnicott, ou no "tempo-espaço", como diz Heidegger. Por fim, para ambos o existir humano é caracterizado por uma relação íntima com o não-ser e, essencialmente, finito. (LOPARIC, 2013, p. 60).

Com a escuta ativa dos jovens, no diálogo entre eles e com o pesquisador, num ambiente afetivo e humanizado através dos grupos de discussão, nos modos das dimensões de autorrelações positivas, criou-se um espaço de confiança, de diálogo, um campo de escuta entre os jovens e o pesquisador. A escuta sensível das singularidades desta época, permitiu interpretar silêncios, oportunizou dar voz aos jovens nos sintomas de violência e apatia emergentes da cultura, compreender situações desafiadoras e sofridas, o contexto revelador de um tempo do cotidiano vivido dentro das famílias e longe da escola, baseado na experiência de reconhecimento e nas muitas negativas à luta por reconhecimento intersubjetivo.

Ao acolher os jovens nos grupos de discussão, no cuidado do ambiente, nos pressupostos de eticidade, possibilitando o olhar do outro da relação, aqui do adulto que é sensível aos desafios cotidianos, nestes tempos de recomeço, onde na fragilidade, voltou-se a uma certa dependência relativa uns dos outros. Honneth (2003) resgata e atualiza a teoria do reconhecimento de Hegel e Mead, "além disso, ao recorrer à teoria das relações do objeto da psicanálise, o autor consegue posicionar a experiência do amor como a mais básica de todas as formas de vida éticas" (RAVANELLO; MARTINEZ, 2013, p. 166), contendo determinados ideais de vida.

As formas de reconhecimento do amor, do direito e da solidariedade formam dispositivos de proteção intersubjetivos que asseguram as condições de liberdade externa e interna, das quais depende o processo de uma articulação e de uma realização espontânea de metas individuais de vida; além disso, visto que não representam absolutamente determinados conjuntos institucionais, mas somente padrões comportamentais universais, elas se distinguem da totalidade concreta de todas as formas particulares de vida na qualidade de elementos estruturais (HONNETH, 2003, p. 274).

Desta forma, ao buscar entender o contexto na perspectiva de Honneth e nas palavras de Winnicott em sua experiência com crianças em tempos de “guerra” e em tempos de “paz”, quando percebeu que “crianças cujos lares não existem ou cujos pais não conseguem estabelecer a base para o desenvolvimento delas, tendem a ter comprometidos seus estados de integração pessoal” (WINNICOTT, 2019, p. 82), foi possível alçar nossa compreensão sobre a condição juvenil em questão. O psicanalista observou que algumas crianças apresentavam dificuldades de se alojar nos abrigos, este fato tem muitas semelhanças com o que estamos vivenciando nestes tempos (pós)pandêmicos. Alguns jovens apresentam dificuldades de retomar ou de retornar à sala de aula e de conviver com os professores e demais colegas. Essa é uma queixa recorrente e hegemônica no momento atual, em todos os níveis da educação formal, mas especialmente entre os jovens estudantes.

A insegurança, o medo e a ansiedade se encontravam presentes naqueles momentos de retomada das rotinas de sala de aula, expressos nas falas e nos silêncios. Como ocorreu numa das escolas (escola/B), o jovem participou dos três encontros, não tomou a palavra, mas na saída vinha ao meu encontro, com um aperto de mão, quase que pedindo um abraço, impedido pelo momento de pandemia. Agradecia pela oportunidade de participar daquele grupo. E a minha esperança era de que no próximo encontro ele tomaria a palavra, que circulava livremente no grupo, fazendo-a também sua.

Logo, percebe-se que em tempos de “guerra”, de “paz” e de “pandemia”, na tensão vivenciada nos ambientes escolares, volta-se ao cuidado básico aos jovens em seus lares, nos processos de fruição do tempo constitutivo da tendência à integração consigo mesmo no outro. Ao retomar os estudos surgem as dificuldades nas questões emocionais de forma personalizada, pois cada um dos jovens vivenciou o momento de forma diferente, conforme a sua base de desenvolvimento nos ambientes primários. “O cuidado é o que nos torna essencialmente humanos e é o

que torna possível que outros seres humanos aconteçam essencialmente enquanto seres humanos singulares” (SANTOS, 2013, p. 87).

A contemporaneidade apresenta mudanças nas formas de vida, onde o sujeito acossado pelos ideais neoliberais, é responsável por si e jogado no mundo da vida à própria sorte. A interpretação deste sujeito dentro do contexto – o ser-no-mundo, nos permite aproximar a teoria winnicottiana, que interpreta o ser humano num processo de amadurecimento, nos seus vários momentos após seu nascimento, da fenomenologia heideggeriana de ser e tempo, que busca compreender a acontecência do homem no mundo. Esses autores se aproximam numa análise teórica existencial baseada no cuidado, preocupação, angústia com o ser temporal.

Isso significa dizer que por sermos, segundo Heidegger, no modo de ser da decadência, nossas angústias, nossas agonias, sejam elas impensáveis ou não, fazem-nos ter que reagir diante do fato do nosso existir e sempre nos coloca diante da questão do ser, seja enquanto continuidade ou sentido de ser, pois este ente lançado no mundo é o próprio ser-o-aí e a sua estrutura fundamental liga-se à questão do e de ser. (SANTOS, 2011, p. 165).

As reflexões desta linha de sentido apontam para a importância do acolhimento dos jovens adolescentes num campo da escuta ativa por adultos em “tempos de paz”, “tempos de guerra” e em “tempos de pandemia”. Digamos que os jovens precisaram de um ambiente que os acolhesse, nesta etapa que evoca cuidados individuais para que possam dar tempo ao tempo, tendo em vista o processo de amadurecimento individual através das trocas intersubjetivas, para que no final possa surgir um adulto, com experiência de um tempo vivido, onde ocorram trocas humanas, em busca de uma identidade existencial.

Seria um absurdo escrever um livro para adolescentes sobre o tema adolescência, porque esse é um período de descoberta pessoal. Cada indivíduo está empenhado numa experiência vital, um problema de existência, e de estabelecimento de uma identidade. (WINNICOTT, 2019, p. 163).

O cenário encontrado nos grupos de discussão entre os jovens adolescentes buscou escutá-los, a partir dos sintomas de apatia e violência, numa espécie de escuta de tempo pós-guerra, marcado por inseguranças e por difíceis recomeços. O espaço foi oportuno para uma escuta sensível, nesta condição da existência humana, onde os jovens expressaram as suas angústias.

A escuta visou compreender as juventudes nos sintomas de apatia e violência, que já vinham sendo sinalizados antes deste período pandêmico. Por meio das narrativas, constatou-se no grupo, muitas dúvidas quanto ao futuro, insegurança, agressividade, insônia, casos de “depressão” e “ansiedade” que foram potencializados com a pandemia. Nesse sentido, como pesquisador entrei num contexto de interpretação, que parecia um “pós-guerra”, com medos e angústias a serem elaborados, com alunos carentes de cuidado e escuta. Destaca-se, aqui, quando uma das alunas toma a palavra e relata a sua angústia:

*Eu acho que **depressão e ansiedade**, depois da pandemia, já era algo oficial, e que só aumentou agora, porque eu pelo menos me sinto muito assim né, de ter perdido dois anos de minha vida, porque quando agente estava e em casa **não tinha vontade de fazer nada** mesmo, e **perdemos um pouco a esperança no futuro**, porque antes da pandemia por exemplo tinha muito tempo para pensar. O que eu faria da minha vida após a escola, mas aí veio a pandemia e acabou agora, que eu voltei para escola, eu vou me formar esse ano por exemplo, daí eu já tenho que saber o que fazer eu já comecei a trabalhar por exemplo e eu acho que é isso que mais **causa ansiedade** pelo menos na minha pessoa. Acho que esse sentimento é geral, **muita ansiedade**. (jovem/L, 3min11s, 2022, grifos meus).*

A narrativa da Jovem/L apresenta a retomada do convívio em sala de aula, e podemos tecer algumas reflexões sobre “depressão e ansiedade”, que aparecem no ambiente de sala de aula, confirmando o aumento dos índices como sintoma social da atualidade. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde, a depressão, seguida pela ansiedade, é considerada o mal do século e causa do aumento de suicídio, especialmente entre jovens. A leitura da jovem é pertinente ao período, ao momento presencial, ao fazer um corte no tempo, no antes, durante e depois da pandemia.

O seu relato: “não tinha vontade de fazer nada”, faz uma articulação de melancolia pelo tempo perdido, culpas, tédio e pesar por um tempo de isolamento, perdido no sentido de experiência com os outros. Voltar a ser escutada e poder tomar a palavra para narrar a vivência parece ter sido um importante dispositivo no começo da elaboração dos processos de luto pelas muitas perdas vividas. “Esse é o caminho capaz de transformar o trabalho de luto impossível da melancolia até a entrada no processo de luto capaz de conciliar o indivíduo com seus objetos internos amados” (CESAR; RIBEIRO, 2022, p. 202).

O relato da Jovem/L retrata os tempos de pós pandemia, no processo de elaboração referente às perdas causadas pelo período de restrição, à necessidade de

isolamento, medos, inseguranças. A fala retrata o contexto social, “perdemos um pouco a esperança no futuro”, o jovem apresenta a sua percepção e sentimentos do que está vivenciando neste momento de mobilização e recomeço. Conforme Cesar e Ribeiro:

Os lutos referiam-se tanto à restrição de mobilização, à necessidade de isolamento social e impossibilidade de contato físico como também às mortes inesperadas e trágicas – aquelas de que tivemos notícia e as que nos atingiram diretamente, levando-nos a lamentar as condições traumáticas dos que foram internados e a proibição de rituais de sepultamento. Daí surgiram menores sofrimentos melancólicos até estados de ser esmagados por uma melancolia densa, pontuada por dores inconsoláveis, culpas e reparações infundáveis (CESAR; RIBEIRO, 2022, p. 202).

Na continuidade a Jovem/L afirma que tem “muita ansiedade”, diante do sofrimento neste caminho melancólico, como tentativa de conciliar as questões internas e externas na travessia deste tempo de dor. “Vivemos em uma sociedade com a morte na alma, tomada pelo tédio, pelo senso de futilidade, pela melancolia e pela pulsionalidade destrutiva” (FIGUEIREDO, 2018, p. 160). Vivenciamos um contexto psicossocial de transformações nas questões de subjetivação, nos processos culturais, a psiquiatria tem pressa em aliviar o sofrimento, notadamente até mesmo antes da pandemia.

Ao patologizar a tristeza, perde-se um importante saber sobre a dor de viver. Aos que sofreram o abalo de uma morte importante, de uma doença, de um acidente grave, a medicalização da tristeza ou do luto rouba ao sujeito o tempo necessário para superar o abalo e construir novas referências, e até mesmo outras normas de vida, mais compatíveis com a perda ou com a eventual incapacitação. (KEHL, 2009, p. 31).

As transformações na sociedade contemporânea tem gerado sofrimentos psíquicos agudos nas formas de subjetivação na atualidade. “O vazio e o desamparo sentido pelo sujeito geram um sofrimento que pertence ao indivíduo isoladamente, mas também e concomitantemente à sociedade e à cultura na qual o indivíduo está inserido” (LANGARO; BENETTI, 2014, p. 200). Neste contexto, os jovens têm apresentado sintomas de depressão, ansiedade, desesperança, características apresentadas já antes da pandemia e que nestes tempos sombrios foram potencializados. O mal-estar atual, caracterizado pela fragilização e falta de experiências é retratado por diversos autores, como destaca Roudinesco (2000):



O sofrimento psíquico se manifesta atualmente sob a forma de depressão. Atingido no corpo e na alma por essa estranha síndrome em que se mistura a tristeza e a apatia, a busca de identidade e o culto de si mesmo, o homem deprimido não acredita mais na validade de nenhuma terapia. No entanto, antes de rejeitar todos os tratamentos, ele desesperadamente vencer o vazio de seu desejo. Por isso, passa da psicanálise para a psicofarmacologia e da psicoterapia para a homeopatia sem se dar tempo de refletir sobre a origem de sua infelicidade. Aliás, ele já não tem tempo para nada, à medida que se alongam o tempo de vida e o do lazer, o tempo do desemprego e o tempo do tédio. O indivíduo depressivo sofre ainda mais com as liberdades conquistadas por já não saber como utilizá-las. (ROUDINESCO, 2000, p. 13).

Na contemporaneidade, a individualidade substitui a (inter)subjetividade, numa tentativa de banir os infortúnios, assumindo um caráter hipomaniaco, onde não existe lugar para falar da tristeza, o mal-estar social é resolvido de forma medicamentosa e a reflexão é silenciada. É digno de destaque a questão abordada pelo jovem através da sua fala:

*Para termos uma idéia, jogando limpo, bem de boa. **Eu tomo medicamentos para suportar a pressão!** Vamos lá, quem toma medicamentos? Olha só, 09 dos 12 tomam medicamentos para a ansiedade. Eu engordei 14 ou 15 kg, e o outro não conseguia comer, o meu amigo emagreceu uns 10 kg. (jovem/B, 11min19s, 2022, grifos meus).*

Na escola/B, dos 12 (doze) jovens participantes 9 (nove) fazem uso contínuo de medicação psiquiátrica. “Torna-se quase impossível que qualquer sentimento de tristeza, padecimento ou de luto vis-à-vis a experiência de perda não receba um código numérico diagnóstico e uma prescrição medicamentosa” (LEGNANI; ALMEIDA, 2020, p. 44). Os outros três já fizeram uso de medicamentos para a ansiedade. Destes, um mencionou que engordou, tendo aumentado 14 ou 15kg e, outro disse ter emagrecido por não conseguir comer (perda de 10kg). O uso de psicofármacos, como solução mágica, anestesiando a vida, fornecem-nos pistas de que os jovens apresentam os sintomas do mal-estar social, presentes neste momento pós pandêmico. Enquanto isso, o lugar da fala, da circulação da palavra juvenil, da construção coletiva de sentidos é progressivamente esvaziado e obturado pela aceleração das respostas rápidas e das exigências de performance.

Analisar o aumento significativo das depressões como sintoma do mal-estar social no século XXI significa dizer que o sofrimento dos depressivos funciona como sinal de alarme contra aquilo que faz água na grande nau da sociedade maníaca em que vivemos. Que muitas vezes as simples manifestações de tristeza sejam entendidas (e medicadas) como depressões graves só faz confirmar essa ideia. A tristeza, os desânimos, as simples manifestações da dor de viver parecem intoleráveis em uma sociedade que aposta na euforia

como valor agregado a todos os pequenos bens em oferta no mercado. (KEHL, 2009, p. 31).

Cabe destacar que este discurso da jovem/L, “Eu tomo medicamentos para suportar a pressão”, legitima esta nossa construção de análise, em que os jovens não conseguem dar conta das demandas exigidas no contexto da atualidade, e o potencial espaço da escuta é tamponado pelas exigências cada vez mais cruéis de resultados e bom desempenho. A sociedade oferece soluções supostamente fáceis para silenciar os sofrimentos, e o jovem precisa de ambientes que assegurem tempo e espaço, em uma eticidade para circulação dos afetos, da palavra, para reparação das experiências que o levam à não-integração e à negação de suas singularidades. Desta forma, Garcia destaca que a teoria de Winnicott tem algo a disponibilizar:

Oferece, então, a teoria da saúde de Winnicott como contraposição cada vez mais necessária no contexto atual, trabalhando os conceitos de cuidado e depressividade com a teoria do cuidado, o conceito de depressividade e a própria noção de saúde winnicottiana que não exclui o sofrimento e abrange momentos de integração, não integração e desintegração, o que implica na confiança recíproca entre sujeito e ambiente. (GARCIA, 2020, p. 253).

Na continuação da discussão, as escutas nos deram pistas sobre o momento vivenciado pelos grupos de jovens no contexto escolar durante a pandemia do Covid 19, na qual foram privados da interação com os colegas. O Jovem precisa de escuta no sentido de cuidado, tempo/espaço, para que possa expressar os seus afetos e necessidades, que foram potencializados no período de isolamento social, como estratégia de cuidado com a vida. Neste cenário, um dos jovens/B relatou seu desamparo em relação ao grupo de professores que acham os alunos “infantilizados” e fazem desse argumento um motivo para fechar a possibilidade de diálogo. Conforme relata o Jovem:

*Tem professores :Quando a gente está conversando. Eles falam: **até parece que vocês são do fundamental ainda**. Parece que vocês não saíram do nono ano. **Sim, a gente não saiu, a gente não viveu o primeiro e o segundo ano**, eles não entendem isso, eles acham que somos muito **imaturos e que parecemos umas crianças**, mas a gente não viveu esse período de amadurecimento do primeiro ao terceiro. (jovem/B, 5min56s, 2022, grifos meus).*

Nessa perspectiva, é possível perceber no relato do jovem/B um certo desamparo, “até parece que vocês são do fundamental ainda”. O ser humano na temporalidade, de uma vida, traz experiências do que é vivido dentro de uma

historicidade. “Quando, porém, o sonhar fica obstruído pelas condições traumáticas, tanto individuais como coletivas, esperança e futuro, os quais se conduzem em comunhão, esfumaçam-se em espaços existenciais de vazio e paralisia” (CESAR; RIBEIRO, 2022, p. 212).

O Jovem/B discorre em palavras o que ele estava sentindo, “Sim, a gente não saiu, a gente não viveu o primeiro e o segundo ano”. Os tempos e espaços, neste caso, foram alterados, pelo período de pandemia e isolamento social e, posteriormente, pela cobrança de maturidade por parte dos professores. O desafio da escola é recuperar o que foi paralisado, temporalizar o aluno, numa ação dialógica, enquanto ato de escuta e orientação, proporcionando um cuidado diante dos abandonados. “A isso, soma-se o futuro, que, em tempos de pandemia, tem o potencial de nos privar de perspectivas, de caminhos para além do labirinto: o fatídico nos ameaçando individual e coletivamente” (CESAR; RIBEIRO, 2022, p. 213).

Como foi possível identificar, e, também, é necessário destacar, que o período dos encontros traziam sinais (falsos) de que a pandemia havia terminado com a reabertura das escolas estaduais. Com a volta dos alunos à sala de aula física, foi vivenciado um certo abismo no processo educativo, ocorrido com as escolas fechadas, o isolamento e o conseqüente distanciamento social. Percebeu-se, assim, um período de agravamento de angústias, medos, tristeza e defasagem na aprendizagem.

A pandemia COVID 19 só agravou esta situação da realidade escolar pública, já precarizada para uma grande parcela de jovens, acentuando a fragilização dos espaços, a desestabilização das condições de vida social, familiar e comunitária dos grupos vulnerabilizados. As desigualdades, que já eram enormes antes do período pandêmico, só aumentaram, com a falta de recursos básicos, materiais, acesso à internet, cujos alunos ficaram meses sem aula, isolados do convívio com os colegas, com familiares desempregados, doentes ou com medo da morte pelo vírus, ou seja, um conjunto de fatores potencialmente traumáticos. Outro Jovem relata o que ele está sentindo neste recomeço das aulas presenciais, quando acenam com possibilidades e medos.

*Principalmente em **relação à ansiedade**, está muito grande. Acho que a gente, quase todo mundo é do último ano aqui é do terceiro ano, está pensando o que fazer da vida, a faculdade que cursa quando se formar, está preocupado, em **escolher uma carreira e tem medo de escolher errado**,*

*ENEM, tem que tirar uma nota boa, **muitas pressões** também.* (jovem/B, 9min32s, 2022, grifos meus).

O jovem/B entrelaça “ansiedade” neste momento vivenciado, pós período de isolamento, onde foi privado de experiência do cotidiano com os outros jovens, sendo estes significativos na busca por reconhecimento entre os pares, no sentido de ser si mesmo no outro. Agora, surgem as preocupações com o futuro, como indivíduo em sociedade, “escolher uma carreira, e tem medo de escolher errado”.

Neste período de tempo, além do jovem dar conta das questões acadêmicas, - “ENEM, tem que tirar uma nota boa” - e o jovem resume tudo, “muitas pressões”. Vivencia-se um período de desintegração, onde o jovem necessita do cuidado do ambiente, com impulsos amorosos e destrutivos muito semelhantes aos vivenciados no período da infância, na agressividade e na motilidade que impele ao encontro com o meio e que precisa de um ambiente suficientemente bom para que possa sustentar o amadurecimento.

Quando a criança vai estabelecendo a noção de não eu, dá-se conta de que o objeto atacado ferozmente é o mesmo que ela deseja em momentos tranquilos. Essa percepção leva a um sentimento de culpa, que só é aliviado pela contribuição que o bebê pode dar à sua mãe, sendo que essa possibilidade só surge por meio de uma presença confiável. A agressividade, então, é coexistente com o amor, pois a elaboração do impulso destrutivo converte-se no desejo de reparar, de construir, de assumir a responsabilidade. (SAES, 2012, p. 94).

Todo este processo de busca do jovem no ambiente escolar reflete a história do sujeito, quando lesado na capacidade de autoconfiança básica, a partir dos ambientes primários. Os jovens reagem, buscando reparar o dano causado, agora lançados no espaço público, em suas imaturidades e não conseguindo usar de forma criativa o seu potencial de agressividade para se defender, ou seja, na capacidade de indignar-se e lutar por seu reconhecimento e existência.

Honneth (2009), a partir do conflito, apregoa a busca por uma estabilidade psíquica unificada, numa autorrelação positiva marcada pela autoconfiança, autorrespeito e autoestima, dentro dos padrões de reconhecimento, numa estrutura gradativa de diferenciação intersubjetiva. É a ampliação pessoal entrelaçada entre individualização e socialização possibilitada na autorrealização, com base nas circunstâncias favoráveis vivenciadas nos ambientes primários dentro de um contexto social.

A reprodução da vida social se efetua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco porque os sujeitos só podem chegar a uma autorrelação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais (HONNETH, 2009, p. 155).

Na falta de reconhecimento e acolhimento nestes tempos em que os jovens vivenciam transformações físicas, psíquicas e sociais, os indivíduos são convocados a descobrir seus próprios recursos e limitações diante do ser si mesmo no outro.

Conforme a gravidade de seus conflitos, geralmente são mais isolados socialmente, com dificuldade de estabelecer contatos sociais e, conforme possuam ou não uma rede de apoio do ambiente que facilita o “socorro”, podem incorrer em episódios impulsivos de violência contra si mesmos. Eis que ressurgem o tema do suicídio, mais uma vez, agora na relação com o papel protetivo do campo da escuta.

*O **sentir-se ouvido**. Eu não aguentei a pressão e tentei, aí eu fui tentar, duas ou três vezes, e a arma travou. Tá ligado? Daí eu fui tentando desenrolar de um lado e outro, **tentando conversar** mais, tipo sempre tentando evitar os fatos, nada do outro lado, **sempre tentando evitar os fatos**, mesmo que não tivesse uma abertura em casa para chegar e conversar, **porque seria um choque**. Daí eu achei uma forma de escapar de conversar com a família, e eu me abri, **foi numa redação dentro do colégio**, foi ali que eu consegui dizer o que estava sentindo. Foi aí que a professora chamou a minha mãe dizendo que achava estranho, e aí comecei a conversar com a minha mãe e **tirar o nó daquilo ali**, se não, eu, se não teria terminado. (jovem/B, 3min25s, 2022, grifos meus).*

O jovem relata a “falta de sentir-se ouvido”. Percebe-se a importância da escuta diante de um conflito existencial dessa monta e o papel protetivo do endereçamento da dor psíquica a um Outro capaz de acolher e conter tais afetos. Os fenômenos sociais de cada época apresentam uma multiplicidade de manifestações, necessitando de acolhimento e escuta. Segundo o discurso “não aguentei a pressão”, do contato com o outro, pelos quais foi atraído em sua busca por reconhecimento, quando se deu conta estava envolvido com amigos que lhe forneceram uma arma e, com o grupo, participou da ocorrência ou da prática de pequenos delitos.

Os conflitos surgiram por “pressão” interna e externa, os quais este jovem/B, não conseguia externalizar para a família, por medo de decepcionar, ser rejeitado, expulso, desvalorizado, enfim, não ser legitimado em sua existência singular. Cassorla destaca que nos índices elevados de tentativas de suicídio entre os jovens, com características diversas, as motivações podem ser psicológicas e sociais. “As pessoas que tentam suicídio e não morrem têm mais facilidade em se relacionar com os outros,

e o ato suicida muitas vezes pode ser entendido como uma forma de comunicação com o ambiente, como um pedido de ajuda” (CASSORLA, 2019, p. 89).

No caso deste jovem, foi escrevendo uma redação dentro da escola, dirigida ao professor (Outro) que encontro uma possibilidade de endereçamento de sua dor. Note-se o papel de um ambiente de cuidado, na figura de um professor atento ao pedido de “socorro”. Depois do resgate reparador dos vínculos familiares, “tirar o nó daquilo”, o jovem/B conseguiu falar de seus conflitos e através da experiência vivenciada retomar o seu amadurecimento pessoal, o desejo de continuar existindo.

A teoria psicanalítica winnicottiana descreve o crescimento individual do ser humano em termos de uma jornada da dependência absoluta, seguida da dependência relativa rumo à independência. Como o ser dependente do outro humano, no sentido de sustentação para poder manter a autoconfiança básica, o indivíduo necessita ter experienciado na etapa de dependência absoluta, nos processos fundantes de sua existência, uma dedicação duradoura e confiável, onde passou por um equilíbrio entre fusão e separação na simbiose inicial, numa autorrelação positiva de reconhecimento.

Essa observação pode ser entendida como uma exigência sistemática de encontrar na relação bem-sucedida entre mãe e filho o padrão interativo cuja recorrência madura na etapa da vida adulta seria um indicador de êxito das ligações afetivas com outros seres humanos. Desse modo, colocamo-nos em condição metodológica de tirar das análises de Winnicott acerca do processo de amadurecimento na primeira infância, ilações a respeito da estrutura comunicativa que faz do amor uma relação particular de reconhecimento recíproco. (HONNETH, 2009, p. 174).

O que se percebe, tomando a experiência protetora de dedicação inicial, na luta travada entre dependência absoluta e relativa, é a premência da busca por reconhecimento numa tendência à integração. Nas pretensões de autonomia do sujeito – sempre relativas – aqui abrimos um espaço para refletir, sobre as mudanças de sustentação, orquestrado por um esvaziamento de sentido, nesta tensão de autoafirmação e luta por reconhecimento intersubjetivo, ancorados no amor.

Nesse sentido, as discussões nos grupos com os jovens, a partir de um roteiro de notícias, visando a compreensão dos sintomas de violência e apatia, serviram como meros disparadores para a construção de um campo da escuta dos jovens. Ao interpretar o contexto das discussões, os jovens relataram que vivenciam cobranças, estão sob pressão, sentem-se desamparados socialmente, muito ansiosos,

especialmente por situações geradas nas relações familiares. Como é possível identificar na narrativa do jovem/B:

*Muitas dessas **pressões vem da própria família**, porque os pais cobram demais, **além do limite e daí a gente não consegue alcançar**, então na verdade, o problema começa por aí, eu logo tenho ansiedade. Eu estou muito pressionado pela família. E para dar conta disso precisei tomar **remédio para a ansiedade**. Quase todos aqui tomam medicamentos (jovem/B, 10min07s, 2022, grifos meus).*

As pressões da família de acordo com o relato do jovem/B, fazem parte do mal-estar que estão sentindo, nesta etapa em que várias decisões precisam ser tomadas e, de muita vulnerabilidade na sustentação familiar, o jovem vai testar o ambiente para confirmar a sua individualidade. Por outro lado, muitas vezes recebe apenas cobranças de alta performance. Nesta etapa de busca por reconhecimento o jovem anseia pelo amparo “no ambiente” como corrobora Mizrahi: “O reconhecimento da necessidade de um ambiente que, por um lado, resista com estabilidade às expressões de vitalidade do indivíduo e, por outro, se deixe transformar por seus gestos”, nos permitindo pensar de outra maneira a função das instituições sociais. (MIZRAHI, 2010, p. 204). Pode se apresentar como um exemplo a narrativa da jovem/R:

*Eu não consigo **suportar a ansiedade**. Eu tive que me demitir do meu emprego. Eu faço **tratamento para síndrome do pânico e ansiedade**. Eu estudava de manhã, só que com os remédios eu não consigo acordar de manhã. Eu tive que mudar os meus estudos pra noite e tive que parar os cursos extras por causa dos remédios. (jovem/R, 13min11s, 2022, grifos meus).*

A jovem apresenta as condições de sua vida no contexto contemporâneo, marcado por vazios existenciais e falta de projetos coletivos como pôde detalhar na discussão com o grupo. Falou do que está ocorrendo em sua vida, os medos, síndrome do pânico, tendo precisado buscar ajuda da família, acompanhamento psiquiátrico e psicológico. Mudou de turno de aula, precisou de apoio para conseguir “dar conta” do momento.

A síndrome do pânico é desencadeada frequentemente em situações sociais nas quais o sujeito supõe que será avaliado. O olhar do outro ocupa então toda a cena psíquica do sujeito, como um intruso que o invade e perfura com suas exigências, como um intruso que o invade e perfura com suas exigências, diante das quais ele se sente impotente e sem os instrumentos capazes de responder àquelas demandas (BIRMAN, 2020, p. 73).

Conforme relata um dos alunos, os pedidos de escuta muitas vezes acabam por resultar em desistência, desesperança na possibilidade de encontrar um interlocutor. Assim, muitos vivem entre a “pressão” imaginária de ter que performar de modo extraordinário para serem escutados ou levados a sério e, outros, já desesperançosos, sequer tentam endereçar sua palavra ao Outro.

*As vezes nossos pais, e às vezes nós mesmos. A gente pede o apoio deles e isso acontece no início e **a gente tenta conversar, quer alguém para nos escutar**, porque isso acontece, na primeira ou nas outras, eles muitas vezes não sabem mais o que falar. Porque os problemas deles não são os mesmos problemas nossos. Acaba não precisando mais falar com eles. Até porque eu já sei o que eles vão dizer. **Então eu não falo mais.** (jovem/L, 17min45s, 2022, grifos meus).*

O jovem traz em sua narrativa um dilema dos novos tempos, o mundo cotidiano de uma realidade compartilhada, “a sua história, o seu modo de acontecer ou a interrupção desse modo de acontecer e ser no mundo” (SANTOS, 2011, p. 165). Relata a tentativa de diálogo e troca com os pais, mas parecem estar em mundos diferentes e apartados, “a gente tenta conversar, quer alguém para nos escutar”. Com a dificuldade o jovem denuncia o desamparo e mal-estar contemporâneo: “Então eu não falo mais”. Desistência.

Os jovens nos grupos de discussão em muitas das suas narrativas, apresentam-se atingidos por agonias sem nome, tristeza, angústia severa, aparentemente feridos em seu próprio existir, como afirma Winnicott (1999), na “confiança básica” que é construída nas relações primárias com os cuidadores nas figuras parentais, não conseguem viver uma relação de trocas significativas com os outros. Seus dilemas parecem além ou aquém do “pincípio do prazer”. O que está em jogo é poder ou não garantir a continuidade da existência (vir-a-ser).

Neste sentido, a psicanálise winnicottiana nos concede, entre os seus legados, a teoria do processo de amadurecimento humano. Destaca-se a importância das vivências infantis num processo integrativo no decorrer do movimento de crescimento, de estabelecimento, de uma dependência absoluta, relativa, rumo à independência, no processo de formação da personalidade do indivíduo, refletindo nas ações e escolhas na vida adulta.

O autor atribui grande importância ao ambiente primário – não só na primeira infância, mas ao longo de toda a vida em experiências reparadoras –, com destaque para



a família nos vínculos de sustentação (holding) e manejo (handling), além da apresentação dos objetos (object-presenting) quando bem conduzidos, favorecendo a continuidade da existência (vir-a-ser).

Vale lembrar que Winnicott traz um enfoque de crescimento emocional saudável, que parte de um estágio inicial de dependência absoluta, momento em que ocorre a adaptação do bebê à mãe, que lhe apresenta o mundo, cuidado materno criativo para que possa se constituir, chegar a ser pessoa. No próximo estágio, percebe-se a separação entre o eu e o não-eu, desenvolvendo a capacidade de estar só. No terceiro estágio, a criança é “capaz de viver uma existência pessoal que é satisfatória, ainda que envolvida com as coisas da sociedade em eterna interdependência” (WINNICOTT, 1983, p. 87). Por consequência, nenhuma independência é absoluta.

Entretanto, quando o ambiente falha, o processo é interrompido, a criança chegará na adolescência de forma incipiente, sem recursos para dar conta dos novos afetos que lhe assolam. Diante das falhas experienciadas na provisão ambiental no estado de dependência absoluta, não têm condições de lidar com o imprevisível, e isso vai trazer consequências em sua história pessoal, causando interrupções na continuidade do ser (vir-a-ser), o que sempre exige confiança no que ainda está por vir:

Algun grau de distorção de desenvolvimento pessoal causado pela imprevisibilidade ambiental e pela intrusão do imprevisível, e [ele] perde um claro sentido de Eu Sou, isto sou eu (me), eu existo aqui e agora e, nesse sentido, eu posso me relacionar e viver com outros sem um sentido de ameaça às minhas próprias bases para ser eu mesmo (WINNICOTT, 1993, p. 132).

Essas intrusões ambientais, podem surgir da incapacidade das experiências primárias proverem um ambiente suficientemente bom, ou no exagero em prover as necessidades do infante. Podendo nesse sentido, ter que reagir a uma necessidade de se proteger, cria-se uma função defensiva diante do ambiente criando-se um falso si-mesmo. A pesquisa permitiu nos aproximarmos, tudo indica, de algumas expressões dessas formações defensivas.

*Eu **descontava muito na comida**, muito mesmo, fazendo tratamento para ansiedade. Cheguei a ter até 120 kg, então comia a toda hora, onde mais descontei foi na **compulsão alimentar**, mas hoje eu faço tratamento com acupuntura, e é uma sementinha que vai na orelha, pega os pontos fixos e específicos e a gente vem e aperta, **passa aquela ansiedade, aquela compulsão**, ajuda no metabolismo . (jovem/L, 13min42s, 2022, grifos meus).*

A jovem/L, diante de seu quadro de ansiedade, “descontava muito na comida”, o que dá indícios de retomada de uma situação de defesa, quando o ambiente falhou na sustentação adequada do processo de amadurecimento. Considerando que Winnicott tem um pensamento diferente de impulsividade e compulsão como associadas diretamente à pulsão morte, revelando realidades sombrias do psiquismo, pode-se conceber tais sintomas como formações defensivas, que sempre endereçam a um Outro algo da dor psíquica de não existir. “Assim, embora compulsão à repetição não seja, conceitualmente falando, equivalente a pulsão de morte, foi do fenômeno repetitivo que Freud deduziu a ideia de um impulso natural de retorno a um estado inorgânico” (NAFFAH NETO, 2007, p. 237). Diferentemente de conceber um impulso à morte, Winnicott tende a conceber tais estados como defesas contra o congelamento do via-a-ser, contra a coagulação da continuidade da existência. Logo, tais manifestações estão sempre em busca de um campo da escuta, onde possam ganhar lugar intersubjetivo e significação.

Winnicott procura defender tais manifestações como regressão à dependência anterior ao trauma, a compulsão à repetição como impulsividade é um espiral infinito à beira do abismo, descontrole impulsivo, desligamento pulsional, caso algo não tenha sido vivido, em uma situação anterior a do trauma, necessária a fim de passar pela área da experiência, com o cuidado do ambiente de sustentação, que tornaria possível um certo tipo de “correção” de situações que não puderam acontecer no passado, motivado por falhas ambientais.

O descongelamento da situação traumática não significa exatamente a repetição da situação traumática, mas uma regressão à situação de dependência que recoloca o eu (do paciente) em uma situação anterior à traumática, em condições nas quais ele pode se desfazer das suas defesas antigas e retomar o processo de amadurecimento integrando o que foi vivido no passado na sua personalidade. (FULGENCIO, 2011, p. 502).

O fato de ter ocorrido falhas no processo de amadurecimento, quando o indivíduo já havia conquistado certa integração do seu eu, ao ser invadido pelo meio ele reage, desenvolvendo um falso self, como defesa, ou grito de socorro, surgindo a esperança em ambientes confiáveis. “Em algum momento futuro haverá oportunidade para uma nova experiência, na qual a situação da falha poderá ser descongelada e revivida, com o indivíduo num estado de regressão dentro de um ambiente capaz de prover a adaptação adequada” (WINNICOTT, 1978, p. 378). Ambientes que promovam as ligações necessárias para aquisição de uma unidade psicossomática, o

sentimento de se sentir real, personalização que liga os tempos de presente, passado e futuro, tendem a ser ambientes “educativos” promotores de saúde e vontade de viver. Estaremos oferecendo tais condições ambientais às nossas juventudes? Temo que não.

A compulsão alimentar como tentativa de “resolver” conflitos da própria existência, “passa aquela ansiedade, aquela compulsão”, uma luta do próprio indivíduo com uma parte de si mesmo, no desligamento pulsional como tentativa de ligar o corpo que oferece ancoragem, do Eu como corpóreo, biológico. Os transtornos alimentares, em linhas gerais, estariam ligados na perspectiva de Winnicott “aos cuidados físicos dedicado à criança - segurá-la, manipulá-la fisicamente, banhá-la, alimentá-la e assim por diante - destina-se a facilitar a obtenção, pela criança, de um psiquessoma que viva e trabalhe em harmonia consigo mesmo” (WINNICOTT, 1996, p. 12).

É neste sentido que Winnicott realça um contexto de facilitação, nos quais os indivíduos possam ser sustentados e acompanhados em seu vir-a-ser, “ênfatizando a ideia de uma realidade social que, apesar de externa ao sujeito, pode ser paradoxalmente vivida em continuidades” (MIZRAHI, 2010, p. 77). No sentido de vida espontânea, trata-se de uma constatação de que a oposição externa de resistência permite ao indivíduo agir de forma integrada à força vital no encontro com a alteridade, na tensão e resistência, desenvolvidas no contexto social.

Notamos que essa espécie de oposição sintônica que o mundo pode oferecer - ou essa externalidade interna que nos permite pensar num campo transacional entre o interno e o externo - não é contudo confundida com certos obstáculos ambientais que Winnicott denuncia como sendo pouco facilitadores. Estes sim, por oferecerem resistências excessivas ou fracas demais à força vital, acabariam por impedir os avanços criativos do indivíduo, deixando-o claramente exposto ao desamparo. (MIZRAHI, 2010, p. 59).

Winnicott pensou dentro de um princípio de sustentação no sentido de encontrar boas resistências para o movimento espontâneo da vida, que proporcione ao jovem um certo equilíbrio, formulando-se a seguinte ideia: “estas não podem ser nem excessivamente opostas – pois dessa forma nada é criativo – nem por demais flexíveis, pois assim não sustentam a necessidade do indivíduo de encontrar a externalidade para ele exercer a criatividade” (MIZRAHI, 2010, p. 62).

Essa boa adaptação das condições ambientais às necessidades de amadurecimento e criatividade dos jovens se colocam como um desafio, sobretudo

aos educadores em suas práticas cotidianas. Entretanto, pouco a formação dos professores parece colocar tais temas e dispositivos em questão.

Os jovens quando questionados sobre a relação aluno-professor e escola, com seus posicionamentos, permitem sustentar a hipótese de que, “quando as relações de reconhecimento são prejudicadas, surgem experiências de desrespeito ou humilhação com consequências lesivas para a formação de sua identidade” (CENCI, 2013, p. 327). Então, percebe-se nas narrativas dos alunos, uma certa desrespeito, tempos esvaziados de experiências, onde escola como ambiente tem falhado no apoio ao reconhecimento de suas singularidades, como expressa a Jovem/B:

*Os **jovens precisam de apoio**, em suas individualidades, não tem em casa algum lugar eles vão buscar apoio, **aqui na escola, não adianta** chegar para alguém uma professora, uma diretora, porque **não vai adiantar nada**. Por exemplo, tem uma professora que tem Mestrado e Doutorado e **esqueceu totalmente como se dá aula**. Ela **não tem empatia** com os alunos. **Prá mim ela é doutora não professora**, ela para mim não faz diferença o que ela faz.(jovem/B, 8min47s, 2022, grifos meus).*

A Jovem/B relata a sua percepção da necessidade de amparo social e escuta, “jovens precisam de apoio” ou reconhecimento e cuidado. Na privação de tais experiências, a aluna faz uma crítica ao contexto social de desamparo em relação ao cotidiano das sociabilidades, no sentido da escola não acolher o jovem em sua singularidade, como também salienta Dayrell: “relação com a escola, tem sido alvo de debates que tendem a cair numa visão apocalíptica sobre o fracasso da instituição escolar, com professores, alunos e suas famílias, culpando-se mutuamente” (DAYRELL, 2007, p. 1106).

As tensões existentes no contexto escolar dão indícios não apenas de fracasso, mas também – em tese – de possibilidades de luta por reconhecimento, desde que assumidas como vetores de transformação e não apenas “problemas” a serem eliminados. Há mutações nos processos de socialização, a família não promove o apoio e a escola parece esvaziada em seu papel institucional, segundo a aluna “aqui na escola, não adianta”. Isso significa que os jovens se sentem lesados e privados do reconhecimento, situando-se no desrespeito e no conflito. O problema não está relacionado aos conteúdos, mas nos processos intersubjetivos das relações humanas entre professores e alunos. Como destaca Dayrell:

Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretensão individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe. (DAYRELL, 2007, p. 1106).

As crises vivenciadas nas instituições escolares estão ancoradas nas desconfianças, entre familiares, alunos e professores, na vulnerabilidade em relação ao cuidado e reconhecimento mútuo. A jovem/B direciona uma crítica, aparentemente legítima, a uma professora: “esqueceu totalmente como se dá aula”. Entretanto, qual é o modelo pedagógico que a jovem tem como ideal? Seria o do professor conteudista ou uma pedagogia ativa, onde o mesmo tem um papel de mediador, como sustentador do ambiente, onde o adolescente imaturo se sinta seguro na busca do conhecimento e no respeito à luta por reconhecimento, no desejo de constituir-se como ser humano singular?

O relato da jovem/B apresenta uma das vicissitudes dos jovens, as experiências de desrespeito, que abalam a autorrelação positiva nas formas de reconhecimento. Ao se reportar ao ambiente escolar, direcionado aos adultos, a professora e diretora “não vai adiantar nada”, traz uma indignação e ironia que confronta o laço social. “O que aponta para o fato de que o adolescente repete os padrões dos estágios primitivos é que ele padece do sentimento de irrealidade, e sua principal luta diz respeito a sentir-se real” (DIAS, 2003, p. 293). A jovem busca existir e sentir-se real para um Outro capaz de escutá-la.

A vida dos jovens na atualidade é marcada por agudas provisoriedades, e é “na forma como os jovens vêm se constituindo como alunos, que reside um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola, colocando em questão velhos modelos, com novas tensões e conflitos” (DAYRELL, 2007, p. 1119). Os alunos precisam de professores que estejam preocupados com outras dimensões da vida, “ela não tem empatia com os alunos”, diz a jovem. Percebe-se que a Jovem/B valoriza este atributo, um professor sensível, que compreenda o jovem da atualidade, no tempo e espaço do processo educativo, onde a escuta tenha lugar.

Note-se que uma provisão ambiental suficientemente boa não equivale a oferecer condições perfeitas de cuidado ou acolhimento. Trata-se, antes disso, de criar um campo da escuta capaz de reconhecer necessidades e responder ativamente

a elas, mesmo com eventuais falhas e insuficiências. A vida de um jovem, não se tornaria por isso “perfeita” ou livre de sofrimentos, mas encontraria em provisão ambiental satisfatória, as condições necessárias para ser vivida como uma vida que vale a pena!

A primeira modalidade da provisão ambiental é aquela oferecida pela mãe ao seu bebê no início da vida. Os cuidados ambientais pelo indivíduo que amadurece começam, com efeito, pela preocupação das mães que atendem, por adaptação ativa, devotada e confiável, tanto as necessidades instintuais como egóicas dos seus bebês. Dessa forma, elas contribuem para a constituição da sua capacidade para levarem uma vida criativa que, seja ela boa ou não, tenha valor e valha a pena ser vivida (LOPARIC, 2013, p. 27).

A teoria crítica de Honneth, por sua vez, compreende também a partir dos ambientes primários, a construção das experiências de mutualidade que a escuta genuína e verdadeira pode oferecer. Sujeitos que se sabem interdependentes e, “reconhecendo-se assim, como seres carentes: na experiência recíproca de sua dedicação amorosa, [...] se sabem unidos no fato de serem dependentes, em seu estado carencial, do respectivo outro” (HONNETH, 2003, p.160). O Outro é elevado à condição ontológica de fundamento da minha própria existência, o que funda uma eticidade própria, atrelada ao cuidado como condição da vida coletiva.

Neste horizonte de sentidos, na percepção da jovem/B, “prá mim ela é doutora e não professora”, a desaprovação do título está dentro de um contexto, da importância da empatia e da denúncia de uma falha “na condição intersubjetiva dos seres humanos e a capacidade humana que torna possível o reconhecimento – a autorrelação prática do sujeito” (CENCI, 2013, p. 325): falar e ser efetivamente escutado.

Os cuidados fornecidos aos indivíduos humanos, pelos pais, família, grupos sociais e sociedade como um todo são uma continuação de cuidados maternos adaptados às necessidades cada vez mais complexas que surgem ao longo do processo de amadurecimento. Os traços que caracterizam os ambientes sociais saudáveis são reedições dos cuidados maternos suficientemente bons: a estabilidade, a previsibilidade, a adaptação ativa combinados com o respeito pelos impulsos criativos dos cuidados (LOPARIC, 2013, p. 27).

Nesse sentido, Winnicott percebe o desamparo como uma desadaptação do ambiente, “acreditava que a falta não está colocada desde o início e que sua origem se dá apenas quando ocorre um déficit do ambiente em relação à oferta à criança

daquilo de que ela precisa para se iludir” (SAVIETTO; CARDOSO, 2006, p. 25). É na procura de suporte às investidas e tendência à delinquência que os jovens testam o laço sociais, como possibilidade de que neste estágio complexo e decisivo, se restabeleça o processo de amadurecimento afetivo, na vitalidade, posta em movimento no desejo de se sentir vivo e real, retomando a tendência inata à integração crucial para a saúde e criatividade que norteará a vida.

Na sequência das análises, resgato as formulações de Honneth apoiadas em Winnicott a partir das falhas dos ambientes primários que representam a esfera do amor. Quando o indivíduo é prejudicado, ele perde a capacidade de confiar em si – autoconfiança básica – fundamental para a continuidade por reconhecimento identitário, e isso o acompanha no contexto social, nas relações intersubjetivas, impactando na formação de autoconfiança, autorrespeito e estima social. Nesse sentido um dos jovens apresenta também o desrespeito dos adultos em seu contexto familiar:

***Meus pais queriam que eu fosse médico mas eu não tenho como você ser médico, eu sou burro** E se eu não consegui eles podem ficar decepcionado, mas o problema é se eles passam esse peso para mim, nas minhas costas. **Eu quero que tu seja médico tu não consegue. Tu é uma decepção** daí eu acho que já tá errado porque a pessoa querer que tu seja uma coisa e tu decepcionar e eles fazem questão de **jogar na tua cara que tu é ruim.*** (jovem/B, 37min48s, 2022, grifos meus).

Nessa perspectiva, o Jovem/B fala a respeito dos ideias das figuras narcisistas parentais, “Meus pais queriam que eu fosse médico”. O jovem desenvolve um autoconceito negativo, “eu sou burro”, ocorrendo um certa angústia, uma fragilização diante da impossibilidade de alcançar o rígido Ideal de Ego homologado a um Ego Ideal, herdeiro das exigências narcísicas das figuras parentais. Sabemos que “o desligamento gradual das figuras parentais, no sentido da superação de um modelo relacional assentado no narcisismo primário – fonte, no mundo interno, da instância do Ego Ideal – é a chave para a abertura à via de subjetivação” (SAVIETTO; CARDOSO, 2006, p. 20).

Com as figuras parentais, com o “Ego ferido” é possível perceber os conflitos acontecendo nesta vivência do desamparo, no desapontar os pais da infância, decepciona a forma totalizada e idealizada do Ego Ideal, “Eu quero que tu seja médico, tu não consegue. Tu é uma decepção”. O jovem adolescente encontra dificuldades na passagem do Ego Ideal para o Ideal de Ego num processo de subjetivação que o

aprisiona e, possivelmente faz reproduzir, o narcisismo parental. Nesse contexto, não á campo da escuta. Os pais falam de si para si mesmos, um curto-circuito da relação intersubjetiva. “O Ego, angustiado, porque ameaçado em sua integridade, recorre ao seu outro especular, o Ego Ideal, buscando restaurar a onipotência infantil” (SAVIETTO; CARDOSO, 2006, p. 23).

Este conflito quando bem sucedido permite ao adolescente se apropriar, nesta perspectiva psicanalítica, de uma nova subjetividade, singular e própria. “No desenvolvimento saudável do sujeito, a separação dos pais e o desenvolvimento de um eu individualizado procede durante o final da adolescência e o aparecimento da vida adulta” (LANGARO; BENETTI, 2014, p. 200).

Conforme as idéias winnicottianas, a desadaptação do ambiente sob a forma de figuras narcísicas incapazes de escutar e acolher, implica na ameaça da confiança básica, com diferentes consequências possíveis. Dentre elas, o protesto intersubjetivo de um sujeito que reivindica a presença do Outro ensimesmado e ausente. Isso muitas vezes se dá sob a forma de protestos impulsivos e raivosos, que longe de representarem apenas uma resposta à frustração, sinalizam a presença de uma falha básica, de uma privação que precisaria ser compensada. “Essa raiva não se refere à mãe, que ainda não existe como pessoa separada, mas é um protesto saudável contra o desconforto de, por exemplo, sentir-se tolhido em seus movimentos” (DIAS, 2000, p. 28). De forma semelhante, o adolescente protesta, “jogar na tua cara que tu é ruim”. O jovem é lesado como indivíduo de valor em sua busca por reconhecimento. Na teoria de Honneth:

Conceitos negativos dessa espécie designam um comportamento que não representa uma injustiça só porque ela estorva os sujeitos em sua liberdade de ação ou lhes inflige danos; pelo contrário visa-se aquele aspecto de um comportamento pelo qual as pessoas são feridas numa compreensão positiva de si mesmo, que eles adquiram intersubjetivamente (HONNETH, 2003, p. 2013).

Nesta mesma linha de pensamento, um outro jovem deixa registrado a falta de diálogo com os adultos, por incapacidade de escuta. A autoridade estabelecida pelos mais velhos não acompanha as transformações sociais da atualidade, onde o diálogo entre as gerações e o próprio diálogo intercultural se coloca como condição da própria existência coletiva.



*Essa **relação do jovem com o adulto**, que tendem a ter a mente mais fechada Não é uma regra, assim elas estão certas e acabou, porque elas **têm mais experiência** que tu é **uma adolescente de bosta** que não sabe de merda nenhuma da vida tu pode argumentar o que for mas no final minha mãe diz: **Tu não sabe de nada, cala a boca**. (jovem/B, 26min40s, 2022, grifos meus).*

O jovem/B reafirma a dificuldade de diálogo, “relação do jovem com o adulto” apresenta um choque geracional, onde o adulto recorre a sua experiência e suposta autoridade diminuindo o jovem em seu valor pessoal e intersubjetivo. “Tu é uma adolescente de bosta”, negando-lhe o direito à palavra: “Tu não sabe de nada, cala a boca”. Conforme retrata Vieira:

As relações entre gerações têm vindo a conhecer profundas mudanças. Em contextos onde a individualização prevalece enquanto norma, como é o caso nas sociedades democráticas contemporâneas, o reconhecimento do outro enquanto ser merecedor de respeito e sujeito de direitos é reivindicado como princípio básico de cidadania, qualquer que seja a idade ou estatuto social (VIEIRA, 2013, p. 52).

Talvez a chave para entendermos as juventudes na atualidade esteja justamente na conquista de num ambiente suficientemente bom, que possibilite o apropriar-se de si mesmo e o vir-a-ser sujeito, o que sempre ocorre em relações intersubjetivas. “No decurso do amadurecimento, o indivíduo passará a precisar, para a manutenção e enriquecimentos ambientais, objetivos e da estrutura da sua personalidade, de cuidados parentais, familiares, grupais e, por fim, sociais” (LOPARIC, 2013, p. 28). Encontrar campos da escuta capazes de dar provas da existência de um Outro a partir do Eu, e com o qual, nos constituímos, e isso como condição não apenas da formação individual de uma personalidade saudável ou “normal”, mas para a construção de uma ética da própria vida como expansão intersubjetiva, existência feita no encontro e no diálogo como horizonte (inesgotável) de compreensão mútua.

Quando buscamos entender os sintomas de violência e apatia juvenil, num conjunto de valores compartilhados em comunidade, contextos onde os sujeitos buscam se confirmar como pessoa de valor, nas falhas dos ambientes, não buscamos os culpados, mas entender o conflito social vivenciado pelos jovens e a produtividade vital de tais conflitos, se encontrarem escuta e mediação. No confronto com o outro de si, está um pedido de ajuda, que desafia o contexto escolar a criar um campo

democrático da escuta para que os integrantes possam participar através do diálogo, oportunizando trocas intersubjetivas num horizonte de liberdade.

Neste aspecto, a escola é desafiada a dar respostas às novas situações vivenciadas pelas juventudes, repensando o seu próprio papel, pois muitos jovens têm abandonado este projeto que anda distante da cultura juvenil. O que a escola pode oferecer para a vida? Nestes tempos de crise institucionais Abramovay sinaliza: “alertam as pesquisas para a importância de políticas preventivas à evasão escolar e para melhor compreender mal-estares em relação à educação, assim como atrativos para que se prossiga numa trajetória acadêmica” (ABRAMOVAY, 2013, p. 18).

Mais que isso, importa pensar o que as práticas educativas voltadas às juventudes – e construídas com elas – podem oferecer à construção de um efetivo campo da escuta, onde o acolhimento e a confiança mútua sejam vividos como condição primária (ao longo de toda a vida) para a constituição da experiência de sentir-se vivo, real e capaz de agir espontaneamente.

#### **4.4 Diálogo, cuidado e amizade: o campo das sociabilidades**

A presente linha de sentidos abarca e discute os relatos das relações intersubjetivas entre os próprios jovens como condição de possibilidade de interação e convivência no espaço escolar, à serviço da expansão de suas singularidades. A presença do Outro disponível nas experiências de amizades, no partilhar com o outro a sua existência, partindo do pensamento de que a escola é – ou poderia/deveria ser – um contexto contemporâneo do encontro com a alteridade, aberto ao diálogo, onde se engendram trocas significativas, espaço de conflitos e criação, onde os jovens marcam presença com suas singularidades.

O espaço proposto para que a palavra pudesse circular, foi de cooperação e diálogo como condição de encontrar-se a si mesmo no outro. Os jovens sentiram-se confortáveis no diálogo entre amigos, o que nos fez ver a abertura do campo das sociabilidades:

O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós, que nos transformou. O diálogo possui, assim, uma grande proximidade com a amizade. É só no diálogo (e no rir juntos que funciona como um entendimento tácito transbordante) que os amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunhão onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontram o outro e encontram-se a si mesmos no outro. (GADAMER, 2002, p. 247).

O diálogo nos grupos abriu um espaço de promoção do bem comum, muito próximo à experiência da amizade, numa aproximação comunicativa de confiança, oportunizaram-se momentos de reflexão entre os jovens, permitindo o construir a si mesmo com os outros à medida em que compartilhavam livremente as suas vivências, numa criação intersubjetiva como condição primordial.

Nesta direção, constatou-se nos três grupos de discussão, a presença de jovens abertos para diálogo, embora alguns deles num primeiro momento apresentassem um certo receio, retratado na fala de um aluno: *“cuidado com o que tu falas porque está sendo gravado”* (jovem/B, 15min03s, 2022). O que percebeu-se nesta acontecência humana, do encontro dos jovens, no diálogo, foi uma experiência sensível de construção intersubjetiva na linguagem, num assumir responsabilidade pela palavra e fazer-se com ela. Isso permitiu criar um espaço de compreensão mútua entre os jovens envolvidos nos encontros, o que aponta a sintonia com a perspectiva epistemológica hermenêutica pretendida.

A palavra circulou entre os jovens do Ensino Médio, no diálogo vivido entre os pares, e deles, numa fusão de horizontes de interpretação e compreensão. Como uma *“tentativa de dar conta da complexidade das escolas é adotar conceituações que apreendem sua multiplicidade de formas e de manifestações”* (ABRAMOVAY, 2013, p. 238), foi nesse sentido que trabalhamos, tendo a hermenêutica como horizonte epistemológico e as formulações de Honneth e Winnicott como principais marcadores teóricos para discussão do fenômeno. O ambiente escolar retratou as fragilidades e complexidades da vida social, os conflitos onde os jovens estão de certa forma implicados na tentativa humana de existir, com notícias veiculadas, que validam um certo estereótipo de juventude como problema social.

De acordo com Dayrell (2007), o desafio está em se compreender as juventudes no seu meio de interação, como um ser social em relação com os outros, numa história de singularidade, que traz questões de origem familiares e sociais, portanto, requerendo considerar uma variedade de questões imbricadas neste processo de constituição do sujeito no cotidiano escolar.

No cotidiano, porém, convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar (DAYRELL, 2007, p. 1118).

A função da escola deveria ser a de acolher e possibilitar vivências educativas, com um potencial de reconhecimento intersubjetivo na diversidade, em um universo de sentidos, emergentes das questões de socialização no contexto escolar, colaborador na formação das (inter)subjetividades juvenis. Nesse sentido, Dayrell assegura que “não existe um único modo de ser jovem e sim enfatiza a noção de juventudes, no plural, para explicar a diversidade existente de modos de ser do jovem” (DAYRELL, 2010, p. 4). Trata-se de uma representação do cotidiano vivido pelos jovens no diálogo:

*A escola é onde podemos ter voz. [risos] Quer dizer... às vezes, né? Isso depende das famílias por exemplo: vamos fechar círculo família, eu moro com os meus avós e tem aquele pensamento mais antigo, **de não posso me expressar como eu quero**. Então acaba que o pessoal fala: vamos sair, vamos sair. Não a xxxxxxx não pode a xxxxxx entendeu. A xxxxxxx tem que tem que ficar dentro de casa, porque eu sou **criada para estar dentro de casa, feminina**, tem que estar dentro de casa fazendo comida para os homens, assim entendeu?. Eu sou criada para isso, como diz o meu avô. Então, **dentro de casa eu não tenho voz. Me dão responsabilidades** como se eu fosse adulta para cuidar da casa, para pagar conta, para fazer tudo, **mas para mim, não dão a minha liberdade** (jovem/R, 1min12s, 2022, grifos meus).*

A jovem/R narra que o contexto escolar seria um lugar por excelência de escuta e diálogo: “escola é onde podemos ter voz [risos] Quer dizer... às vezes, né?”. Percebe-se que ela quer ser escutada, neste contexto de interação e trocas com os pares, espaço que possibilitaria dar vazão às insatisfações das suas demandas cotidianas, onde é privada da fala. A escola reflete o cotidiano da vida dos jovens, “a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração ou reelaboração expressas pelos sujeitos sociais” (DAYRELL, 2007, p. 1118).

Ao dar voz a jovem/R buscou o reconhecimento intersubjetivo pautado pelo diálogo num horizonte de sentido hermenêutico, como pressupõe Gadamer (1999) já que “ser é linguagem”, com uma dimensão prática que só compreendemos a linguagem do outro no diálogo, “a compreensão, enquanto núcleo constitutivo do ser humano, só pode ser apreendida como procedimento humano constituído pela linguagem que se manifesta pelo diálogo e pela palavra viva” (DALBOSCO, 2006, p. 50). Os jovens querem existir!

A jovem/R também denuncia o desrespeito no ambiente familiar junto aos seus pares: “não posso me expressar como eu quero”. É uma estrutura familiar preconceituosa, que desrespeita as singularidades, em “contextos de desumanização,

nos quais o ser humano é “proibido de ser”, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana” (DAYRELL, 2003, p. 43, grifos meus). Observa-se que pelo fato da jovem ser mulher, ela não tem voz e, sente-se privada de seu direito à palavra, que é, por decorrência, direito de existir na linguagem, direito de vir-a-ser.

A segunda forma de menosprezo se refere à privação de direitos e à exclusão social. Neste caso o indivíduo é humilhado socialmente, por não ter garantidos os seus direitos e ter seus deveres. O direito assegura ao homem/mulher uma ampliação das suas liberdades individuais, independentemente da classe social a que pertença, arrefecendo as desigualdades e promovendo o autorrespeito. Os impedimentos para o pleno exercício da cidadania resultam na invisibilidade social do indivíduo. (FUHRMANN, 2013, p. 179).

Neste caso, a jovem/R é privada de direitos na forma de desrespeito, “criada para estar dentro de casa, feminina”. Há uma homogeneização calcada em preconceitos, de gênero, por exemplo “feminina”; A violência produzida de forma simbólica na questão gênero, no machismo que é muito forte na sociedade. “Por um lado, o machismo interiorizado e, por outro lado, o medo que as mães e os pais têm que seus filhos sofram nessa sociedade que produz violência simbólica” (OLIVEIRA; LACERDA; NOVAES, 2021, p. 11). Os preconceitos se sobrepõem aos modos de amadurecimento, na perspectiva winnicottiana, que acolham a singularidades e as diferenças; isso se percebe no relato da jovem/R: “dentro de casa eu não tenho voz”, mas também tem reflexos na desvalorização da mulher na sociedade.

[...] o nexa que não raro existe entre o surgimento de movimentos sociais e a experiência moral do desrespeito: os motivos para rebelião, o protesto e a resistência foram transformados categorialmente em 'interesses', que devem resultar da distribuição desigual objetiva de oportunidades materiais de vida, sem estar ligados, de alguma maneira, à rede cotidiana de atividades morais emotivas (HONNETH, 2003, p. 255).

O potencial afetivo, resultante do sentimento de desrespeito é ponto de partida para a luta social - “Me dão responsabilidades” e “não dão a minha liberdade”. Essa experiência de negação do direito à liberdade é trabalhada por Martinez, quando garante, baseado em Honneth: “Esse potencial evolutivo faz com que os conflitos, resultantes da experiência do desrespeito ou da negação de reconhecimento, se transformem em reivindicações de ampliação do status de uma pessoa de direito” (MARTINEZ, 2017, p. 160).

A experiência do desrespeito tem sua origem na falha das relações originárias, refletidas na cultura atual, que num princípio de eticidade fere os direitos, pois “a experiência do amor propicia uma segurança emotiva que se faz fundamental para todas as outras atitudes de autorrespeito e autoconfiança necessárias à participação autônoma na vida pública” (MARTINEZ, 2017, p. 158). Na psicanálise winnicottiana, o reconhecimento da alteridade se constrói nas condições ambientais que favoreçam a continuidade da existência (vir-a-ser). Não obstante:

Além de favorecer factualmente o bem-estar físico ou psíquico dos indivíduos em processo de amadurecimento, a provisão ambiental tem um sentido ético: o da aceitação da responsabilidade para com a emergência no mundo de outros seres humanos e com as condições da continuidade da sua existência psicossomática. (LOPARIC, 2013, p. 21).

Desse modo, numa relação de confiabilidade o ser humano gradativamente através do cuidado poderá assumir responsabilidades, num sentido de ser-no-mundo, numa comunicação silenciosa de mutualidade, baseada na confiança do bebê e mãe-ambiente e mãe-objeto no concernimento<sup>33</sup>. Esta experiência de cuidados ambientais é a forma mais primária de intimidade que é base das demais relações amorosas, ou de amizades. Remete-se a uma comunicação íntima, de confiança nas relações de amizade como relata uma das alunas:

*Porque em casa eu já **estou acostumada, eles falam muitas coisas que afetam o meu psicológico**. Mas eu acho entre amigos, **aquelas pessoas que tu confia**, que tu conta as coisas, e de certa forma, e daí vai lá e faz uma violência psicológica, diversas coisas, abre alguma coisa que eu falo, uma coisa que sou, qualquer coisa, entendeu. Eu acho que é pior, porque de certa forma, eu por exemplo **eu sou muito mais dos meus amigos, de contar, conversar, falar tudo o que eu sinto do que em casa**. Então vou me sentir mais afetada, porque confio neles. (jovem/E, 8min32s, 2022, grifos meus).*

A jovem/E relata as formas de negação do reconhecimento e desrespeito “estou acostumada, eles falam muitas coisas que afetam o meu psicológico”. Sente-se impedida de realização em sua integridade e dignidade, o que inflige danos a sua liberdade. “Um Comportamento lesivo pelo qual as pessoas são feridas numa

---

<sup>33</sup> Concernimento – Esse sentimento de preocupação ou culpa emerge assim que há, na mente do bebê, a junção da mãe-ambiente com a mãe-objeto, e está relacionado à ideia recém-elaborada de que há destruição quando o amor está atuando, e se efetiva como culpa pessoal, preocupação ou concernimento quando o bebê conquista o estado de Eu Sou. (LOPARIC, 2013, p. 192).

compreensão positiva de si mesmo, que elas adquiriram intersubjetivamente" (HONNETH, 2003, p. 213).

A jovem continua o relato: "eu sou muito mais dos meus amigos, de contar, conversar, falar tudo o que eu sinto do que em casa", desenvolvendo em sua forma de se relacionar com os amigos, campo da sociabilidade, uma comunicação íntima de confidências feitas ao outro, a confiança estabelecida no reconhecimento da alteridade. "A experiência do diálogo vivo, mesmo que por sua própria dinâmica permaneça aberta e inconclusa, possui sua própria unidade e sempre deixa marcas nos interlocutores" (CENCI, 2016, p. 4). Ocorre o diálogo com o outro no ambiente, como espaço potencial de experimentação, neste espaço entre ambos de diferentes realidades internas e externas. Como retrata uma das jovens da escola "L":

*A gente fala com alguém, quando está incomodado, desconfortável, no meu caso **com um amigo**. Eu não consigo entender, Então ela falou pra mim, que a dor física é mais suportável a dor mental ou emocional. Acho que as pessoas **buscam fazer como uma forma de fugir**, mas eu acho que o **diálogo com uma pessoa de confiança é uma forma da pessoa desabafar**. A questão é um **momento teu de chorar de expressar** o que tu estás a sentir. (jovem/L, 12min36s, 2022, grifos meus).*

O jovem relata a importância do convívio com os colegas, sendo que o campo da sociabilidade é onde ele consegue conversar. Percebe-se que o vínculo de amizade é importante para suportar as demandas do dia a dia. A troca entre os sujeitos no diálogo é importante para o jovem porque em casa ele não tem ninguém para compartilhar ou dialogar.

E, nesse sentido, lembrando Gadamer, um diálogo é aquilo que deixa uma marca. O que constitui um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo novo, mas temos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência singular. (GADAMER, 2002).

Na amizade se pode ser espontâneo, no e com o outro reconhecido, no brincar e viver criativo baseado na confiança, numa escolha livre, como o vivenciado no campo da sociabilidade. A abertura para o diálogo intersubjetivo implica em reconhecimento mútuo e trocas de experiências.

O que caracteriza o diálogo como tal é o fato de encontrar no outro algo não encontrado na própria experiência pessoal de mundo. Na força transformadora do diálogo reside o seu sentido formativo e ele se aproxima da amizade na medida em que permite criar uma espécie de comunidade entre o eu e o outro, onde cada um é o mesmo para o outro porque ambos

encontram o outro e se encontram a si mesmos no outro. (CENCI, 2016, p. 344).

As falas dos jovens nos grupos traziam queixas de suas relações nos ambientes familiares e escolares, pautadas na falta de escuta e diálogo, provocado pela invisibilidade juvenil e falta de reconhecimento de si mesmo no outro. O próprio sintoma de violência expressa nos contextos escolares, sinaliza o conflito e a necessidade de ambientes reparadores. Aqui, evoca-se a dimensão da luta por reconhecimento, o jovem deseja ser escutado e, ter alguém para dialogar. Como um dos jovens destaca a sua percepção da importância dos amigos: “*Quer ver uma coisa é mais fácil perguntar: Quem é que tem alguém em casa para conversar ? **Ninguém tem alguém da família ou na escola para nos escutar, é lutar sozinho ou com os amigos quando tu tem***” (jovem/R, 11min50s, 2022, grifos meus).

O Jovem/R está denunciando o laço social da cultura contemporânea, nas transformações das juventudes, “Ninguém tem alguém”. A falta de pessoas para a escuta de seus problemas, ou alguém para relatar as suas conquistas, enquanto buscam o reconhecimento. A escuta e o diálogo trazem a presença do outro, primeiramente, familiares que disponham de tempo. Na falta, o destaque se constitui: “lutar sozinho ou com os amigos”, ou seja, a importância está na troca entre os pares/amigos, no reconhecimento intersubjetivo, nestas histórias de diversidades culturais e no campo das sociabilidades.

Nesta mesma linha de compreensão, a psicanalista Maria Rita Kehl (2002), ao refletir sobre o fato, aponta que se está vivenciando junto às juventudes – mas não somente com elas –, a perda de sentidos da existência, que são construídos com os códigos da cultura onde o sujeito está inserido, como um lugar de produção do sujeito, no sentido de pertencimentos coletivos e patologias no laço social.

Só consigo ver nas pessoas uma ideia: quem vai levar vantagem sobre quem? Desse jeito não consigo ter amigos porque não confio em ninguém.” A declaração dramática desse rapaz, a quem os pais indicaram análise porque estavam preocupados com seu crescente isolamento, resume bem a fantasia de que o outro, antes de ser um possível parceiro ou um apoio solidário para se ingressar na grande aventura da vida, é visto como uma ameaça: alguém que aguarda para “levar vantagens” tão logo ele relaxe e tente confiar em seus semelhantes. (KEHL, 2019, p. 284).

Na busca do entendimento dos sintomas de violência e apatia, nos grupos de discussão, ancorado na hermenêutica filosófica de Gadamer (2012) para se



compreender as relações no mundo da vida, abertos para o diálogo como condição humana favorável, encontra-se respostas quando o autor comenta: “um diálogo intersubjetivo e inovador, construído a partir da capacidade humana de silenciar e escutar deve desaguar na amizade, como excelência a coroar as relações humanas” (GADAMER, 2002, p. 212). Desta forma:

A verdadeira realidade da comunicação humana é o fato de o diálogo não ser nem a contraposição de um contra a opinião do outro e nem o aditamento ou soma de uma opinião à outra. O diálogo transforma a ambos. O êxito de um diálogo dá-se quando já não se pode recair no dissenso que lhe deu origem. Uma solidariedade ética e social só pode acontecer na comunhão de opiniões, que é tão comum que já não é nem minha nem tua opinião, mas uma interpretação comum do mundo. (GADAMER, 2012, p. 141).

As relações humanas na atualidade se dão em um mundo que tem pressa, hiperconectado digitalmente, mas desconectado das relações pessoais fortes e vivas. O individualismo assume um aspecto exacerbado de si mesmo num narcisismo patológico, onde se sacrificam as relações e trocas intersubjetivas, colhe-se a solidão com sua presença mortífera, ressaltam-se os sintomas de depressão, angústias e de crise nas relações coletivas.

A falta de empatia que encontramos em nossa cultura pelos depressivos costuma ter, entre os adolescentes, efeitos catastróficos; não é incomum que meninos e meninas de catorze ou quinze anos se precipitem em tentativas de suicídio (por vezes fatais) não tanto em função da gravidade de seu quadro depressivo – que poderia muito bem ser um episódio passageiro, característico da chamada crise adolescente –, mas por não suportarem a imensa perda de autoestima, os sentimentos de incompreensão e de isolamento provocados pelo estigma da depressão, que afasta amigos e os torna alvo de chacotas e de sérios preconceitos. A depressão entre os adolescentes é a mais inconveniente expressão do mal-estar psíquico. (KEHL, 2009, p. 23).

Isso significa que se está lidando num contexto escolar com pluralidades juvenis, que buscam por valorização social de uma pessoa nos modos de se fazer representar em sua singularidade, no reconhecimento desvinculado de privilégios. Neste caso, o jovem lida com discursos diferentes, contradições, conflitos com os pares, conquistas gradativas num sentimento de segurança no reconhecimento recíproco com seus pares, sendo possível a experiência da mutualidade. Este movimento das sociabilidades juvenis, desempenhado pelas trocas intersubjetivas, é constitutivo da autoconfiança, autorrespeito, e da autoestima, na afirmação da singularidade do indivíduo como participante de valor na sociedade.

Nesse sentido, a liberdade de autorrealização depende de pressupostos que não estão à disposição do próprio sujeito humano, visto que ele só pode adquiri-la com ajuda de seu parceiro de interação. Os diversos padrões de reconhecimento representam condições intersubjetivas que temos que pensar necessariamente quando queremos descrever as estruturas universais de uma vida bem sucedida (HONNETH, 2003, p. 273).

Ao buscar compreender nas relações cotidianas dos jovens no meio social, caracterizado por violência e apatia, indisciplinas, conflitos existenciais nos modos como os jovens constroem suas experiências de vida, nos deparamos com uma trama complexa de elaboração e construção social. “O sujeito que não obtiver a aprovação intersubjetiva e social do seu modo de vida, se ele não se sente valorizado pelo seu grupo de convivência familiar e institucional, ele não desenvolve o sentimento de autoestima” (FUHRMANN, 2013, p. 180).

Consequentemente, neste caminho argumentativo, olhando o jovem como um sujeito social, em processo de busca por reconhecimento, acolheu-se mais um dos relatos que emergiram nos grupos de discussão. As narrativas se apresentaram como enigmas que são decifrados no cotidiano, na escuta atenta, no olhar sensível ao contexto das juventudes, entrelaçados de sentidos, catalisadoras do processo de construção do si mesmo com o outro, dando voz aos jovens que tomaram a palavra que circulou livremente nos grupos de discussão.

Os jovens destacaram as histórias de vidas compartilhadas, segundo o relato de um dos grupos de alunos, desde a pré-escola. Todas as famílias se conhecem, os jovens transitam uns nas casas dos outros, numa construção de amizades que saíram dos portões da escola. Narrativa da jovens/L:

*O Grupo mantém **uma amizade de muitos anos**. Estamos juntos desde a educação infantil. Eu acho que a gente traz isso da pandemia, **nós nos encontramos no meio da pandemia**, voltou o presencial, e a maioria que está aqui voltou, só que tinha pessoas que queriam ficar em casa. Foi um grupo de **pessoas que estavam precisando, de contato, de voltar a amizade, de voltar a convivência**. E a gente se uniu bastante e desta união, vem o respeito de um para com outro, aqui entre os colegas nunca rolou uma discriminação ou um preconceito. Da minha parte eu vejo isso, **temos um grupo bem unido**. (jovem/L, 10min48s, 2022, grifos meus).*

A jovem/L destaca que o grupo solicitou a volta às aulas no modelo presencial, pois tinham “uma amizade de muitos anos”. O desejo compartilhado era o de se encontrar nesta etapa final do Ensino Médio. O pano de fundo do contexto era a pandemia com alto índice de contágios, mas conforme a aluna coloca: “nós nos

encontramos no meio da pandemia”. O fato destes encontros ocorrerem neste período revelaram e marcaram uma cisão, adoecimento psíquico em um mundo em transformação, “elas dizem respeito aos adoecimentos narcisistas: tanto ao fundo depressivo que subjaz a estas modalidades de esgotamento, quanto às defesas maníacas que o mascaram e revelam pelo avesso” (FIGUEIREDO, 2018, p. 92).

Aqui, chega-se a uma constatação durante a pandemia: eles se encontravam! Um relato aparentemente normal, que apresenta uma cultura da mania, que flerta com o perigo, das sombrias defesas maníacas, “o triunfo maníaco e a violência implicada nesses movimentos se intensificaram [...] então que as polarizações crescentes, assim como as decisões e posições sanitárias se transfiguraram em movimentos de excitação e de destruição” (CESAR; RIBEIRO, 2022, p. 205).

Caracterizados os diferentes contextos, com as narrativas dos jovens, seguimos nossa busca de entendimento dos grupos em como se dá o reconhecimento intersubjetivo entre eles. “As aglomerações, festas e celebrações negavam a morte, desafiando-a num claro sentimento coletivo de onipotência-negação da impotência, da vulnerabilidade extrema, da finitude” (CESAR; RIBEIRO, 2022, p. 205).

Os jovens demonstraram muita segurança e respeito pelos colegas no grupo de discussão, empáticos com os problemas dos amigos, e quando tomavam a palavra eram ouvidos pelos demais. Os discursos eram marcados pela importância das amizades entre os integrantes. Na narrativa de um deles:

*Ontem, por exemplo, estava tendo **uma crise de raiva só para mim**, algo que não conseguia externalizar. **E ontem eu saí com ele, meu amigo**. Nós estávamos andando e ele brincando deu dois soquinhos, assim, e eu me soltei sem querer, sabe quando tu está andando com uma pessoa, só para aliviar a cabeça, aleatório, dei um soco forte nele, tipo com uma **agressividade muito grande**. Depois eu disse caralho, desculpa, foi muito sem querer porque **eu estava numa nuvem com pensamentos horríveis**, eu só queria sair com ele para esquecer; eu estava sobrecarregado, sem querer dei muito forte nele e foi muito por impulso, e não ter controlado, foi sem querer, desculpa aí foi mal. (jovem/B, 12min21s, 2022, grifos meus).*

O jovem/B relata sua “crise” solitária. “Uma crise de raiva só para mim,”. Aqui, identifica-se a relação de amizade entre os jovens, “ontem eu saí com ele, meu amigo”, essencial para a identificação e sustentação dos laços afetivos do amor, a partir de uma dimensão ética compartilhada socialmente. Neste ponto, levando em conta a ética do cuidado nas palavras de Heidegger quando afirmou: “O homem é um ser essencialmente necessitado de ajuda, por estar sempre em perigo de se perder,

de não conseguir lidar consigo” (HEIDEGGER, 2002, p. 180). Na palavra, diálogo e escuta do outro de si mesmo, os sujeitos asseguram a realização das suas capacidades e nas relações éticas positivas construídas no grupo.

A amizade é uma construção prática de compartilhamento de sentido da vida, como ser criativo que busca no outro a experiência de liberdade e reconhecimento. “A criatividade origina a experiência de liberdade decorrente do gesto fundamental que inicia o devir em direção a um sentido sempre em transformação ao longo da vida” (SAFRA, 2004, p.62). A experiência de si mesmo no outro permite, a partir da capacidade de estar só na presença de um outro (um amigo, por exemplo), na perspectiva winnicottiana, a possibilidade de viver de forma singular e, conviver de forma criativa, diante dos conflitos, onde criam-se sentidos de singularidade.

O ser humano acontece pelo gesto, experiência de liberdade posicionada entre ser e o não-ser. Para o homem como ser criativo, a questão fundamental não é a morte, mas o fato de não vir a alcançar a possibilidade de ser o que é, o que só acontece pela hospitalidade ofertada ao singular de si mesmo pelos outros homens (SAFRA, 2004, p. 59).

O ser humano é um ser dependente, na confiabilidade estabelece uma eticidade, num jogo livre de trocas horizontais, “ontem eu saí com ele, meu amigo”. Irrrompe a autoconfiança individual entre os iguais, numa fraternidade, como possibilidade de segurança emocional propiciada pelas trocas intersubjetivas, surgindo “da delimitação reciprocamente querida, cria a medida de autoconfiança individual, que é a base indispensável para a participação autônoma na vida pública” (HONNETH, 2003, p. 178).

O campo da sociabilidade cria as condições necessárias para a experimentação social da amizade, tendo a confiança mútua como ingrediente principal. O discurso do jovem/B evidencia as crises vivenciadas nesta etapa da adolescência: “eu estava numa nuvem com pensamentos horríveis”, como uma retomada no processo de amadurecimento pessoal, sob a psicanálise winnicottiana, não é linear, “amadurecimento não é sinônimo de progresso: amadurecer inclui a possibilidade de regredir a cada vez que a vida exige descanso, em momentos de sobrecarga e tensão ou para retomar pontos perdidos” (DIAS, 2017, p. 82). Um tempo compartilhado com o amigo, num campo que sustenta para que o indivíduo possa vivenciar o conflito e se ver com ele.

A amizade remete, no sentido de partilha como o outro humano, à necessidade e ao desejo de reconhecimento mútuos, do acolhimento entre os pares, podendo compartilhar os medos e as angústias. Isso remete à abordagem winnicottiana da importância de relações de amor parental e de amizades significativas no brincar, que se aproxima do lúdico, a ternura permitindo tecer as vidas, no interjogo de buscas de sentidos de vidas compartilhadas através da amizade. Outro jovem compartilha sentimentos semelhantes: “*Em algum lugar os jovens vão buscar apoio e é entre os amigos, aqui na escola não adianta chegar para alguém, uma professora, uma diretora porque não vai adiantar nada*” (jovem/R, 6min45s, 2022, grifos meus).

A convivência como condição de possibilidade de reconhecimento da alteridade, “os jovens vão buscar apoio e é entre os amigos”, o holding do amigo pode estabelecer condições favoráveis de trocas intersubjetivas nas relações sociais, pois amigo é aquele que está na área intermediária das carências internas e do mundo externo. “As amizades poderiam ser claramente compreendidas como espaço de amparo e de experiência transacional” (MIZRAHI, 2010, p. 187). O campo da sociabilidade tende a funcionar como espaço transicional, área lúdica da ilusão e criação dos objetos e relações, quando estamos em jogo intersubjetivo.

O jovem/R, destaca as amizades e, no seu ponto de vista, ao retratar as questões de violência, construiu uma lógica de disciplina, demonstra a sua insatisfação: “aqui na escola, não adianta chegar para alguém uma professora, uma diretora”. O jovem se sente desamparado pelos adultos que se fazem representar no ambiente escolar. Como destaca Abramovay: “as escolas não representam mais, como antigamente, um local seguro e protegido para os alunos e perderam grande parte dos seus vínculos com a comunidade” (2013, p. 236). A escola acaba sofrendo os efeitos de questões sociais, em destaque, nesta pesquisa, a própria violência e apatia, signos da própria cultura e não apenas das condutas juvenis.

Inicialmente, a violência na escola era tratada como uma simples questão de disciplina. Mais tarde, passou a ser analisada como manifestação de “delinquência juvenil”, expressão de comportamento antissocial. Hoje, é percebida de maneira muito mais ampla, sob perspectivas que expressam, também, fenômenos como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises mais complexas, mas que incorporem também transgressões praticadas por estudantes, desrespeito e incivildades de professores em relação a alunos e vice-versa, assim como as violências das relações sociais entre eles e com os adultos da escola. (ABRAMOVAY, 2013, p. 236, grifos do autor).

A escola como ambiente de diversidade gera uma tensão constante e os jovens estão expostos à vida em sociedade. A mesma está aberta às distintas formas de autorrealização, podendo se referir positivamente no grupo social, “nas sociedades modernas, as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupo procuram elevar, com os meios da força simbólica [...] o valor das capacidades associadas à sua forma de vida” (HONNETH, 2003, p. 207). O jovem/L toma a palavra: **“acho que aqui na escola é um espaço para se dar apoio um para o outro, a gente pode ajudar um amigo e quando a gente precisa também ser ajudado, e aí rola essa troca, isso dá sentido pra vida”** (jovem/L, 16min, 2022, grifos meus).

A escola seria um lugar privilegiado como ambiente permeado de possibilidades de relações intersubjetivas, “espaço para se dar apoio um para o outro”, um lugar de encontros, de diálogos, de amizades e sociabilidades. Na perspectiva positiva de eticidade, “ajudar um amigo e quando a gente precisa também ser ajudado”, fomenta a condição de uma existência criativa com as experiências produzidas nas relações com os outros. Há um esforço que move o compartilhar vidas, no sentido de devoção ao outro<sup>34</sup>, que se adapta às necessidades daquele que o interpela. “Os cuidados ambientais pelo indivíduo que amadurece começam, com efeito, pela preocupação das mães que atendem, por adaptação ativa, devotada e confiável, tanto às necessidades instintuais como egóicas dos seus bebês” (LOPARIC, 2013, p. 27).

A experiência de ter sido suficientemente bem cuidados, nas palavras da jovem/L: “isso dá sentido para vida”, permite a inclinação a cuidar dos outros num processo de humanização. “Cuida de si, como um dia, no auge de sua fragilidade, alguém se dedicou a você e, em algum lugar você sabe disto. Este misto de dor e gratidão, impele à generosidade do cuidado de si e do outro” (ESTARQUE, 2017, p. 99). Ideia está reiterada por Santos:

Esse cuidado provido pela mãe é a base para que o bebê possa gradativamente iniciar sua existência no mundo, como uma pessoa. É a base para que ele possa se tornar um ser humano, para que possa se relacionar com outros seres humanos e assumir as responsabilidades dessa relação (SANTOS, 2020, p. 86).

---

<sup>34</sup> Mãe devotada: Winnicott se referiu a diferentes qualidades da mãe no período inicial de dependência absoluta: ser real, comum, empática, devotada, monótona, constante, previsível, confiável, preocupada, não intrusiva. Todos esses termos podem ser reunidos em uma única expressão, por ele denominada “mãe devotada comum” (LOPARIC, 2013, p. 178).

O desenvolvimento de uma capacidade de estar só na presença do outro, que se origina da experiência do bebê com a mãe nos momentos de não integração, de confiar na asseguradora presença dos cuidados, como condição da forma espontânea de estar com os outros e no mundo. O cuidado suficientemente bom é base para o sujeito se constituir a si mesmo, numa atmosfera de experiência de confiança no contato com o mundo que lhe permite vir-a-ser alguém que também cuida, que oferece testemunho ao desamparo alheio.

Suas necessidades de acolhida no campo da sociabilidade, foi o destaque dado à importância de relações de confiança entre os jovens, até mais do que a própria família. Diante dos conflitos sociais e das duras exigências do mundo contemporâneo, compartilham interesses comuns, e a busca de um amigo antes das decisões importantes se destacou. Como revela a jovem/R, que fica afetada quando um amigo quebra a confiança:

*Eu acho que é importante falar sobre depressão e ansiedade porque antigamente, não se falava. Mas é preciso ter um amigo que tu confie. Acho que é importante falar tipo, para que os outros possam reconhecer, e identificar em si próprio. Que têm esse problema para poder tentar resolver ele, hoje se revolve muitas vezes pela internet, eu não sei, mas o mais importante as pessoas que não tenham vergonha, e conseguirem identificar os problemas nelas mesmas, porque, às vezes é difícil perceber quando você tem um problema, lidar com a depressão, porque não percebe, às vezes, está passando por um momento ruim e tal, às vezes é uma coisa é muito maior, daí é a importante falar das coisas das questões dos problemas de ansiedade. (jovem/L, 6min55s, 2022, grifos meus).*

A Jovem/L destaca o diálogo como fundante na estruturação do vínculo de amizade, “é importante falar sobre depressão e ansiedade porque antigamente, não se falava”. Associado à liberdade intersubjetiva, o outro não é limitação, mas condição da liberdade individual, tem uma forma peculiar de autorrealização de uma vontade livre. Trata-se de poder confiar no amigo sem temor, que consiste em compartilhar de experiências únicas de amizade, na condição de parceiro confiante na interação, num intercâmbio de leveza e ausência de coerção, na liberdade compartilhada de reconhecimento recíproco de si mesmo no outro.

[...] a forma social do amor poderia ser tomada por uma espécie de amizade intensificada. Assim, ela compartilha a obrigação implícita de sentir uma empatia recíproca para com as intenções constitutivas da outra parte, fazendo todo o possível para satisfazê-las. A expectativa natural (mas não propriamente tematizada) de, no caso de uma crise pessoal poder contar com o amparo e o conselho do outro, também constitui elemento central tanto da relação amorosa como da amizade (HONNETH, 2015, p. 267).

Honneth (2015) concebe as relações modernas de amizade como relações pessoais a dois, porque é caracterizada pelo desejo de ambas as partes, como uma esfera para autorrealização da liberdade dos indivíduos. No modelo de experiência da liberdade social, destaca-se o vínculo da amizade, uma vez que a vontade livre se constitui de acordo com o padrão do “ser consigo mesmo no outro”. Significa poder confiar e tirar proveito, como sinônimo de bem-estar e como membros da sociedade e de reagir diante da violação. As relações de amizade parecem continuar a valer “de modo que talvez se possa reconhecer nelas o fermento mais elementar de toda a eticidade democrática” (HONNETH, 2015, p. 256).

O caminho argumentativo é que as relações sociais refletem os processos suficientemente bem conduzidos, ancorados nas relações intersubjetivas, nas primeiras trocas humanas vividas pelo indivíduo, resgatando-se uma ideia de eticidade originária. O “sentido formativo” do Outro vinculado à experiência da liberdade social que tem como modelo as relações de amizade. Relações essas, nas quais o sujeito passa a se reconhecer num processo de formação com o outro, de tal forma que há um reconhecer-se mutuamente e, que, associam-se ao valor da amizade para a sua vida individual.

Aqui o diálogo se abre para uma escuta empática, com e para o outro, percebendo a dor de um colega, como um ato de cuidado para com o outro diante de todas as fragilidades e potencialidades apresentadas pelos jovens, de tantas perguntas sem respostas. Como relata um dos jovens:

*Hoje na minha rota de vida não é tão aparente. **Eu sinto que não tenho desabafado**, também não vejo pessoas com depressão, pode até ter depressão, mas eu não consigo enxergar isso nas outras pessoas, sabe. **A maioria tenta esconder para não ser julgada**. Ah se tu tem depressão??? o que faz da vida, não tem nada para agradecer. Por exemplo eu saí de casa 8 horas da manhã, trabalho até às 18:30 praticamente e chego aqui e aí convivo com vocês e daí 22:30 e 11:00 chego em casa, só o convívio com vocês que **são meus amigos, eu não é tenho outro convívio**, por exemplo para desabafar, eu muitas vezes não desabafo com vocês, eu sou o palhacinho da turmas, mas chego em casa por exemplo 11 horas da noite **ali e não tem ninguém para conversar, ou para falar como foi o dia, para falar como estou me sentindo e daí começa tudo de novo**. Chega em casa e não tem ninguém para conversar, **disposto a nos ouvir** e isso vai se tornando cansativo, não tem ninguém para conversar e depende de pessoa para pessoa, tem pessoa que não aguenta (jovem/R, 10min27s, 2022, grifos meus).*



A obra de Winnicott retrata que toda experiência se produz no espaço potencial<sup>35</sup>, que é criativo, zona do lúdico, característico dos objetos transicionais entre o mundo objetivo e subjetivo. Usados pelo indivíduo na forma de paradoxo, não escorregando para um intelectualismo exagerado, mas num jogo que não é resolvido e “este paradoxo, uma vez aceito e tolerado, possui valor para todo indivíduo humano que não esteja apenas vivo e a viver neste mundo, mas que também seja capaz de ser infinitamente enriquecido pela exploração do vínculo cultural com o passado e com o futuro” (WINNICOTT, 1975, p. 10).

O campo da sociabilidade juvenil, que muitas vezes atravessa a própria rotina e burocracia escolar, parece funcionar para muitos dos jovens pesquisados como espaço potencial, onde podem experimentar relações intersubjetivas de retomada da confiança mútua e da própria confiança no mundo. Dentro desse processo de compreensão, para Honneth, baseado em Hegel, as relações afetivas, são estabelecidas no convívio com os amigos, podendo se identificar, alicerçado nas relações afetivas primárias, numa dedicação duradoura e confiável, um potencial de formação de um espaço da amizade. Amigos “realizam na sua relação uma parte de seu Self, uma vez que se orientam, em sua interação, por normas morais de bem-querer e de apoio que são exigidas no desenvolvimento e articulação de suas carências individuais” (HONNETH, 2007, p. 130).

É inerente ao amor um elemento necessário de particularismo moral, Hegel supõe no amor o cerne estrutural de toda eticidade: só aquela ligação simbioticamente alimentada, que surge da delimitação reciprocamente querida, cria a medida de autoconfiança individual, que é a base indispensável para a participação autônoma na vida pública (HONNETH, 2003, p. 178).

No sentido de “relações amorosas” devem ser entendidas todas as relações primárias (ao longo de toda a vida), na medida em que elas consistam em ligações afetivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão das relações eróticas entre dois parceiros, de amizades e de relações pais e filhos (HONNETH, 2003).

---

<sup>35</sup> Espaço potencial: Por fim, a criação e o funcionamento do espaço potencial significam a possibilidade (ou não) de a experiência acontecer e se desdobrar ao longo do tempo, formando uma história de vida. Isso depende de uma mãe-suficientemente-bom, capaz de produzir sentimento de confiança no bebê, levando-o a introjetar a condição de dependência e a confiar no mundo, de forma a poder brincar sem se sentir ameaçado (NAFFAH NETO, 2007, p. 12).

[...] a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal: os indivíduos se constituem como pessoas unicamente porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmo como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades. A extensão dessas propriedades e, por conseguinte, o grau de autorrealização positiva crescem com cada nova forma de reconhecimento, a qual o indivíduo pode referir a si mesmo como sujeito: desse modo, está inscrita na experiência do amor a possibilidade da autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico, a do autorrespeito e, por fim, na experiência da solidariedade, a da autoestima (HONNETH, 2003, p. 271).

A experiência da liberdade social na esfera das relações pessoais, espontâneas, mudou de forma significativa nos últimos dois séculos. Quase que presenciamos uma certa virada, numa sociedade da pressa, que deseja encurtar o tempo dos processos, necessário para se criar experiências. “Relações pessoais são, assim o quer a sociedade moderna, relações sociais em meio ao anonimato e ao desenraizamento nas quais a natureza interior do homem se encontra mediante a confirmação recíproca de sua liberdade” (HONNETH, 2015, p. 238).

O valor da vida presente nos laços familiares e, entre os jovens, sobretudo nas amizades, é o antídoto para a negação da luta por reconhecimento, para a solidão e o desamparo humano vivido como derrocada do desejo de continuar a existir (vir-a-ser). A estima social no engajamento coletivo, tão necessário neste cenário pós pandemia, é condição de reabilitar o prazer do estar junto, ativando o campo da sociabilidade, de onde emergem possibilidades renovadas de criatividade subjetiva. Tempo e espaço, seguros e acolhedores, representam uma oportunidade para o jovem desenvolver as suas potencialidades como indivíduo no grupo, em sua busca por independência e o desejo ser reconhecido em sua singularidade.

Vale dizer, então, que diálogo, cuidado e amizade são fortemente tecidos no campo da sociabilidade juvenil, possibilitando a ativação do campo da esperança, incluída aí a chance de imaginar um futuro possível e viável.

#### **4.5 O que dizem de nós e a tomada (singular) da palavra**

Em continuidade às linhas de sentido que vêm orientando a discussão, evidenciou-se nos grupos de discussão, choques geracionais nos discursos preconceituosos por parte dos adultos e as reações dos jovens diante de tais discursos. Esses elementos de análise são bastante sintônicos à perspectiva segundo a qual “ser jovem é viver uma contraditória convivência entre a subordinação à família

e à sociedade e ao mesmo tempo, grandes expectativas de emancipação” (NOVAES, 2007, p. 1).

A condição juvenil é marcada por ambivalências. O que dizem de nós e a tomada (singular) da palavra, vai ser o fio condutor desta linha de sentidos, fruto das discussões produzidas, a partir das notícias que apresentavam indicadores sociais sobre violência e apatia no universo juvenil, especialmente no âmbito escolar. São reflexos da vida social das juventudes na atualidade, com um certo indício de corrosão nos laços sociais.

O tema é complexo e diverso: tanto professores como alunos e pais demonstram certa perplexidade. É notório que a escola não vem desempenhando o papel de socialização e de ensino/aprendizagem como poderia ou deveria para fazer diante da complexidade das relações sociais vividas dentro e fora de seu espaço. A comunidade escolar como um todo se sente desamparada e despreparada para lidar com toda a problemática das violências, e tanto alunos como professores se ausentam frequentemente da escola, não contando com a sua proteção. (ABRAMOVAY, 2013, p. 247).

Para entender melhor as juventudes, a violência e os conflitos geracionais no contexto escolar, é fundamental observar as diferenças como os jovens eram educados, onde as realidades eram distintas das atuais, com certa previsibilidade quanto ao futuro, característica da modernidade. Hoje vivenciam-se as mudanças da chamada pós-modernidade nas formas de se compreender o mundo e as relações sociais. A violência rompe a comunicação e o diálogo é um caminho de “possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito” (SPOSITO, 2013, p. 60).

Cada geração tem suas próprias características, diferentes das gerações anteriores. Basta abrir-se um diálogo, numa escuta atenta e interessada, para se perceber os contrastes e as dificuldades apresentadas nos encontros de mundos, marcados por conflitos geracionais, visto que, se vivenciam expectativas dos dois lados, com realidades distintas, com indivíduos de diferentes idades, somado com as características biológicas e psicológicas próprias das juventudes. Como descreve Dayrell (2016, p. 26):

A entrada na juventude se faz pela fase da adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. É nessa fase que fisicamente se adquire o poder de procriar, em que a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família e começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de autossuficiência, entre outros sinais corporais, psicológicos e de

autonomização cultural (DAYRELL, 2016, p. 26).

O ambiente escolar é, predominantemente, o contexto desta etapa da vida das juventudes, local de encontro e luta por reconhecimento, no conflito identitário, concebendo que precisamos do outro que nos reconheça, desde de o início da vida, em relação originariamente intersubjetiva e de interdependência. Assim, ser reconhecido é condição de existência, originariamente “questão de honra” pela qual alguém se vê como sujeito de valor. Examinando as mudanças típicas da modernidade, e mais particularmente da modernidade tardia, Honneth se ocupa do modo como a noção de “honra”, associada ao valor pessoal de existência no mundo, vai sendo progressivamente substituída pela noção de “prestígio social”. “É nesse contexto histórico que sucede o processo em que o conceito de honra social vai se adelgçando gradativamente, até tornar-se o conceito de prestígio social” (HONNETH, 2003, p. 205).

Para Honneth, (2003) alicerçado no jovem Hegel, todo o ser humano possui a necessidade de ser reconhecido, a partir das relações intersubjetivas nas três esferas do reconhecimento recíproco: amor, direito e estima, dentro de uma sociedade, nos distintos graus de autonomia. Há uma condição de possibilidade, nos padrões intersubjetivos de reconhecimento recíproco entre pessoas autônomas e individuais, a qual permite a formação de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, qual seja: o direito à palavra. Nesta mesma lógica, no desrespeito, em oposição às esferas do reconhecimento tem-se os maus-tratos, violação, privação dos direitos e degradação, todas elas associadas, em grande medida, a uma privação ou restrição do acesso à palavra livre.

Os jovens nos grupos de discussão apresentaram as suas inquietações, quanto aos modos como são representados pelos diferentes discursos que se faz sobre eles, seja nas famílias, na escola, nas diferentes mídias, etc. Diferente do passado, as juventudes em sua condição diversificada e múltipla, reivindicam o direito de representarem-se a si próprias, por uma tomada singular da palavra capaz de dizer sobre si mesmos. “Os jovens do século XXI, que vivem em um mundo que conjuga um acelerado processo de globalização e múltiplas desigualdades sociais, compartilham uma experiência geracional historicamente inédita” (NOVAES, 2009, p. 2). É nesse sentido que ninguém melhor que eles, os próprios jovens, para falarem de sua condição e, com isso, se constituírem como sujeitos. Ocorre que esse discurso

sobre si mesmos não se dá no vazio de significações prévias. Falarem de si é, sempre e incontornavelmente, entrarem num jogo discursivo onde os sentidos são negociados, em lutas de sentido que fazem valer determinadas verdades mais que outras.

Assim, trata-se, de pensar as juventudes dentro do contexto da atualidade como uma categoria múltipla, que transita com mais conhecimento, numa crescente capacidade de questionar os sistemas vigentes, diante das complexidades contemporâneas. Como retrata a fala do jovem/L ao relatar o ponto de vista dos pais, o pensamento dos adultos, e a reação dos jovens.

*Os nossos pais dizem **que o problema das juventudes é que esta geração está muito insegura, a culpa é sempre dos outros, tem uma desculpa para tudo. Isso nos deixa desconfortáveis. O que acontece é que realmente a nossa geração está muito frágil, muitas vezes não conseguimos encontrar soluções para os nossos problemas. Na verdade, não conseguimos mostrar os nossos problemas.** (jovem/L, 23s, 2022, grifos meus).*

O jovem/L, identificado com o discurso dos pais, apresenta a visão deles, de que esta geração é “muito frágil”. “O problema das juventudes é que esta geração está muito insegura”, replicando o sentido exclusivamente negativo atribuído pelos adultos a tal “fragilidade”. Quando, na verdade, este é o momento da diferenciação necessária, a fragilidade faz parte de um processo de amadurecimento. “Para o homem, a necessidade de ser e de continuar sendo constituiria a base de sua humanidade e lhe conferiria uma tendência à integração” (FULGENCIO, 2011, p. 253). Nesta perspectiva de um processo, o jovem depende de um ambiente que favoreça os processos de amadurecimento psíquico. “Trata-se de uma tendência e não de uma determinação. Para que a tendência venha a realizar-se, o indivíduo depende fundamentalmente da presença de um ambiente facilitador que forneça cuidados suficientemente bons” (DIAS, 2008, p. 33).

Se os adultos direcionam suas percepções sobre os jovens sob a forma de culpabilização replicada: “a culpa é sempre dos outros, tem uma desculpa para tudo”, é bastante provável que os jovens tenham dificuldade de se reconhecerem de outro modo. Numa outra perspectiva, seria possível compreender este momento vivido por eles. Os jovens estão em processo (como todos nós, aliás), nunca estão suficientemente preparados para assumir determinadas demandas do mundo adulto, dependem que o ambiente os assegure de certa confiança, para que possam

gradativamente no seu processo pessoal de amadurecimento, regredir às fase de dependência absoluta, relativa e rumar à independência, em movimentos e velocidades singulares, neste processo que depende fundamentalmente do meio.

Também, a jovem/L relata que a fala dos adultos gera um conflito: “Isso me deixa desconfortável”. O necessário conflito entre o que se diz de mim e o que eu próprio posso vir a dizer. Ocorre, entretanto, que vir-a-dizer precisa encarnar-se na experiência concreta do próprio vir-a-ser, para que o discurso sobre si não seja apenas um recobrimento falseado da experiência radical e desconcertante de amadurecer, sempre à duras penas. O conflito viola a confiança em si mesmo, existindo formas diferentes de desrespeito aos jovens, “procuram justificá-las socialmente, de um colapso dramático da confiança na fidedignidade do mundo social e, com isso, na própria autosssegurança” (HONNETH, 2003, p. 216).

Percebeu-se em vários momentos no discurso dos jovens – apesar disso contrariar um certo imaginário predominante sobre jovens de escolas públicas – a referência ao efeito da superproteção dos pais, a falta de domínio dos espaços públicos por parte deles próprios, a suposta dependência exagerada, o medo e a dificuldade de externalizar os seus dilemas como efeito de “problemas psicológicos”, sentindo-se fragilizados na condição de jovem. Muitos parecem identificados com a descrição preconceituosa e estereotipada da “geração mimimi”, referida na segunda linha de sentidos.

Entretanto, vale pensar que esse discurso também produz subjetividades, e os próprios jovens, muitos deles identificados com tais narrativas, se posicionam de modo retraído e entregues à força de um discurso sobre si pouco autêntico e singular. É provável que tal efeito esteja ligado de forma muito direta ao estreitamento dos espaços de efetiva escuta e circulação da palavra. As próprias discussões desenvolvidas nos grupos de discussão apontam nessa direção, uma vez que chamados a falar, os jovens muito rapidamente se colocam em posição de reflexão e crítica sobre os discursos apresentados sob a forma de notícias e, inclusive, sobre suas próprias opiniões recém formuladas.

Nesse sentido, é possível apontar que urge a sustentação de espaços de genuína escuta e oferta da palavra, para que os jovens possam ocupar-se de si mesmos de modo crítico e reflexivo, o que tende a ocorrer apenas em campos de confiabilidade e disposição genuína para o diálogo.

Birman em seu artigo “Tatuando o desamparo”, ao analisar as juventudes

diante da explosão da violência urbana, conectou a superproteção familiar a um certo retraimento da capacidade de encontrar saídas entre os próprios jovens. Diz ele que, “com efeito, afetivamente privados e fragilizados pelo excesso de proteção, os jovens não podem aprender a se virar. Em decorrência disso, a infantilização de sua condição se prolonga” (BIRMAN, 2017, p. 18). Ainda nas palavras do autor:

Os jovens hoje, no Brasil dos grandes centros urbanos, não mais dominam a cartografia da cidade e nem mesmo do bairro em que habitam, ficando então aprisionados ao exíguo espaço de suas casas e escolas, sem evidenciarem muita potência de movimento. A restrição e o engaiolamento espacial incidiu marcadamente sobre o psiquismo, pois se restringe no jovem o imperativo do ir e vir, incidindo assim no registro da liberdade. Qualquer coisa pode então se tornar perigosa e assustadora, pela fragilização juvenil. O exercício da violência pode se instituir, neste contexto, como a única defesa de que o jovem dispõe, diante do seu sentimento de impotência e da restrição de sua liberdade. (BIRMAN, 2017, p. 17).

Evidentemente que tal hipótese não pode ser generalizada, e talvez descreva com maior acuidade uma condição específica de uma parcela das juventudes brasileiras que, como já dissemos, são múltiplas. Ainda assim, importa considerar que diante de um certo silenciamento das juventudes, especialmente na cena escolar, tais argumentos tendem a fazer sentido, na medida em que “infantilizar” corresponderia a privar do uso singular da palavra e da fala na cena pública. Muitos movimentos juvenis tendem a fazer frente a essa realidade, tomando de modo singular a palavra para expressar sua condição e reivindicar sua existência.

No contexto específico desta pesquisa, entretanto, prevaleceu um tom de identificação com o discurso hegemônico sobre as juventudes quando tomadas como “grupo”. Neste sentido, é importante conhecer o contexto através do olhar das juventudes, nas diversas concepções que contemplam o ser jovem, não tendo um olhar reducionista, associado à ideia de uma etapa da vida em que apenas se “prepara” a vida adulta por vir.

Deparamo-nos, em nosso cotidiano, com uma série de representações sobre as juventudes que, de algum modo, interferem em nossas formas de compreender os jovens na contemporaneidade. Torna-se difícil precisar o que é juventude. O conceito é bastante elástico. É possível pensar que se pode ser jovem dos 15 aos 40 anos. Para alguns, a juventude é um estado de espírito, uma disposição física, um perfil de consumidor, uma fatia do mercado em que todos querem se incluir e do qual ninguém quer sair. São muitos os modos de “estar jovem” na cultura contemporânea. Assim, em consonância com os autores citados, tomamos as juventudes no plural. (SEVERO, 2020, p. 221).

Para tanto, buscou-se dialogar com as juventudes presentes na pesquisa, nas diversas formas de ser jovem, num conjunto de experiências vivenciadas no tempo e espaço, na busca de se fazer representar no social que extrapolam as temporalidades e, se diversificam entre si nos sentidos atribuídos, demarcando singularidades e diversidades. Isso é ser jovem em um tempo que apresenta abismos sociais presentes nas relações sociais.

A discussão desenvolvida sobre a primeira reportagem disparadora, por exemplo, resultou em posições bastante curiosas, especialmente críticas – ainda que intuitivamente – sobre o desvalor do estereótipo “geração mimimi”.

*Eu acho que é  **muito ofensivo, falam de geração mimi porque nesta fase a gente aborda temas nesta idade que nossos pais jamais tocaram, em outros tempos tinham vergonha de conversar sobre isso. E agora a gente comenta mais sobre as nossas dores e dificuldades. Nossa ele é mimizento, não aguenta este fardo da vida, não sabe viver, se comunicar, se organizar. Acho que é  **muito violento chamar de geração de mimimi só porque a gente reclama.***** (Jovem/B, 12min34s, 2022, grifos meus).

Para a jovem/B há um sentimento de abandono, ocasionado pelo rótulo de geração mimimi. Os pais não estariam abertos para ouvir suas demandas, sendo em sua opinião, mais fácil evitar o diálogo afirmando que é “mimizento – não aguenta o fardo”. Na narrativa de outro jovem/R, entretanto, o termo “geração mimimi” seria próprio para os jovens mais velhos, num olhar negativo sobre as juventudes, sendo eles rebeldes, desobedientes ou apáticos. A fala do jovem/R delimita as “gerações” a partir de critérios etários, mesmo que apenas intuitivamente, e com isso reproduz preconceitos dos quais eles próprios, os jovens, são alvos cotidianos.

Ficou evidente que o espaço dos grupos de discussão funcionou de modo muito oportuno para a (re)construção de sentidos corriqueiros, advindos do senso comum, discursos que impregnam as falas dos próprios jovens privando-os da possibilidade de uma fala (e reflexão) mais autêntica e singular sobre si próprios. Isso nos leva a defender que a construção de espaços tanto de escuta genuína quanto de circulação democrática da palavra entre os jovens, mediados por interesses pedagógicos efetivamente problematizadores, são condição fundamental para que eles se apropriem de suas histórias e da realidade social que vivem, “o que implica no amadurecimento da capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro, e também articular a unidade e a continuidade de uma biografia individual” (DAYRELL; GOMES, 2013, p. 12).



Alguns confundem o acesso à informação com “espaço de fala”, e acabam por fazer a crítica (talvez precipitada) da “época” dos pais. Num exercício de “opiniões”, a partir dos diferentes modos de ser e viver a condição juvenil, entendem que assim se daria a luta por seus direitos. **“Na verdade, na época dos nossos pais eles não tinham esse espaço de fala, não tinham acesso à informação”** (jovem/B, 16min20s, 2022, grifos meus).

Predomina entre os jovens uma concepção de que o adulto não consegue compreender as relações sociais, usa a lógica “da sua geração”, diferente do que fazem os jovens na atualidade. Autores como Peralva sustentam concepção próxima, ao afirmar que a “nova geração que ainda não foi convencida por essa lógica [a da previsibilidade e controle] é representada como desviante de todo padrão que as antigas gerações já internalizaram” (PERALVA, 1997, p. 21). O jovens se representam como “contestadores” e defendem que os rótulos desvalorizam as lutas juvenis, criando uma imagem negativa das juventudes. Conforme narrativa da Jovem/R ao ser questionada sobre o tema:

*É uma **geração que tem lutado mais pelos seus direitos**, exposto mais as suas opiniões. Talvez para as pessoas mais antigas. Que antigamente não viviam dessa forma, **não podiam erguer tanto a voz**. Eu acho que a **nossa geração que tem mais informação é mais esclarecida** do que as pessoas mais antigas. (jovem/R, 08s, 2022, grifos meus).*

Novamente o par informação/consciência é homologado e parece se impor como valor comum assumido pela jovem. Ter “mais informação” corresponderia a “erguer [mais] a voz”. Será? É nessa direção que as mediações pedagógicas precisariam fazer valer os espaços de escuta e de diálogo. Tratar-se-ia de abrir a roda da conversa sobre o tema e fazer trabalhar as questões emergentes. Em alguma medida os grupos de discussão operaram tal efeito, mas seria necessário que essa ética, do diálogo e da problematização, constituíssem o próprio cerne das práticas educativas.

O que a jovem interpreta desde seu “lugar de fala” na contemporaneidade, é apontado por Pais (2017), asseverando que um diferencial das juventudes na atualidade é um maior acesso à escolarização, o que implica estarem mais expostos às informações, nem sempre correspondentes a um incremento do repertório de autonomia reflexiva. O protagonismo dos jovens nestes novos tempos, sem dúvida confronta as gerações anteriores, mas isso não garante necessariamente um

“progresso automático” da capacidade reflexiva ou da qualificação das relações intersubjetivas. A globalização, a internet, as redes sociais digitais popularizadas – entre outras novidades do nosso tempo – abriram novas possibilidades, trouxeram mudanças nas formas das pessoas se relacionarem e se comunicarem, mas não necessariamente nos tornaram mais maduros socialmente. É nesse sentido que a Educação continua tendo um papel fundamental na construção de mediações capazes de colocar em questão nossas crenças, opiniões e modos de vida, sobretudo entre os jovens.

Pais (2017) caracteriza este momento numa lógica mais complexa, comparando a vida dos jovens na atualidade com uma estrutura labiríntica de natureza social, na qual mudam as regras durante o percurso e os participantes ajudam para que as transformações ocorram, diferente de um relativamente estável jogo de futebol ou de xadrez. O que se vive e se percebe é a tensão entre as regras fixas e móveis, num mistério interpretativo interminável.

Mudam as estruturas e os caminhantes ajudam a mudá-las. É nesse cenário que decorrem as trajetórias juvenis. O que, entretanto, mudou? A crescente capacidade que os jovens têm de atuar como protagonistas de novos rumos sociais e de novas correntes socioculturais... Por quê? Porque no confronto intergeracional os jovens de agora fazem parte de uma geração incomparavelmente mais escolarizada, isto apesar de ainda persistirem fortes desigualdades no acesso ao sistema de ensino (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 306).

Os jovens tendem a se adaptar rapidamente neste mundo contemporâneo, num processo dinâmico da vida cotidiana. Os conflitos ocorrem nos círculos familiares e escolares, diante da autonomia juvenil neste espaço/trama de ambivalências que transformam vertiginosamente as concepções e os modos como vivemos atualmente. Essas mudanças provocam conflitos e geram sintomas sociais, manifestos entre os jovens, adultos, professores, conforme aponta a jovem/B:

*Mas isso acontece com todo mundo. **Difícil é um pai ter um filho exatamente como ele quer.** Eu acho muito engraçado porque eles não se ligam que quanto mais eles querem prender a gente mais longe a gente vai querer ir. **Os pais têm um bebê e de repente quando olham tem uma baíta de uma guria e tu não tem mais controle. O mundo tá muito rápido.** (jovem/B, 37min31s, 2022, grifos meus).*

Assim, conforme refere a Jovem/B: “difícil é um pai ter um filho exatamente como ele quer”. Os adultos (pais e professores) parecem pouco dispostos ou pouco

corajosos para enfrentar as crises e os conflitos típicos das lutas por reconhecimento que aquecem os conflitos sociais juvenis e intergeracionais. E importa afirmar que, justamente isso, a sustentação das lutas por reconhecimento, é a condição para os processos de amadurecimento, sempre mútuos, envolvendo os jovens mas também seus adultos educadores. A dinâmica do discurso produzida pelo jovem/B, problematiza tramas emergentes da atualidade, que nos permite adentrar cenas do cotidiano num sentido de transformação que confronta as expectativas dos parâmetros do adulto em relação aos jovens. Muito facilmente se recai em estereótipos e identidades pré-fixadas, normalizando, patologizando ou pedagogizando processos sociais emergentes, que precisariam ser acolhidos e escutados em sua complexidade.

Os pais que se apressam a levar crianças ansiosas, hiperativas, tristes e/ou mal educadas ao psiquiatra talvez revelem ter pretensões tão elevadas a respeito de suas crianças, que não suportam, eles próprios, ajudá-los a enfrentar as crises, as dores, as angústias e os momentos de instabilidade emocional da vida. A atenção à vida subjetiva das crianças, assim como à dos adultos, requer uma relação mais distendida com o tempo; episódios de luto ou de conflito próprios da infância e da adolescência podem custar a perda de um ano escolar, como o mau desempenho em atividades esportivas ou mesmo a perda de popularidade entre os amigos de escola – motivo de importante dor narcísica em uma sociedade em que o valor de cada um é avaliado a partir do “valor de gozo” que o grupo social lhe confere. (KEHL, 2009, p. 278).

O jovem neste horizonte de sentidos, como herdeiro de ideais de gozo de seus pais, apresentam em suas experiências individuais sintomas ligados à violência e à apatia, e muitas vezes são reduzidos a “isso”. Procurou-se questionar estas concepções de jovens apáticos e violentos, consideradas estigmatizadas, conduzidas por preconceitos, que nos dão pistas relevantes mais sobre a cultura do que sobre os próprios jovens. O que se tornou evidente é que muitas famílias e educadores não conseguem ouvir a palavra do jovem em seus esforços por vir-a-ser, como relata o jovem/B:

*Exatamente, esse é o problema: **são todas as nossas escolhas e opiniões.** O que a gente faz é um erro e tudo é errado porque a nossa geração é diferente da deles. **Pensa-se diferente deles e a gente tá sempre errado.** Por isso, eles fazem questão de jogar na tua cara todo dia que tu tá errado. Eu não me angustio porque **eu sei que eu tô certo e eles é que estão errados.** (jovem/B, 34min35s, 2022, grifos meus).*

O conflito intergeracional, presente no relato, retrata a complexidade das

juventudes em transformação, suas possibilidades e limites vivenciados dentro dos ambientes escolares, familiares, nos diferentes processos de subjetivação. O jovem passa por um processo de transição diferente do que seus pais passaram em seus contextos. A obturação do espaço do campo da escuta e do diálogo acaba por fomentar binarismos moralizantes e pouco permeáveis à transformação ética e ao exercício democrático: “Eu não me angustio porque eu sei que eu tô certo e eles é que estão errados”.

A função da escola seria justamente a criação de tais dispositivos para a escuta e o diálogo, de modo que o mundo-da-vida compareça no exercício da palavra, dando lugar à singularidade dos diferentes modos de existência.

Deveria ser um local de interações verbais reais, onde há diálogo com a vida: articulação escola/meio social/cultura/vida. Educar, no século XXI, não pode continuar a ter o significado reducionista de preparar crianças e jovens para uma tarefa determinada e restrita. Significa também a manutenção do caráter formativo visando à ampliação do processo de aprendizagem contínuo, garantindo os preceitos da construção da cidadania (ABRAMOVAY, 2013, p. 246).

As vivências de um processo de aprendizagem contínuo que produz novos modos de subjetivação precisaria ser o horizonte de um projeto educacional humanizador das juventudes. Conforme relato do Jovem/B, “eu sei que tô certo”, e assim busca junto aos seus pares, identificar-se e confirmar a si mesmo nos outros para construir expectativas próprias em relação a um futuro possível, tamanho o desamparo. Quanto menor o espaço do diálogo e da abertura ao Outro, mais “falseadas” as saídas e identificações, dando lugar aos falsos self e às experiências inautênticas de si mesmo. É apenas no jogo intersubjetivo (e intercultural) que efetivamente nos constituímos como sujeitos singulares. Como lembra Pais, defendendo condições dialógicas desejadas, “os jovens vão construindo as suas identidades e opiniões de vida a partir das influências e aprendizagens que vão incorporando provindas dos que lhes estão mais próximos: familiares e amigos” (PAIS, 2020, p. 51).

O jovem contemporâneo diante da imprevisibilidade do contexto social (e escolar), continua sua busca de reconhecimento em suas singularidades, tentando tomar a palavra e fazer sua (singular) aparição na cena social. Grosso modo, o modelo das gerações dos pais mantém um olhar de mundo pautado em valores e princípios conservadores que lhes foram legados. No passado funcionou, hoje os códigos

vividos são diferentes, as tensões e contradições da sociedade geram inseguranças, não funcionam as transposições simplificadas, e exatamente por isso o diálogo se impõe como único horizonte possível de uma perspectiva efetivamente humanizadora. Como fala outro Jovem:

*Acho que isso depende de pai para pai. **Nem todos sabem lidar com os problemas dos seus filhos. Nem todos sabem dialogar, sabe?** Tem pai que simplesmente nega a situação, não quer saber, **se acham os bons**, não querem saber se os filhos estão certos, acham que sabem, as coisas mudaram de uns anos para cá e eles nossa, não querem saber do diferente. **Eles também tem que entender que nós temos as nossas vontades e os nossos desejos.** A gente tem a nossa vida, mas parece que para eles, se não a gente não seguir o que eles estão falando, a gente não vai conseguir. Não estou falando que isso acontece com todos, mas quando eu falo dos meus pais eles me incentivam a fazer alguma coisa, mas não é com todo mundo assim. (jovem/L, 16min44s, 2022, grifos meus).*

Como destaca a Jovem/L, as relações familiares e os conflitos presentes nesta construção de experiência de vida, ocorrem num mundo acelerado, com modos diferentes de compreender a própria sociedade. A sucessão das gerações expressa mudanças na forma como foram educados no passado, o que gera um abismo nas concepções do presente. Neste processo, aparecem as diferenças nos modos de pensar as trajetórias e projetos de vida dos jovens, podendo surgir ou provocar sintomas de violência e apatia como respostas ao risco de não existência, considerados sinalizadores deste mal-estar contemporâneo.

*A gente do outro lado é **a geração mimimi** justamente por isso, a gente **quer ser ouvido**, a gente quer ter um pai que possa sentar numa mesa e falar de tudo. Entendeu. Então pelo fato de **não ser ouvido**. O que a gente vai fazer? Muitos não podem procurar ajuda. Porquê? Ah! tu não tem nada sabe. Só pelo fato de não ser ouvido, já que eu não sou ouvido, **não sou reconhecido, não sou nada**. Por que eu vou estar aqui? (jovem/R, 2min26s, 2022, grifos meus).*

Os jovens anseiam por um campo de escuta e diálogo, condição de sua própria humanização. É na linguagem que o ser se realiza e pode vir-a-ser como ser-no-mundo. O risco do “nada” se impõe em condições de surdez do mundo adulto que não responde aos apelos juvenis por “falar de tudo”. É nessa trama intersubjetiva que vão se estabelecendo as condições de sofrimento e, inclusive, adoecimento, dos jovens ouvidos na pesquisa. Uma sensação generalizada e difusa de “não estar bem” predomina na narrativa de muitos jovens, referindo-se a uma condição pouco específica, mas que encontra um denominador comum: sentir-se pouco vivo e as

coisas do cotidiano pouco reais. Invariavelmente, eles apontam que uma das “saídas” para o mal-estar sem nome é “poder falar” e “alguém que escute de verdade”.

Na perspectiva intersubjetiva winnicottiana, a saúde psíquica se expressa predominantemente por meio do sentir-se vivo, real e espontâneo. Não é a ausência de mal-estar ou de doença, mas a afirmação da vida enquanto potência para agir diante do empuxo ao “nada”, diante do risco de não ser.

Nessa perspectiva, ressalta-se a introdução de uma noção de saúde muito particular, definida pela possibilidade de o indivíduo se adaptar ao mundo sem comprometer sua espontaneidade, nutrindo um sentimento de que sua vida é real e vale a pena ser vivida, ao contrário do estado patológico, no qual impera a sensação de que a vida é fútil e sem sentido. (FULGENCIO, 2011, p. 254).

A tomada (singular) da palavra, nesse sentido, é indicativo de saúde, de expansão da vida em sua afirmação, ao contrário do apassivamento diante do que “dizem de nós”. Vir-a-dizer de si como expressão do vir-a-ser, da afirmação de um modo singular de existência. É nessa encruzilhada que educação e saúde (como expressão do desejo de viver) se encontram.

A partir dos ambientes externos numa construção de espaços coletivos de socialização e sociabilidade, vivenciados também como uma ação no interior de si mesmo, com a construção de um sentido de pertença, “identidade é vivenciada como uma ação e não como uma situação: é o indivíduo que constrói a sua consciência e o seu reconhecimento, no interior dos limites postos pelo ambiente e pelas relações sociais” (DAYRELL; GOMES, 2013, p. 11).

A fala do jovem, a seguir, revela novamente a “alta tensão” que caracteriza sua condição juvenil, e a de muitos outros com os quais conversamos. A pressão pelo trabalho, pelas aprovações nas avaliações (escolares e da vida), sob a forma de uma “adaptação” ao esperado pela cultura e muitas vezes exigido pelas necessidades de sobrevivência e sustento.

*Agora que a gente está no terceiro ano, é uma fase de transição, muito grande, a gente está muito ansioso, né. Como diz a minha mãe é uma fase que **está saindo das fraldas, vai trabalhar agora**, tem gente que já está, e tu deveria estar trabalhando. **Se esta é a melhor fase, que droga de vida**, vou dizer que é, porque como tu estás estudando, tu não precisa exatamente trabalhar, tu depende tudo dos pais, **mas precisa adquirir responsabilidade, e tem toda essa pressão** da faculdade, ENEM. De passar na prova da escola **é muita pressão. É alta tensão**. Tem coisas boas, mas tem mais coisas ruins. (jovem/B, 47min27s, 2022, grifos meus).*

O desafio de manter viva a possibilidade de constituição subjetiva como ação e não mera situação se coloca de forma eloquente. Vir-a-ser a partir de si e do interjogo com o outro sem submeter-se simplesmente às exigências da cultura ou das necessidades de sobrevivência é uma conquista trabalhosa e que precisaria ser sustentada pelos ambientes educativos, inclusive pela escola.

A partir da escuta, cada participante teve a experiência de ser ouvido em suas angústias, muitas delas interligadas entre si, porque os jovens compartilham os mesmos problemas e agonias, sendo a troca entre os colegas, muitas vezes, o único apoio encontrado. Nesse esforço de compreender as dinâmicas intersubjetivas das juventudes na atualidade, através das escutas emergentes de suas vivências, destacaram-se os medos das escolhas, ENEM, a pressão por assumir responsabilidade e por “tornar-se alguém” aos olhos do outro e de si mesmos.

A aproximação com os grupo de jovens, almejou apontar caminhos de reflexão, sobre as novas formas de construção de (inter)subjetividades juvenis na atualidade, retratando a vida cotidiana das juventudes, ao dar voz aos sentidos compartilhados nos sintomas sociais da violência e da apatia, vividos por eles, mas também sob a força dos quais são estigmatizados.

Foi na tensão entre o que se diz sobre eles e o árduo – mas também prazeroso – trabalho de tomar a palavra de modo singular que se construiu um dispositivo de escuta, tendo servido à pesquisa, mas possivelmente também à formação dos próprios jovens envolvidos. Eles conversaram, foram escutados, se escutaram entre si, “falamos de tudo” e, sobretudo, puderam ensaiar perspectivas de compreensão sobre si próprios, num claro exercício hermenêutico a partir do diálogo.

Percebe-se no diálogo e escuta dos jovens, um fato social que preocupa os espaços educacionais, familiares e a sociedade. Quando surgem as expressões violentas e de apatia dos jovens – e elas de fato surgem – como sintoma contemporâneo, eles necessitam de adultos responsáveis e corajosos que lhes assegurem em seu processo de amadurecimento a possibilidade de tomar a palavra e falarem de suas próprias experiências, por mais angustiante que seja escutá-los. O caráter humanizador e democrático da Educação, funda-se na experiência do ser cuidado, para que se possa assumir responsabilidades no laço social. Como queria Winnicott, defendendo o caráter democrático das práticas educativas e terapêuticas experimentadas por ele no campo psicanalítico, “a maturidade envolve gradualmente

o ser humano em uma relação de responsabilidade para com o mundo” (WINNICOTT, 1990, p. 30).



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jovem adolescente de hoje enfrenta inúmeros desafios para conquistar seu espaço no mundo e afirmar sua singularidade. A luta por reconhecimento intersubjetivo é uma das maiores, e para alcançá-la, muitas vezes, ele precisa enfrentar diversos obstáculos. Esta tese teve por questionamento, vários aspectos da atualidade descritos nesta caminhada hermenêutica para demarcar e percorrer o problema de pesquisa. Destaca-se o contexto escolar como cenário de fundo – os jovens adolescentes e a luta por reconhecimento intersubjetivo na atualidade. A partir dessa perspectiva, o objetivo da pesquisa foi o de compreender as expressões da luta por reconhecimento entre jovens no Ensino Médio, considerando a apatia e a violência como fenômenos sintomáticos da cultura, marcadores contingenciais das relações (inter)subjetivas no processo de formação.

Tratou-se de buscar responder, em linhas gerais, à seguinte indagação: Como se dão as lutas por reconhecimento entre jovens no Ensino Médio, marcados pelos signos da apatia e da violência enquanto sintomas da cultura, no processo (inter)subjetivo de suas formações? O estudo ocorreu na articulação teórico-metodológica da Teoria Crítica – especialmente a partir de Axel Honneth e sua teoria da Luta por Reconhecimento – e a Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer, além de uma atenção especial às formulações psicanalíticas de Donald Wood Winnicott, recuperadas por Honneth no campo da teoria social.

A realização da pesquisa envolveu Grupos de Discussão em três escolas públicas de Ensino Médio da Grande Porto Alegre/RS, dialogando com e entre os jovens no sentido de dar voz aos sujeitos em suas experiências singulares e em seus horizontes de interpretação.

A ideia não estava em um “fazer científico” apenas, mas mergulhar num campo prático, surgindo a proposição de abrir o diálogo com os jovens, num esforço por favorecer-lhes a palavra e, com eles, ressignificar o sentido estigmatizante de apáticos e violentos, signos pelos quais são muitas vezes nomeados apressada e preconceituosamente. A metodologia usada oportunizou, então, entrar em contato com as culturas juvenis, fazendo a palavra circular entre os jovens. Cada fala de um/a jovem se constituiu em uma peça de um novo quebra-cabeça nada linear a ser montado, permitindo uma compreensão e, com isso, abrindo possibilidades de ressignificação e diálogo nas complexas condições juvenis contemporâneas.

Os diálogos ocorreram com franqueza e naturalidade nos grupos de discussão, as respostas foram registradas em vídeo, depois em discursos escritos, expandindo ideias, por vezes desconexas e, até emaranhadas, tal qual várias linhas e cores, cheias de nós, enroladas em um novelo, o qual se desfez quando criadas as cinco (5) “linhas de sentidos” racionalmente interligadas. Os momentos dos encontros foram significativos, para se pensar, refletir, no diálogo aberto, tanto no momento em que os jovens se sentiram escutados em suas demandas, quanto naquele em que a compreensão conceitual foi montada pelo trabalho intelectual refletido na tese.

As falas foram articuladas, com afetos e inquietações, acolhidas, pelos colegas e pelo pesquisador, numa construção gradativa de segurança, confiança estabelecida naquele espaço, cujos grupos manifestamente denominaram de “espaço de terapia”. Isso levou – a partir dos segundos encontros – os três grupos a estarem muito receptivos, demonstrando grande satisfação em tomar a palavra. Ficou perceptível uma certa corrosão do laço social, no desamparo das juventudes, na falta de diálogo o surgimento da violência como uma tentativa de reconhecimento e também se fez presente nos discursos dos jovens o desinvestimento na vida sob forma de apatia.

Percebeu-se uma despolitização e esvaziamento da vida pública, afetando a capacidade de ação política das juventudes. Encontrou-se a problemática da violência como forma de luta e de reivindicação de existência, assim como a apatia, que aparece enquanto desinvestimento, passivação e defesa ante as formas do risco de vir a não ser.

A partir do objetivo geral foram estruturados os objetivos específicos, julgados aqui plenamente atendidos ou desenvolvidos nas e pelas linhas de sentido, sobretudo no quarto capítulo deste trabalho, quando do tratamento hermenêutico dos discursos. Tais objetivos envolveram: Mapear através de grupos de discussão com estudantes do Ensino Médio, pistas das construções (inter)subjetivas juvenis, nos jogos de reconhecimento mútuos e nas lutas sociais por eles travadas no ambiente familiar e, sobretudo, em contexto escolar. Analisar os discursos emergentes das (inter)subjetividades juvenis, marcados pelos signos da apatia e violência, na condição de luta por reconhecimento e afirmação das singularidades no contexto escolar do Ensino Médio. Por fim, problematizar as concepções que os jovens têm de violência e apatia a partir das lutas por reconhecimento, concebidas como marcas constitutivas da formação (inter)subjetiva.

Foi, portanto, um exercício hermenêutico construindo uma narrativa que

possibilitou o expressar da vida cotidiana, essa fusão de horizontes, nos encontros de mundos, em que as juventudes manifestaram a experiência sobre o seu mundo singular, inscrita no seu universo social.

Na primeira linha de sentido “Lutas, conflitos e violências: o campo da tensão” foi possível compreender que o campo de tensão constituído pelas lutas, conflitos e violências vividos pelos jovens é potencialmente produtivo para a criação subjetiva e cultural, entretanto, demanda a presença ativa de adultos capazes de oferecer mediação – autoridade como força de autoria e criação e não enquanto autoritarismo e violência – no sentido de (trans)formar as tensões em lutas por reconhecimento, que precisam ser acolhidas, escutadas e metamorfoseadas em processos coletivos de diálogo e criação cooperativa.

Com os desenvolvimentos analíticos da segunda linha de sentido “Desamparo, apatia e futuro: o campo da esperança” pudemos afirmar que o campo da esperança é aquele campo intersubjetivo que emerge quando estão garantidas as condições para uma saudável luta por reconhecimento. O desamparo, com características peculiares na cultura atual, parece jogar boa parte dos jovens em condições de apatia de desalento, sem chance de investir na imaginação de um futuro possível e viável. Mesmo assim, a apatia e o desalento muitas vezes surgem como reivindicações de resgate intersubjetivo, para experiências de encontro com o Outro que permitam sair de si em direção à continuidade do ser (vir-a-ser). A Educação deveria estar implicada na criação e sustentação de um campo da esperança, por meio da presença ativa e vigorosa de um ambiente acolhedor, que ofereça escuta, convite à imaginação e à narrativa da própria existência.

“Acolhimento, confiança e silenciamento: o campo da escuta” constituiu a terceira linha de análise, com a qual demarcamos a importância de pensar o que as práticas educativas voltadas às juventudes – e construídas com elas – podem oferecer à construção de um efetivo campo da escuta, onde o acolhimento e a confiança mútua sejam vividos como condição primária (ao longo de toda a vida) para a constituição da experiência de sentir-se vivo, real e capaz de agir espontaneamente, sinônimo de saúde na concepção defendida pela tese.

Na linha de análise “Diálogo, cuidado e amizade: o campo das sociabilidades”, a quarta delas, discutiu-se o papel das relações intersubjetivas entre os próprios jovens como condição de possibilidade de interação e convivência no espaço escolar, à serviço da expansão de suas singularidades. A presença do Outro disponível nas

experiências de amizades, no partilhar com o outro a sua existência, partindo do pensamento de que a escola é – ou poderia/deveria ser – um contexto de encontro com a alteridade, aberto ao diálogo, onde se engendram trocas significativas, espaço de conflitos e criação. Concluindo-se que diálogo, cuidado e amizade são fortemente tecidos no campo da sociabilidade juvenil, possibilitando a ativação do campo da esperança, incluída aí a chance de imaginar um futuro possível e viável.

Na quinta e última linha, nomeada como “O que dizem de nós e a tomada (singular) da palavra”, acabou-se por sustentar que os jovens necessitam de adultos responsáveis e corajosos que lhes assegurem em seu processo de amadurecimento a possibilidade de tomar a palavra de modo singular e falarem de suas próprias experiências, por mais angustiante que seja escutá-los. Assim, o caráter humanizador e democrático da Educação funda-se na experiência do cuidar e ser cuidado, experiência que se dá na e pela linguagem, para que se possa assumir responsabilidades no laço social e participar no cuidado do ser-no-mundo.

Diante das falhas ambientais de toda ordem a que se vêem expostos os jovens na atualidade, desde a família às políticas públicas que lhes são negadas, a escola como ambiente facilitador, poderia favorecer o amadurecimento pessoal dos jovens, no exercício do cuidado como condição ontológica da continuidade do ser (vir-a-ser), através dos vínculos afetivos, do diálogo entre os pares, como possibilidade de o sujeito conseguir narrar e dar sentido à própria existência.

Essa pesquisa leva a defender a tese de que a experiência de ser privado no reconhecimento mútuo, sob a forma de desrespeito, violação, maus-tratos, rebaixamento pessoal, favorecem a emergência da violência e apatia entre os jovens, como sintomas da cultura. De modo que, violência e apatia não são formas substanciais da identidade juvenil, mas expressões de sua condição contingencial, às quais se relacionam diretamente as condições culturais/ambientais nas quais se dão as lutas por reconhecimento, incluída a escola e seus atores.

Para evitar a barbárie, missão a que deveria se dedicar toda Educação pós-Auschwitz – como pretendia Adorno – as práticas educativas precisam assumir a radicalidade de seu fundamento: a humanização. Humanizar implica cuidar em sentido ontológico, favorecer o vir-a-ser-no-mundo como condição singular de tomada e responsabilização pela palavra e gesto próprios.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência nas Escolas. Ministério da Educação, 2006.

ABRAMOVAY, M. . Juventudes e Violências nas Escolas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 29, p. 229-250, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1349>. Acesso em: 12 jan. 2023.

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL. Mauricio. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Trad. S. M. G. Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ABRES. **Estatísticas**. Incentivando o Futuro do Brasil. 2020. Disponível em: <https://abres.org.br/estatisticas/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

ADORNO, Sergio. Crime e violência na sociedade brasileira contemporânea. **Jornal de Psicologia-PSI**, n. abril/junho, p. 7-8, 2002.

ALMEIDA, Maria do Carmo Blaya (org.). “**Alguém para odiar**”. A violência na sociedade contemporânea. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/violencia.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Gesammelte Schriften**. Ed. R. Tiedemann, H. Schweppenhäuser. Frankfurt am Main, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1991, v. VI.

BIRMAN, Joel. Tatuando o desamparo. In: CARDOSO, M. R. (Org.). **Adolescentes** São Paulo: Escuta. 2006, p. 25-43).

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BIRMAN, Joel. **O sujeito na contemporaneidade**: espaço, dor e desalento na atualidade. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2020.

BORGES, Juliana Marques Caldeira.. Jovens em tempos de cólera: descaminhos do afeto. **Estud. psicanal.** Belo Horizonte, n. 48, p. 53-59, dez. 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-34372017000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372017000200006&lng=pt&nrm=iso). Acessos em: 05 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069**, de 13 de julho de 1990. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

BRUNO, Fernanda Glória.. Quem está olhando? Variações do público e do privado em Weblogs, fotologs e reality shows. **Contemporânea**, vol. 3, n. 2, p. 53-70, julho/dezembro, 2005.

CASSORLA, Roosevelt Moisés Sineke. **Suicídio**: fatores inconscientes e aspectos socioculturais:uma introdução. São Paulo: ed. Blucher, 2019

CASSORLA, Roosevelt Moisés Sineke. Suicídio: em busca do objeto idealizado. **Rev. bras. psicanál**, São Paulo , v. 53, n. 4, p. 49-65, dez. 2019 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0486-641X2019000400004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2019000400004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 01 jan. 2023.

CENCI, Angelo Vitório . O sentido formativo do outro: uma aproximação entre Hermann e Honneth. In: RAJOBAC, R.; BOMBASSARO, L. C.; GOERGEN, P.. (Org.). **Experiência formativa e reflexão**: homenagem a Nadja Hermann. 1ed.Caxias do Sul/RS: Educas, 2016, v. 1, p. 341-355

CENCI, Ângelo Vitório. Reconhecimento, conflito e formação na teoria crítica de Axel Honneth. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 323-342, jan./jun. 2013.

CESAR, Fátima Flório; RIBEIRO, Marina Ferreira da Rosa. A forração melancólica na pandemia e a função vitalizadora do analista. **Jornal de Psicanálise**, v. 55, n. 102, p. 201-217, 2022 Tradução. Disponível em: <http://www.bivipsi.org/wp-content/uploads/2022-sbpsp-jornaldepsicanalise-v55-n102-15.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

COCCO, Marta; LOPES, Maria Julia Marques. Violência entre jovens: dinâmicas sociais e situações de vulnerabilidade. **Rev Gaúcha Enfermagem**, Porto Alegre - Rs, v. 31, n. 1, p. 151-9. mar. 2010.

COSTA, Jurandir Freire. **O vestígio e a aura**: corpo e consumismo na Moral do Espetáculo. Garamond: Rio de Janeiro. 2005.

COSTA, Luis Artur; FONSECA, Tânia Mara Galli. Do contemporâneo: o tempo na história do presente. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 59, n. 2, 2007.

COSTA, Gley P. Psicopatologia psicanalítica contemporânea: clínica do desvalimento. **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 42, n. 2, p. 89-102, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbp/v42n2/v42n2a09.pdf>. Acesso em: 31

jul. 2021.

COSTA, Gley P. **A clínica psicanalítica das psicopatologias contemporâneas** [recurso eletrônico]. Costa e colaboradores – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

DALBOSCO, Cláudio Almir. O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1113-1135, set./dez. 2006 1113 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>: Acesso em: 02 jan. 2023.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; GOMES, Nilma Lino. **A juventude no Brasil**. 2005. Disponível em: [http://www.cmjbh.com.br/arg\\_artigos/sesi%20juventude%20no%20brasil.pdf](http://www.cmjbh.com.br/arg_artigos/sesi%20juventude%20no%20brasil.pdf). Acesso em: 08 jun. 2022

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 mar. 2021.

DAYRELL, Juarez.; CARRANO, Paulo. **Diálogos com o ensino médio**. 2010. Disponível em: [http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/emdialogo\\_re\\_la\\_tori\\_o\\_final\\_pesquisa\\_para.pdf](http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/emdialogo_re_la_tori_o_final_pesquisa_para.pdf). Acesso em: 09 mar. 2021.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, 2016.

DIAS, Elisa Oliveira. **A teoria das psicoses em D. W. Winnicott**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

DIAS, Elsa Oliveira. Winnicott: agressividade e teoria do amadurecimento. **Nat. hum.**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 9-48, jun. 2000. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-24302000000100001&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302000000100001&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 jan. 2023

DIAS, Elsa Oliveira. **A teoria do Amadurecimento Pessoal de Donald W. Winnicott**. São Paulo: Imago. 2003.

ESTARQUE, Tereza Mendonça. Winnicott e a Democracia: diálogos com Axel Honneth. **Espiral-Revista do Instituto de Estudos da Complexidade**, v. 1, p. 89-116, 2017.

ESTEVES, Pâmela Suélli Motta. O (não)reconhecimento da diferença: o bullying como um desafio das sociedades multiculturais. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 8, n. 16, p. 440-457, 2016.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça; COELHO JÚNIOR, Nelson Ernesto. **Adoecimentos psíquicos e estratégias de cura**: matrizes e modelos em psicanálise. São Paulo: Blucher, 2018.

FÉDIDA, Pierre. **Dos benefícios da depressão**: elogio da psicoterapia. São Paulo: Escuta, 2002.

FREUD, Sigmund. O Ego e o Id. In: **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, vol. XIX, 1923.

FULGENCIO, Leopoldo. Compulsão à repetição no contexto analítico para Winnicott. **Revista de Filosofia Aurora**, [S. l.], v. 23, n. 33, p. 493–506, 2011. DOI: 10.7213/rfa.v23i33.1588. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/1588>. Acesso em: 19 dez. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FUHRMANN, Nádia Lúcia. O Primado do Reconhecimento sobre a Redistribuição: a origem dos conflitos sociais a partir da teoria de Axel Honneth. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 15, no 33, mai./ago. 2013, p. 170-203.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método** Trad. de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, Vozes, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método** – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. de Flávio Paulo Meurer. Rev. por Ênio Paulo Giachini. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. Homem e linguagem. In: **Verdade e Método II**: complementos e índice. Petrópolis: Vozes. 2002

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. de Ênio Paulo Giachini. 9. ed. Petrópolis: Vozes; 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GARCIA, Claudia Amorim. A psicanálise: caminhos no mundo em transformação. **Cad. psicanal.**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 42, p. 245-254, jun. 2020. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-62952020000100015&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952020000100015&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 jan. 2023.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo UNESP, 1991.



GRADIN, Adriana Meyer B.. **Corações Murchos**. Tédio e Apatia na clínica psicanalítica. Curitiba. Ed. Appris: 2020.

GRADIN, Adriana Meyer B.. Novas construções em análise perante o vazio psíquico, o tédio e a apatia. **Rev. bras. psicanál**, São Paulo , v. 54, n. 3, p. 153-166, set. 2020a. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0486-641X2020000300013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2020000300013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 jan. 2021.

GREEN, André. **Narcisismo de vida, narcisismo de morte**. São Paulo: Escuta.1998.

GRONDIN, Jean. **Introdução à Hermenêutica filosófica**. Trad. De Benno Dischinger. São Leopoldo: Ed Unisinos. 1999.

HABERMAS, Jürgens.. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgens. Soberania popular como procedimento. In: **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, n. 26, p. 100-113, março 1990.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

HERMANN, Nadja. A questão do outro e o diálogo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 57, p. 477-493, abr.-jun. 2014.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

HONNETH, Axel. **Sufrimento de indeterminação**: uma reatualização da Filosofia do direito de Hegel. São Paulo: Editora Singular; Esfera Pública, 2007.

HONNETH, Axel. **O Eu no Nós**: reconhecimento como força motriz de grupos. *Revista Sociologias*, [s. l.], Dossiê, n. 33, p. 56-80, 2013.

HONNETH, Axel. **O Direito da Liberdade**: fundamentos para uma eticidade democrática. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA; Fórum Brasileiro De Segurança Pública (Org.). **Atlas da violência 2019**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA; Fórum Brasileiro De Segurança Pública (Org.). **Atlas da violência 2020**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2020.

JOST, Maria Clara. A questão da culpa em sociedades pós-tradicionais: limites ou possibilidades para o sujeito sofrente? In: **Culpa e laço social**: possibilidades e limites. ROSÁRIO, Ângela Buciano do; MOREIRA, Jacqueline de Oliveira Moreira

(orgs.). PUC Minas - Barbacena: EdUEMG, 2013.

KEHL, Maria Rita. **A juventude como sintoma da cultura. Outro Olhar:** Revista de debates mandato vereador Arnaldo Godoi (PT), Belo Horizonte, v. 5, n. 6, p. 44-55, nov. 2007.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão:** a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2009.

LANGARO, Flávia Nedeff; BENETTI, Sílvia Pereira da Cruz. Subjetividade contemporânea: narcisismo e estados afetivos em um grupo de adultos jovens. **Psicologia Clínica**. 2014, v. 26, n. 2, pp. 197-215. Disponível em: <>. Epub 19 Jan 2014. ISSN 1980-5438.

LEGNANI, Viviane Neves; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Reflexões sobre a “Epidemia” de depressão em adolescentes e jovens adultos à luz da relação entre psicanálise e a política. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 60, p. 42-53, out./dez. 2020

LOPARIC, Zeljko. O animal humano. **Natureza humana**, São Paulo , v. 2, n. 2, p. 351-397, dez. 2000. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-24302000000200005&lng=pt&nrm=isso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302000000200005&lng=pt&nrm=isso). Acesso em: 09 mar. 2021.

LOPARIC, Zeljko. **Winnicott e o pensamento pós-metafísico**. *Psicol. USP*, São Paulo , v. 6, n. 2, p. 39-61, 1995 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51771995000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771995000200003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 28 dez. 2022.

LOPARIC, Zeljko (org.). A ética da lei e a ética do cuidado. In: **Winnicott e a ética do cuidado** [recurso eletrônico] – São Paulo : DWW Editorial, 2013. 2019

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio:** ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Tradução: Terezinha Monteiro Deutsch. Barueri, SP: Manole, 2005.

LIPOVESTSKY, Gilles. **Da leveza** – rumo a uma civilização sem peso. (Trad. Idalina Lopes), Barueri, São Paulo: Manole, 2016.

LIPOVESTSKY, Gilles. **A sociedade da sedução:** democracia e narcisismo na hipermodernidade liberal. (Trad. Idalina Lopes), Barueri, São Paulo: Manole, 2020.

MAIA, Marisa Schargel . Reprodução, imagem e a era da (des)ilusão. In: ANDRADE, H. M. de; CZERMAK, R.; AMORETTI, R. **Corpo e psicanálise**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1998. p. 199-212.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. Violências escolares: onde está a culpa? In: **Culpa e laço social:** possibilidades e limites. ROSÁRIO, Ângela Buciano do; MOREIRA, Jacqueline de Oliveira (Orgs.). PUC Minas - Barbacena: EdUEMG, 2013.

MARSIGLIA, Tania. **Violência e a Tolerância na Escola** – perspectivas das produções acadêmicas. 2015. 200f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARTINEZ, Marcela Borges. Axel Honneth e a luta por reconhecimento. **Revista de filosofia**, v. 16, n. 2, p. 148-168, 2017. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, 2011.

MENDES, Eliziane Domingues; PRÓCHNO, Terezinha de Camargo. Corpo e novas formas de subjetividade. **Psyche**. São Paulo, v. 8, n. 14, p. 147-156, dez. 2004. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141511382004000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141511382004000200009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 09 mar. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Cienc. Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-625, 2012.

MINERBO, Marion. Ser e sofrer, hoje. **Ide** (São Paulo), São Paulo, v. 35, n. 55, p. 31-42, jan. 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062013000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062013000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 31 dez. 2022.

MINERBO, Marion. O tédio e a clínica do vazio. **Rev. bras. psicanál**, São Paulo, v. 51, n. 3, p. 53-63, set. 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0486-641X2017000300004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2017000300004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 31 dez. 2022

MIZRAHI, Beatriz G. **A vida criativa em Winnicott**: Um contraponto ao biopoder e ao desamparo no contexto contemporâneo. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

MODENA, Maura Regina. **Conceitos e formas de violência**. 2. ed. Caxias do Sul: EducS, 2016. Disponível em: [https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-conceitos-formas\\_2.pdf](https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-conceitos-formas_2.pdf). Acesso em: 31 jul. 2021.

NAFFAH NETO, Alfredo. A noção de experiência no pensamento de Winnicott como conceito diferencial na história da psicanálise. **Nat. hum.**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 221-242, dez. 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-24302007000200001&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302007000200001&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 dez. 2022.

NOVAES, Regina. Juventude e sociedade: jogos de espelhos, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Sociologia Especial: ciência e vida**, v. 1, n. 2, p. 6-15, 2007.

NOVAES, Adauto. Sobre o tempo e o cão In: KEHL, M. R. **O tempo e o cão**: a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2009.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; LACERDA, Mirian Pires Corrêa de; NOVAES, Regina Célia Reyes. Juventudes, educação, política e violência: uma entrevista com Regina Novaes. **Educar em Revista [online]**. 2021, v. 37, e71209. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.71209>. Acesso em: 7 jan. 2023.

PAIS, José Machado **Culturas juvenis** Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAIS, José Machado; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel de. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação - uma entrevista com José Machado Pais. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 64, p. 301-313, June 2017 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602017000200301&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000200301&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 mar. 2021.

PEREIRA, Viviane Magalhães. **Hermenêutica, ética e diálogo** – Gadamer e a releitura da filosofia prática de Platão e Aristóteles. Tese de doutorado em filosofia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2015.

PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. Sobre a importância do corpo para a continuidade do ser. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza , v. 8, n. 4, p. 927-958, dez. 2008 . Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482008000400005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482008000400005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 07 jan. 2023.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 5-6: Juventude e Contemporaneidade, SP: Anped. Maio-dezembro 1997, p. 15-2

PHILLIPS, Adam. **Winnicott**. São Paulo: Idéias & Letras, 2021.

PINTO, Joana Plaza. É só mimimi? Disputas metapragmáticas em espaços públicos online. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 31, jan.-jun., p. 221-236, 2019.

PLASTINO, Carlos. A emergência espontânea do sentimento ético como tendência da natureza humana. In: **Winnicott e a ética do cuidado** [recurso eletrônico]. LOPARIC, Zeljko (org.). – São Paulo : DWW Editorial, 2013.

QUILICI, Cassiano Sydow. Ética e “ cuidado de si”. In: **Winnicott e a ética do cuidado** [recurso eletrônico]. LOPARIC, Zeljko (org.). – São Paulo : DWW Editorial, 2013.

RATTO, Cleber Gibbon; BACKES, Luciana. Notas sobre ambiente, saúde e educação: contribuições pós-metafísicas. **REMEA** - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, p. 165-184, 2015.

REGUILLO, Rosana. **Emergencia de Culturas Juveniles**. Buenos Aires: Norma, 2001.

RAVANELLO, Tiago; MARTINEZ, Marisa de Costa. Sobre o campo amoroso: um estudo do amor na teoria freudiana. **Cad. psicanal.**, Rio de Janeiro , v. 35, n. 29, p.

159-183, dez. 2013 . Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-62952013000200010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952013000200010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 07 jan. 2023.

REZENDE, Joffre M. de. **Linguagem médica**. 2. ed. Goiás: UFG, 1999.

RIBEIRO, Adalberto Carvalho Juventudes Flexíveis Na Amazônia Brasileira: incertezas do século XXI. **Revista Teias**, [S.l.], v. 20, n. 58, p. 158-173, set. 2019.. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/41216>. Acesso em: 09 mar. 2021.

ROCHA, Zeferino de Jesus Barbosa.. **Paixão, violência e solidão: o drama de Abelardo e Heloísa no contexto cultural do século XII**. Recife: UFPE, 1996.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a psicanálise?** Tradução, Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

SAES, Danuza Sgobbi. A Violência nas Escolas sob a Ótica do Pensamento de D. W. Winnicott. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 20, n. 21, p. 90-105, 2012 . Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542012000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542012000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 09 mar. 2021.

SAFRA, Gilberto. **A po-ética na clínica contemporânea**. Editora: Aparecida, SP: Idéias & Letras. 2004.

SANCHES, Renate Meyer. Winnicott na clínica e na instituição. São Paulo: Escuta. 2005.

SANTOS, Eder Soares. **Winnicott e Heidegger: aproximações e distanciamentos** [recurso eletrônico] / Eder Soares Santos – São Paulo : DWW Editorial: FAPESP, 2011.

SANTOS, Eder Soares. Em busca de uma ética do cuidado à luz de Heidegger, Nishitani e Winnicott. In: **Winnicott e a ética do cuidado** [recurso eletrônico]. Zeljko Loparic (org.). – São Paulo : DWW Editorial, 2013.

SAVIETTO, Bianca Bergamo; CARDOSO, Marta Rezende. Adolescência: ato e atualidade. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 15-43, mar. 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482006000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482006000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05 jan. 2023.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental**. Tradução de Marcos Aarão Reis. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. Consequências pessoais do trabalho no capitalismo. Ed. Record. Rio de Janeiro-São Paulo, 2009.

SENNETT, Richard. **Autoridade**. Trad. Vera Ribeiro. Ed. Record. Rio de Janeiro-São Paulo, 2014.

SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. In: **Juventudes contemporâneas, convergências e dispersões** (recurso eletrônico). Elisabete Garbin, Daniele Medeiros de Azevedo Prates (organizadoras). 1. ed. Porto alegre; CirKula, 2020.

SILVESTRE, Vanessa Silvestre; MARTINS, Reginaldo Martins; LOPES, João Pedro Goes. Grupos de Discussão: Uma Possibilidade Metodológica. **Ensaio Pedagógico** (Sorocaba), vol. 2, n.1, p. 34-44, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/56/101>. Acesso em: 05 ago. 2021.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 58–75, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/717>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SPOSITO, Marília Pontes; TARABOLA, Felipe de Souza. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227146, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782017000400201&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400201&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 mar. 2021.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self: a construção da identidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1996.

VIEIRA, Cristina Pereira. Falas sobre juventudes, em tempos de pandemia: introdução ao discurso. In: **Dialogando sobre juventudes**. Victor Hugo Nedel Oliveira (org.). – Porto Alegre, RS: GEPJUVE, 2022.

VIEIRA, Maria Manuel. Pais desorientados? O apoio à escolha vocacional dos filhos em contextos de incerteza. In: VIEIRA, Maria Manuel; RESENDE, José; NOGUEIRA, Maria Alice; DAYRELL, Juarez; MARTINS, Alexandre; CALHA, António (orgs.). **Habitar a Escola e as Suas Margens - Geografias Plurais em Confronto**. Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação, 2013.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa** [online]. 2006, v. 32, n. 2, pp. 241-260. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200003>. Acesso em 07 jan. 2023.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, Donald Woods. Aspectos clínicos e metapsicológicos da regressão no contexto psicanalítico. In: WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978, p. 374-392.

WINNICOTT, Donald Woods. **Privação para criança na saúde e na crise**. O Ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre, Artmed, 1983.

WINNICOTT, Donald Woods. **Privação e delinquência**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1987.

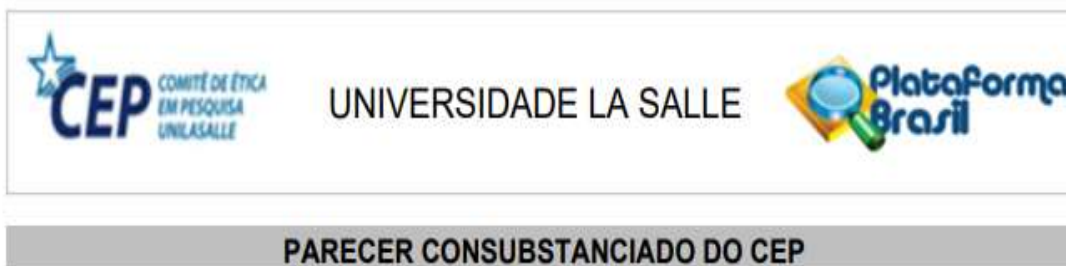
WINNICOTT, Donald Woods. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WINNICOTT, Donald Woods. **Privação e delinquência**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes; 2005.

WINNICOTT, Donald Woods. **Privação e delinquência**. trad. Álvaro Cabral; revisão Monica Stahel. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes; 2019.

ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas et MAIA, Maria Vitória Mamede. Reflexões sobre jovens antissociais e seus atos destrutivos: Algumas contribuições da teoria de Winnicott. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 140-156, 2009. Disponível em: [http://periodicos.uniban.br/index.php?journal=RBAC&page=article&op=view&path44&path\[\]=49](http://periodicos.uniban.br/index.php?journal=RBAC&page=article&op=view&path44&path[]=49). Acesso em: 09 mar. 2021.

**ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** ENTRE "APÁTICOS" E "VIOLENTOS": (INTER)SUBJETIVIDADES JUVENIS E LUTA POR RECONHECIMENTO NA ATUALIDADE

**Pesquisador:** Elmer Erico Link

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 58068422.9.0000.5307

**Instituição Proponente:** SOCIEDADE PORVIR CIENTIFICO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.419.484

**Apresentação do Projeto:**

Tese de doutorado em Educação.

A pesquisa aqui proposta parte e busca sustentar a tese preliminar segundo a qual, a experiência de ser privado no reconhecimento mútuo, sob a forma de desrespeito, violação, maus-tratos, rebaixamento pessoal, favorecem a emergência da violência e apatia entre os jovens, como sintomas da cultura. Com isso, pretende-se explorar e desenvolver a hipótese argumentativa de que a violência e apatia não são formas substanciais da identidade juvenil, mas expressões de sua condição contingencial, às quais se relacionam diretamente as condições culturais/ambientais nas quais se dão as lutas por reconhecimento, incluída a escola e seus atores.

A sustentação empírica da tese envolverá a realização de Grupos de Discussão com jovens estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de três escolas públicas da grande Porto Alegre/RS, cidade de Canoas. Nesse sentido, a pesquisa opera com um compromisso ético e político que implica abrir o diálogo com os jovens, num esforço por oferecer-lhes a palavra e, com eles, ressignificar o sentido estigmatizante de apáticos e violentos, signos pelos quais são muitas vezes nomeados apressada e preconceitualmente.

Os Grupos de Discussão serão organizados a partir da disposição voluntária dos jovens em participar da pesquisa e, idealmente, contarão com não mais que 10 integrantes, visando criar um espaço favorável ao desenvolvimento do diálogo e interação em torno do tema central da investigação.



**Endereço:** Avenida Victor Barreto, 2288, Prédio 06 - 3º andar  
**Bairro:** Centro **CEP:** 92.010-000  
**UF:** RS **Município:** CANOAS  
**Telefone:** (51)3476-8452 **E-mail:** cep.unilasalle@unilasalle.edu.br

Página 01 de 05



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Continuação do Parecer: 5.419.484

Estima-se realizar 3 (três) encontros com cada Grupo de Discussão, considerando-se a montagem de 1 (um) grupo em cada escola parceira. Serão estudantes do terceiro ano do ensino médio.

**Crterios de Inclusão:** Escola pública no município de canoas RS Alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Idade entre 16 até 18.

**Crterios de Exclusão:** Não ter autorização do responsável para participar. Recusa em assinar o termo de consentimento livre e esclarecido.

Possuir frequência abaixo de 50% em participação nas aulas.

**Hipótese:**

A experiência de ser privado no reconhecimento mútuo, sob a forma de desrespeito, violação, maus-tratos, rebaixamento pessoal, favorecem a emergência da violência e apatia entre os jovens, como sintomas da cultura. Sendo assim, violência e apatia não são formas substanciais da identidade juvenil, mas expressões de sua condição contingencial, às quais se relacionam diretamente as condições culturais/ambientais nas quais se dão as lutas por reconhecimento, incluída a escola e seus atores.

1.2 Problema de pesquisa Como se dão as lutas por reconhecimento entre jovens no ensino Médio, marcados pelos signos da apatia e da violência enquanto sintomas da cultura, no processo (inter)subjetivo de suas formações?

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Compreender as expressões da luta por reconhecimento entre jovens no ensino Médio, considerando a apatia e a violência como fenômenos sintomáticos da cultura, marcadores contingenciais das relações (inter)subjetivas no processo de formação.

**Objetivo Secundário:**

A partir do objetivo geral foram estruturados os objetivos específicos, que são:

a) Mapear através de grupos de discussão com estudantes do Ensino Médio, pistas das

**Endereço:** Avenida Victor Barreto, 2288, Prédio 06 - 3º andar  
**Bairro:** Centro **CEP:** 92.010-000  
**UF:** RS **Município:** CANOAS  
**Telefone:** (51)3476-8452 **E-mail:** cep.unilasalle@unilasalle.edu.br

Página 02 de 05



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Continuação do Parecer: 5.419.484

construções (inter)subjetivas juvenis nos jogos de reconhecimento mútuos e nas lutas sociais poreles travadas, sobretudo em contexto escolar.

b) Analisar os discursos emergentes das (inter)subjetividades juvenis, marcados pelos signos da apatia e violência, na condição de luta por reconhecimento e afirmação das singularidades no contexto escolar do Ensino Médio;

c) Problematizar as concepções que os jovens têm de violência e apatia a partir das lutas por reconhecimento, concebidas como marcas constitutivas da formação (inter)subjetiva.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** Os riscos envolvidos na participação limitam-se a um possível constrangimento com relação a algum tema que pode surgir nas discussões, mas será garantido pelo pesquisador adequada mediação no sentido de evitar possíveis intimidações. O aluno pode temer que sua exposição no grupo, uma vez gravada, seja divulgada, mas serão assegurados que suas contribuições são sigilosas.

**Benefícios:** A participação do estudo poderá trazer benefícios na medida em que o grupo de discussão proposto oportunize um ambiente de reflexão e acolhimento sobre o tema da apatia e da violência que envolve uma parcela significativa de estudantes no cotidiano escolar. Os alunos ao participarem da pesquisa terão uma oportunidade de escuta de suas demandas, com interação entre os participantes relacionadas às condições culturais/ambientais, possibilitando novas formas de interpretação da realidade vivenciada.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Requisitos para aprovação todos apresentados e ajustados conforme indicações em pareceres anteriores.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos de acordo com o que se espera.

### **Recomendações:**

Não existem

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não existem.

**Endereço:** Avenida Victor Barreto, 2288, Prédio 06 - 3º andar

**Bairro:** Centro

**CEP:** 92.010-000

**UF:** RS

**Município:** CANOAS

**Telefone:** (51)3476-8452

**E-mail:** cep.unilasalle@unilasalle.edu.br



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Para pesquisas realizadas de forma presencial é necessário a apresentação do Termo de compromisso livre e esclarecido (TCLE) ao Comitê de ética em Pesquisa para que seja aplicado o carimbo de aprovação.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO 1932502.pdf	18/05/2022 16:25:09		Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	18/05/2022 16:24:28	Elmer Erico Link	Aceito
Declaração de concordância	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.pdf	17/05/2022 17:48:11	Elmer Erico Link	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTO.pdf	17/05/2022 17:47:35	Elmer Erico Link	Aceito
Outros	formulariorondon.pdf	04/05/2022 20:54:01	Elmer Erico Link	Aceito
Outros	formulariolampert.pdf	04/05/2022 20:39:53	Elmer Erico Link	Aceito
Outros	formulariobento.pdf	04/05/2022 20:38:38	Elmer Erico Link	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	18/04/2022 23:51:45	Elmer Erico Link	Aceito
Outros	fromulariodeprotocolorondon.pdf	18/04/2022 23:31:29	Elmer Erico Link	Aceito
Outros	formulariodeprotocololampert.pdf	18/04/2022 23:28:36	Elmer Erico Link	Aceito
Outros	formulariodeprotocolobento.pdf	18/04/2022 23:28:12	Elmer Erico Link	Aceito
Outros	declaracaorondon.pdf	18/04/2022 18:14:16	Elmer Erico Link	Aceito
Outros	declaracaolampert.pdf	18/04/2022 18:13:52	Elmer Erico Link	Aceito
Outros	declaracaobento.pdf	18/04/2022 18:13:12	Elmer Erico Link	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetoelmerlink2021.pdf	18/04/2022 14:50:55	Elmer Erico Link	Aceito

**Endereço:** Avenida Victor Barreto, 2288, Prédio 06 - 3º andar

**Bairro:** Centro

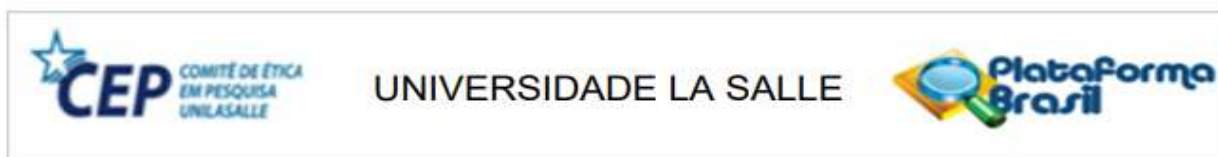
**CEP:** 92.010-000

**UF:** RS

**Município:** CANOAS

**Telefone:** (51)3476-8452

**E-mail:** cep.unilasalle@unilasalle.edu.br

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

Continuação do Parecer: 5.419.484

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CANOAS, 19 de  
Maio de 2022**Assinado por:**  
**Márcia Welfer**  
**(Coordenador(a))****Endereço:** Avenida Victor Barreto, 2288, Prédio 06 - 3º andar**Bairro:** Centro**CEP:** 92.010-000**UF:** RS**Município:** CANOAS**Telefone:** (51)3476-8452**E-mail:** cep.unilasalle@unilasalle.edu.br

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) \_\_\_\_\_  
Estamos convidando \_\_\_\_\_ como voluntário(a) a participar da pesquisa ENTRE “APÁTICOS” E “VIOLENTOS”: (INTER)SUBJETIVIDADES JUVENIS E LUTA POR RECONHECIMENTO NA ATUALIDADE. A pesquisa aqui proposta procura estudar e compreender como se dá a busca por reconhecimento entre jovens no Ensino Médio, considerando a apatia e a violência como fenômenos sintomáticos da cultura, no processo de afirmação da vida com os outros. Desta forma, nossa intenção é investigar, por meio de diálogo com os jovens, como acontece os processos de reconhecimento mútuo e produção de sentidos. Essa é uma pesquisa de doutorado em educação da Universidade La Salle do Aluno Elmer Erico Link.

A participação do(a) jovem será a partir de grupo de discussão a ser realizado no próprio colégio, a partir de rodas de conversa entre jovens do Ensino Médio, durante o período de aula, com duração estimada em 50 minutos, sendo 3 encontros presenciais no colégio. Nesse sentido, a pesquisa assume um compromisso ético, que implica na mediação de um espaço de diálogo para os jovens, com foco no reconhecimento mútuo.

O participante da pesquisa será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação do(a) jovem é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é acolhido(a) pelo pesquisador.

As informações descritas também são válidas para você, responsável pelo(a) jovem participante da pesquisa. Para participar deste estudo o(a) jovem não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os riscos envolvidos na participação limitam-se a um possível constrangimento com relação a algum tema que surgir nas discussões que serão mediadas.

Esses diálogos entre os jovens e o pesquisador serão gravados para serem transcritos e estudados para compor a pesquisa em questão. Garantimos sigilo e a privacidade do(a) jovem, nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Informamos que esta pesquisa foi avaliada e está em conformidade com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unilasalle - Canoas. Horários de funcionamento: Segunda-feira: 14h às 18h, Terça-feira: 14h às 20h, Quarta-feira: 10h às 12h - 14h às 18h, Quinta-feira: 14h às 20h, Sexta-feira: 14h às 19h - Local de atendimento: 3º andar do Prédio 6. Contato: E-mail: [cep.unilasalle@unilasalle.edu.br](mailto:cep.unilasalle@unilasalle.edu.br), ou no telefone: (51) 34768452.

Qualquer informação adicional poderá ser obtida através do e-mail do pesquisador: elmerlink@gmail.com e celular (51) 980189819. Também, se necessário, poderá contatar o orientador do pesquisador, o professor Dr. Cleber Gibbon Ratto pelo e-mail cleber.ratto@unilasalle.edu.br e celular (51) 992333368.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do estudo ENTRE “APÁTICOS” E “VIOLENTOS”: (INTER)SUBJETIVIDADES JUVENIS E LUTA POR RECONHECIMENTO NA ATUALIDADE. de forma transparente e detalhada e sanei minhas dúvidas. Também estou ciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão quanto ao participar da pesquisa. Autorizo a captação de imagens em áudio e vídeo para o uso acima descrito sem que nada seja reclamado a título de direitos relacionados à minha imagem.

Declaro que autorizo o(a) jovem acima mencionado(a) a participar desta pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Responsável legal para participantes menores de 18 anos

\_\_\_\_\_  
Elmer Erico Link

Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Cleber Gibbon Ratto

Orientador

## APÊNDICE B – Termo de Assentimento

### TERMO DE ASSENTIMENTO - TA

Você está sendo convidado(a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: “ENTRE “APÁTICOS” E “VIOLENTOS”: (INTER)SUBJETIVIDADES JUVENIS E LUTA POR RECONHECIMENTO NA ATUALIDADE.” Seus pais permitiram que você participasse. Essa pesquisa pretende compreender como se dá a busca por reconhecimento entre jovens no Ensino Médio, considerando a apatia e a violência como fenômenos sintomáticos da cultura, no processo de afirmação da vida com os outros.

Para esta pesquisa assumimos os seguintes procedimentos: A participação do(a) jovem será a partir de grupo de discussão a ser realizado no próprio colégio, a partir de rodas de conversa entre jovens do Ensino Médio, durante o período de aula, com duração estimada em 50 minutos, serão realizados 3 encontros presenciais, onde se realizará o grupo de discussão sobre a temática apatia e violência enquanto sintoma da cultura.

Nesse sentido, a pesquisa assume um compromisso ético e político que implica abrir o diálogo com os jovens, num esforço por oferecer-lhes a palavra e, com eles, ressignificar o sentido estigmatizante de apáticos e violentos, signos pelos quais são muitas vezes nomeados apressada e preconceitualmente.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é acolhido pelo pesquisador nem pelo colégio onde estuda.

A promoção do estudo poderá trazer benefícios diretos para o jovem voluntário, pois grupos de discussão oportunizam uma reflexão sobre as questões práticas da vida, num acolhimento mútuo entre os participantes que se relacionam diretamente às condições culturais/ambientais nas quais se dão as interações por reconhecimento.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Os riscos envolvidos na participação limitam-se a um possível constrangimento com relação a algum tema que pode surgir nas discussões, mas será garantido pelo pesquisador adequada mediação no sentido de evitar possíveis intimidações. O participante pode se sentir inseguro que sua exposição no grupo, uma vez gravada, seja divulgada, mas serão assegurados que suas contribuições são sigilosas. Garantimos segurança, respeito e proteção de suas informações. Os diálogos entre os participantes serão gravados para serem transcritos e estudados para compor a pesquisa em questão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável na Universidade La Salle, em Canoas na Av. Vitor Barreto, 2288, Canoas, Rs e a outra será fornecida a você.



Informamos que este projeto foi avaliado e está em conformidade com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unilasalle - Canoas. Horários de funcionamento: Segunda-feira: 14h às 18h, Terça-feira: 14h às 20h, Quarta-feira: 10h às 12h - 14h às 18h, Quinta-feira: 14h às 20h, Sexta-feira: 14h às 19h - Local de atendimento: 3º andar do Prédio 6. Contato: E-mail: [cep.unilasalle@unilasalle.edu.br](mailto:cep.unilasalle@unilasalle.edu.br), ou no telefone: (51) 34768452.

Qualquer informação adicional pelos participantes poderá ser obtida através do e-mail do pesquisador [elmerlink@gmail.com.br](mailto:elmerlink@gmail.com.br), celular (51) 980189819. ou se necessário, poderá contatar o orientador do pesquisador, o professor Dr. Cleber Gibbon Ratto pelo e-mail [cleber.ratto@unilasalle.edu.br](mailto:cleber.ratto@unilasalle.edu.br) e celular (51) 992333368.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento para participar desta pesquisa.

## CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa ENTRE “APÁTICOS” E “VIOLENTOS”: (INTER)SUBJETIVIDADES JUVENIS E LUTA POR RECONHECIMENTO NA ATUALIDADE. Entendi os objetivos do estudo que visa ouvir o jovem nos sintomas da cultura em grupo de discussão que vai acontecer de forma presencial no colégio. Também compreendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, sendo assegurado da liberdade para não participar.

Declaro que estou de acordo em participar nesse estudo. O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante menor de 18 anos

\_\_\_\_\_  
Elmer Erico Link

Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Cleber Gibbon Ratto

Orientador



## APÊNDICE C – Notícias dos Encontros

### 1 - Primeiro Encontro:

#### Violência

##### Notícia 01

Especialista da Unicamp alerta que violência dentro das escolas é reflexo da sociedade. Em 2018, foram registradas 48 agressões por dia nas unidades de ensino do estado de São Paulo. Disponível em:

<https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2019/02/19/especialista-da-unicamp-alerta-que-violencia-dentro-das-escolas-e-reflexo-da-sociedade.ghtml>

#### **Especialista da Unicamp alerta que violência dentro das escolas é reflexo da sociedade**

Em 2018, foram registradas 48 agressões por dia nas unidades de ensino do estado de São Paulo. Por G1 Campinas e Região 19/02/2019 16h04 Atualizado há 3 anos

Agressões nas escolas são reflexo de uma sociedade violenta. A opinião é da educadora da Unicamp, em Campinas (SP), Marcia Sigrist, que alerta para o investimento em um ambiente mais favorável para os alunos, no sentido de evitar a violência dentro das salas de aula.

"Essa mesma violência, que é física ou não [...], vai da sociedade para dentro da escola", afirma.

Somente em 2018, o estado de São Paulo registrou 9.330 agressões entre alunos dentro das escolas estaduais (67,86% a mais do que em 2017), além de 434 atos violentos contra professores. A média significa 48 agressões diárias dentro das instituições.

Para Marcia, a estatística é também um reflexo de uma sociedade competitiva e discriminatória.

Ela afirma que as unidades de ensino devem promover um ambiente acolhedor aos alunos, ser bem cuidada e ter professores bem formados.

"Ela precisa ter uma sala de aula agradável, e não uma sala onde as carteiras são todas quebradas e a lousa depredada. O estudante precisa de um professor que seja parceiro dele", completa.

#### Boa ação virou alvo de violência

Quem conhece bem como a rotina das escolas estaduais pode ser dolorosa é Gabriel Morandi, de 11 anos. O garoto, inspirado por uma reportagem que viu na televisão, decidiu deixar o cabelo crescer, a fim de doá-lo para crianças com câncer.

O ato durou dois anos e meio - suficientes para Gabriel virar alvo de chacota na escola onde estudava.

"Me chamavam de menininha, me trancavam no banheiro e me batiam", relata o menino.

Isso, porém, não foi motivo para ele desistir da boa ação. "Eu não queria cortar porque já estava na metade, eu queria ver alguém feliz", relembra.

A mãe, Rosineide Morandi, revela que teve que mudar o filho de escola três vezes em dois anos.

"Eu chegava em casa e já e já me ligavam, dizendo que eu teria que buscá-lo. Ele ficava com dor de cabeça, tinha problema de asma. Começou a ter vários problemas que eu não sabia que se encaixavam nesse problema", conta a mãe.

Por fim, Gabriel conseguiu completar o ato solidário, mas as lembranças dos casos de violência permanecem na memória da família.

O que diz o Estado

O Estado, por sua vez, reconhece o problema, como admite o dirigente de ensino, Nivaldo Vicente.

"Claro que [o estado] se preocupa, porque o nosso papel é educar, e educação engloba também essa questão de formação pessoal, de caráter e de valores", garante.

## **Apatia**

### **Notícia 02**

22% dos jovens de 15 a 24 anos se sentem deprimidos, aponta Unicef.

Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/10/04/saude-mental-depressao-jovens-unicef.htm>

Do UOL, em São Paulo 04/10/2021 21h01 Atualizada em 04/10/2021 21h04

SAÚDE

### **22% dos jovens de 15 a 24 anos se sentem deprimidos, aponta Unicef**

Relatório divulgado hoje pelo Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) mostra que 22% dos adolescentes e jovens brasileiros de 15 a 24 anos entrevistados pela organização disseram que se sentem, "muita vezes", deprimidos ou com "pouco interesse em fazer as coisas".

Para o Unicef, o impacto da pandemia do coronavírus na piora da saúde mental das crianças, adolescentes e jovens de todo mundo é só a "ponta do iceberg" para um tema que é, muitas vezes, deixado de lado.

Os dados e análises da organização fazem parte do relatório "Situação Mundial da Infância 2021". Outros dados fazem parte de estudo internacional feito pelo Unicef com a Gallup, que será divulgado integralmente no próximo mês.

O Brasil não ocupa o primeiro lugar no ranking —a República dos Camarões tem 32% dos jovens da mesma faixa etária dizendo que se sentem deprimidos. Ainda assim, o país, segundo Gabriela Mora, oficial da área de Desenvolvimento de Adolescentes do Unicef no Brasil, precisa reforçar as políticas públicas já existentes no Brasil.

"O Brasil tem um histórico de uma política pública universalizada e gratuita na área da

saúde, mas que poderia estar muito melhor. Os Caps (Centros de Atenção Psicossocial), por exemplo, não alcançam todos os municípios de pequeno e médio porte", explica Mora. Para ela, o país precisa pensar uma "política intersetorial com educação, assistência social, saúde

Os dados e análises da organização fazem parte do relatório "Situação Mundial da Infância 2021". Outros dados fazem parte de estudo internacional feito pelo Unicef com a Gallup, que será divulgado integralmente no próximo mês.

O Brasil não ocupa o primeiro lugar no ranking —a República dos Camarões tem 32% dos jovens da mesma faixa etária dizendo que se sentem deprimidos. Ainda assim, o país, segundo Gabriela Mora, oficial da área de Desenvolvimento de Adolescentes do Unicef no Brasil, precisa reforçar as políticas públicas já existentes no Brasil.

"O Brasil tem um histórico de uma política pública universalizada e gratuita na área da saúde, mas que poderia estar muito melhor. Os Caps (Centros de Atenção Psicossocial), por exemplo, não alcançam todos os municípios de pequeno e médio porte", explica Mora. Para ela, o país precisa pensar uma "política intersetorial com educação, assistência social, saúde

Uma outra preocupação apontada por ela foi o tempo que as escolas brasileiras ficaram fechadas. "As crianças e adolescentes ficaram sem acesso à educação, o desafio da conectividade, a falta de aparelhos móveis. Essas pessoas tiveram um rompimento e demorarão para retornar para um estágio confortável", diz Mora

O Unicef sempre defendeu com a OMS (Organização Mundial da Saúde) que os governos priorizassem a reabertura das escolas durante a pandemia, já que as perdas de aprendizagem e em outras áreas são gravíssimas para crianças e jovens de todo o mundo.

A preocupação com o futuro e a dificuldade para se obter uma renda são desafios que podem impactar a saúde mental de adolescentes e jovens.

O relatório que ressalta que os dados se baseiam em apenas uma pergunta, não em múltiplas, nem a um diagnóstico feito por profissionais da saúde.

Saúde mental pode gerar perda de US\$ 390 bilhões por ano O relatório também apontou que a falta de ação por parte dos governos em propor políticas que cuidem da saúde mental de jovens e adolescentes em todo o mundo pode trazer riscos financeiros e até mesmo a morte dessas pessoas. "Estima-se que 45.800 adolescentes morrem de suicídio a cada ano —ele é a quinta causa de morte mais prevalente em adolescentes de 10 a 19 anos", diz o relatório. Ao todo, o Unicef estima que o mundo perde US\$ 387,2 bilhões por ano de capital humano devido à condição de saúde mental das pessoas com 0 a 19 anos. Deste total, US\$ 340,2 bilhões refletem transtornos que incluem ansiedade e depressão, e US\$ 47 bilhões são referentes a perda por suicídio. Esses dados nos mostram quanto teríamos em perda de capital humano se não forem tomadas as devidas providências para saúde mental. Se essas questões não forem endereçadas e abordadas da maneira correta, vidas podem não ser inseridas no mercado de trabalho ou até mesmo serem perdidas"

## 2- SEGUNDO ENCONTRO: ACOLHER O GRUPO

### Notícia 03 - Violência

Vinte escolas com maiores indicadores de violência terão rondas da Brigada Militar e ações preventivas em Caxias

Disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/geral/noticia/2022/06/vinte-escolas-com-maiores-indicadores-de-violencia-terao-rondas-da-brigada-militar-e-acoes-preventivas-em-caxias-cl45sakyp00160167grx3l4i6.html>

### VINTE ESCOLAS COM MAIORES INDICADORES DE VIOLÊNCIA TERÃO RONDAS DA BRIGADA MILITAR E AÇÕES PREVENTIVAS EM CAXIAS

ESTRATÉGIAS PARA REDUZIR ÍNDICES DE CASOS DE ANSIEDADE, DEPRESSÃO, BULLYING, CYBERBULLYING E DEMAIS CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR FORAM ALINHADAS POR GRUPO FORMADO PARA DEBATER O TEMA. 08/06/2022 - 15H23MIN ATUALIZADA EM 08/06/2022 - 15H23MIN

#### ALINE ECKER

Indicadores acenderam o alerta das autoridades em Caxias do Sul Bruno Todeschini / Agencia RBS

Estresse, sobrecarga, crises de ansiedade, agressividade, impaciência, depressão e conflitos mais violentos têm sido relatados entre a comunidade escolar, especialmente entre os alunos no pós-pandemia. Há casos de autoviolência, mutilação, tentativa de suicídio e aumento no índice de casos de bullying e cyberbullying, bem como demais conflitos no ambiente escolar. Esses indicadores acenderam o alerta das autoridades em Caxias do Sul. O número de casos não é divulgado, mas, segundo o município, com base em relatos das direções, dos órgãos de segurança e de dados do programa RS Seguro é possível perceber um acréscimo nas situações de violência.

São fatos que muitas vezes ocorrem do portão para fora, mas refletem no interior das escolas, e também situações dentro dos colégios. Para barrar esses números, 20 escolas, sendo 10 municipais e 10 estaduais, vão receber projetos-pilotos e contar com ações de monitoramento intensificadas no município. Essas atividades começam a partir de julho, inclusive, com ronda da Patrulha Escolar da Brigada Militar (BM) e da Guarda Municipal na entrada e saída dos estudantes.

Também serão realizadas palestras voltadas a situações vivenciadas em cada escola. Os nomes dos colégios não são divulgados pelo município e Estado e nem as regiões contempladas para preservar os estudantes e professores. Já havia um grupo de trabalho antes da pandemia que foi desmobilizado, mas precisou ser retomado para focar em estratégias de prevenção, especialmente, nas escolas que mais precisam. Duas reuniões foram realizadas, uma em maio e outra na última terça-feira (7), para intensificar essas ações preventivas. O grupo conta com representantes das redes municipal e estadual, da Secretaria de Segurança Pública de Caxias, Brigada Militar, Polícia Civil, Corpo de Bombeiros, Defesa Nacional, Justiça Restaurativa e Secretaria Municipal de Trânsito Transporte e Mobilidade (SMTTM).

— Vamos fazer ações em toda a cidade, mas elegemos 20 escolas prioritárias para receber ações mais efetivas para trabalhar o ambiente interno e o externo. Essas

situações vão desde a falta de estudantes, a sensação de insegurança dos profissionais e a própria geração da violência, que está em todos os lugares, mas fica mais evidente em algumas regiões e impacta nas escolas — afirma a secretária de Educação, Sandra Negrini.

Ela ressalta que há pontos que geram mais preocupação, como o mau uso das redes sociais para combinar encontros violentos, incitação do ódio e praticar bullying e cyberbullying. A própria violência externa nas famílias e entre elas também reflete nos alunos. A secretária aponta que há ainda casos de automutilação, que têm chamado a atenção.

— Os dados do RS Seguro antes da pandemia eram consolidados no final do ano. Até poderíamos fazer uma projeção, mas não é esse nosso intuito. Nossa finalidade, com base no que temos, é atuar nas escolas que precisam de ações imediatas. Detectamos que essas 20 escolas da rede pública precisam de uma atenção maior por esses indicadores. Não é só a violência contra o outro. São automutilações, tentativas de suicídio, pedidos de socorro e precisamos reverter esses quadros de atentados contra a vida.

A titular da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (4ª CRE), Viviane Devalle, ressalta que tanto na rede estadual, quanto na municipal, os órgãos de segurança tiveram a necessidade de reforçar as ações de prevenção.

— Elencamos 20 escolas onde serão feitos os projetos-pilotos e uma série de ações para trazer tranquilidade. Haverá palestras e mais presença tanto da Brigada Militar, quanto da Guarda Municipal para aumentar a segurança e alertando os jovens que os perigos da violência, seja ela de qual forma for, pode prejudicar a vida na escola e fora dela.

Viviane explica ainda que as equipes que integram as Comissões Internas de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar (Cipave) perceberam que certas situações se tornaram mais frequentes, e foi isso que acionou o alerta da rede.

— São escolas que apresentam índices maiores de conflitos internos, muita ansiedade entre os alunos e até quadros de depressão, não é só violência física. Existem outras que temos que estar atentos. Há casos de atritos entre eles e também atos de violência dos alunos contra eles mesmos. Temos que agir de forma preventiva. O cronograma de ações será elaborado nos próximos dias, avaliando o cenário de cada escola.

### **Retorno da Patrulha Escolar**

A Patrulha Escolar já atuava na prevenção da violência dentro do ambiente escolar antes da pandemia. Com a suspensão das aulas, as ações não estavam sendo realizadas e, neste ano, foram retomadas, assim como atividades do Proerd. O soldado Nicolás Borges Moll, que atua na Patrulha Escolar, afirma que a equipe tem recebido relatos de diretores e professores de situações que demonstram que os estudantes têm enfrentado questões psicológicas e apresentado dificuldade em respeitar regras de convivência:

— A maior reclamação é a questão da indisciplina e desrespeito aos funcionários da educação, uso do celular em sala de aula e uso de drogas. Nesse período pós-pandemia, os relatos são que os alunos voltaram com uma carga psicológica muito

grande, principalmente na relação interpessoal. Eles não conseguem mais obedecer uma simples regra ou cumprir uma determinação que antigamente era rotineira — aponta Borges.

Ele lembra que o trabalho da equipe é essencial para prevenir conflitos.

— A Patrulha Escolar aproxima a Brigada Militar da comunidade escolar. A gente conversa com eles e com diretores. A presença da polícia na escola acaba evitando o ato criminoso ou o ato infracional — ressalta Borges.

Projetos e ações

Dentre os diversos pontos levantados nos encontros está a inclusão de projetos que discutam a comunicação não violenta e com temas alusivos à paz e maior participação dos Círculos de Pais e Mestres (CPMs). A reativação de grêmios estudantis também está em andamento desde o começo do ano para fortalecer as lideranças e, assim, incentivar os estudantes a reproduzir as boas ações nas escolas e se tornarem exemplos aos demais.

O Papo de Resposta é um bate-papo em que a Polícia Civil aborda temáticas de prevenção à violência escolar e ao comportamento do estudante em sala de aula. As escolas também têm o auxílio do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd), que pode ser acionado para orientação aos jovens quanto à drogadição e vulnerabilidade social. O grupo irá se reunir a cada 30 dias para debater a eficácia das ações. Elas serão pontuais e contarão com atendimento emergencial pela Brigada Militar quando acionada pelo 190, bem como da Guarda Municipal pelo 153.

## **Pichações de ódio e ameaças cancelaram aulas em Caxias**

Em abril e maio, mensagens ameaçando um massacre chamaram a atenção e assustaram alunos e professores de escolas da Serra. Em Farroupilha, a Polícia Civil divulgou em 19 de abril ter esclarecido as pichações feitas na porta de um banheiro de um colégio estadual da cidade. A origem da "brincadeira" seria uma postagem que viralizou em uma rede social.

Situação semelhante ocorreu em outras duas escolas de Caxias do Sul, em Galópolis e no bairro São Caetano. Em Galópolis, as aulas foram suspensas por uma semana. Na ocasião, a 4ª CRE garantiu que as ameaças eram apenas um dos fatores para a suspensão das atividades e que a escola enfrentava problemas administrativos. Por isso, foi necessário fechar a escola para traçar planos. As aulas foram retomadas em 16 de maio. Contudo, as pichações assustaram alunos e professores.

Demais ocorrências

Recentemente foram registradas ocorrências em duas escolas, uma municipal, no bairro Planalto, e uma estadual, no bairro Pio X, que deixaram pais e professores aflitos. Na escola do município, a ocorrência foi registrada na manhã da segunda-feira (6), quando um aluno do 6º ano estava com uma munição calibre.38 em sala de aula. De acordo com o boletim de ocorrência, ele disse que encontrou a munição no caminho da escola. Aos policiais, disse que o irmão dele lhe deu a munição para que fizesse um colar. O assunto está sendo acompanhado pela Secretaria Municipal de Educação.

Já na escola da rede estadual, em 31 de maio, por volta das 17h50min, a Brigada Militar foi acionada para verificar uma briga generalizada em frente ao colégio.

Segundo informações da ocorrência policial, um estudante foi agredido por quatro jovens desconhecidos. Pais de alunos relataram que ficaram assustados com o episódio. A coordenadoria da 4ª CRE aponta que a situação não chegou diretamente até ela, e que ocorreu fora da escola.

#### **Notícia 04 - Apatia**

Saúde mental e a juventude: por que é preciso falar sobre isso? Por Flávia Bedicks, Maria Luiza Kellermann Publicado em:03/10/2021

Disponível em:

<https://www.politize.com.br/saude-mental-e-a-juventude/#:~:text=A%20sa%C3%BAde%20mental%20%C3%A9%20fundamental,dizer%20n%C3%A3o.>

#### **Saúde mental e a juventude: por que é preciso falar sobre isso?**

Saúde mental e a juventude: por que é preciso falar sobre isso?

Por Flávia Bedicks, Maria Luiza Kellermann

Publicado em:03/10/2021

Patricinha. Fraca. Mimimi. Não sabe brincar, não desce para o play. Esses foram alguns dos comentários que circularam nas redes sociais quando Simone Biles, a querida ginasta americana, anunciou que não continuaria na competição olímpica para cuidar de sua saúde mental.

Se Biles tivesse torcido o tornozelo ou quebrado a perna, certamente sairia da competição como Neymar saiu da Copa em 2014, quando lesionou a costela: compreendido e amparado, não só pela equipe de médicos e técnicos, como também pela torcida brasileira. No entanto, o fato da lesão de Biles ser imperceptível a olho nu, fez com que muitos questionassem sua legitimidade.

Para alguns, Biles simplesmente fracassou. Para outros, Biles levantou uma bandeira que, há muito é criticada ou mal-interpretada, mas que se faz cada vez mais urgente: saúde mental.

Mas afinal, o que é saúde mental?

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, saúde mental é “um estado de bem estar em que uma pessoa nota suas habilidades, e é capaz de executá-las frente aos estresses normais da vida, de trabalhar de forma produtiva e de contribuir com sua comunidade. A saúde mental é fundamental para a nossa habilidade coletiva e individual de pensar, sentir, interagir um com os outros, e aproveitar a vida.”

Saúde mental tem a ver com autoconhecimento, autocuidado, equilíbrio, bem-estar. Tem a ver com limites, resiliência, saber (e poder!) dizer não. A saúde mental também tem a ver preservar a integridade do corpo e mente para sobreviver, alcançar objetivos, conquistar sonhos e cumprir propósito.

#### **Como a saúde mental das juventudes se relaciona com o mercado de trabalho?**

Para responder este questionamento, bem como para compreender a importância e urgência do assunto, é importante ressaltar que existem pelo menos dois mercados de trabalho nos quais as juventudes brasileiras atuam: o formal e o informal.

O mercado formal remete às vagas e oportunidades de trabalho que contam com um contrato escrito que reja as regras do jogo, como por exemplo a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Já o mercado informal consiste naqueles trabalhos que não contam com alguma cobertura jurídica ditando as regras do jogo e tampouco oferecendo algum tipo de proteção social ao trabalhador.

Atualmente no Brasil, o setor informal conta com aproximadamente 38% da população economicamente ativa, e deste grupo, parte expressiva são jovens (menos de 29 anos) e com baixa qualificação, conforme Nota Técnica do Ministério da Economia.

Gráfico da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios que mostra que a maior parte dos trabalhadores informais no Brasil são jovens.

Apesar da pandemia ter agravado a crise de desemprego e informalidade no Brasil, ela atingiu a população jovem de maneira ainda mais intensa, uma vez que essa população possui uma mão de obra mais crua ou uma escolaridade, em alguns casos, inferior aos demais profissionais disponíveis no mercado.

Diante deste cenário, pode soar até arrogante ou constrangedor pedir para um(a) jovem cuidar de sua saúde mental no trabalho enquanto seu desafio é simplesmente trabalhar para sobreviver. Por meio dessa perspectiva, é possível compreender que saúde mental das juventudes brasileiras tem a ver com desigualdades.

### **Saúde mental tem a ver com desigualdades**

Quando falamos de saúde mental das juventudes brasileiras é preciso compreender que há marcadores sociais, políticos e econômicos que atravessam e desigualam as possibilidades de manutenção dessa saúde. Principalmente em uma conjuntura de pandemia, onde as juventudes de baixa renda, além de sofrerem com o isolamento social, são fortemente impactadas por outros problemas sociais como ausência de renda familiar, desocupação ou informalidade, desamparo, negligência e muitas vezes violência doméstica.

Segundo dados da Pesquisa Juventudes e a Pandemia, realizada pelo Conselho Nacional da Juventude, desde 2020 há uma tendência de aumento de jovens que não estão trabalhando, sendo que 30% deles dizem estar nessa situação de trabalho como resultado da pandemia.

Podendo ser o trabalho um fator protetivo frente a promoção da saúde mental, a falta de oportunidades no mercado de trabalho para essa juventude traz malefícios para a saúde psicológica desses jovens, que, em muitos casos, encontram na informalidade o único caminho. Com isso, características presentes no mercado de trabalho informal como baixos salários, incerteza sobre a situação do trabalho, ausência de benefícios sociais e de proteção da legislação trabalhista comprometem ainda mais a saúde mental dessa juventude.

A necessidade por sobrevivência (renda), a falta de apoio ou compreensão entre gerações, o estigma que permeia o tema, e o tabu que ainda é falar sobre saúde mental (ou a falta dela) faz com que muitos jovens cheguem ao limite, sofrendo com crises de ansiedade, uso excessivo de redes sociais, ou sofrendo com a síndrome de burnout.

A discussão sobre saúde mental aberta pelas novas juventudes e o caso de Simone Biles mostra como a conscientização e desestigmatização desse tema são necessidades emergentes – agravadas ainda mais em tempos de pandemia. O



conhecimento de cada um sobre seus limites, a busca por ajuda profissional e a seriedade com que as doenças mentais devem ser tratadas – da mesma maneira que as doenças físicas e não mais como um “mimimi” – são alguns dos passos fundamentais para que a saúde mental da juventude seja cada vez menos posta em risco.

### 3- TERCEIRO ENCONTRO

Notícia 05

#### Violência

**Quase 80% dos alunos do Ensino Médio em Porto Alegre já sofreram discriminação. Estudo sobre a violência escolar envolveu 25 escolas públicas e apontou expectativas dos jovens e caminhos para a qualificação do ensino.**

Disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2018/04/quase-80-dos-alunos-do-ensino-medio-em-porto-alegre-ja-sofreram-discriminacao-cjge5sdmu03>

Oito em cada 10 alunos de escolas públicas relatam já terem sofrido discriminação em Porto Alegre. Desses, a maioria (17%) diz ter sido alvo por causa da aparência ou da roupa que utiliza — percentual maior que o de estudantes que relatam terem sido discriminados pela sua raça ou cor. Gênero, orientação sexual, religião e classe social estão entre os outros tipos de violência apontados por alunos de Ensino Médio na Capital. Além da discriminação, também casos de agressão, incluindo roubos, brigas e xingamentos, foram descritos por 42% dos jovens entrevistados.

Os resultados, apresentados nesta terça-feira (24) no Centro Administrativo Fernando Ferrari, em Porto Alegre, fazem parte da pesquisa e do programa O Papel da Educação para Jovens Afetados pela Violência e Outros Riscos, que avaliou a função da educação no combate à violência contra crianças e adolescentes. Ao longo de dois anos, o programa aplicou questionários, ouviu alunos, pais e professores e implementou ações com o objetivo de prevenir riscos em escolas do Rio Grande do Sul e do Ceará. A iniciativa é da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e apoio da Secretaria Estadual de Educação (Seduc).

— Dois anos são pouco para conseguirmos responder de onde vem a violência nas escolas e como combatê-la. Mas podemos afirmar que ações que busquem entender os problemas, conversar com os envolvidos e buscar soluções são necessárias e podem trazer bons resultados — explica a coordenadora do programa, Miriam Abramovay, socióloga, doutora em educação e pesquisadora da Flacso.

Ceará e Rio Grande do Sul foram os Estados escolhidos por uma determinação do BID, em razão de a instituição já desenvolver outros programas nesses locais. Em cada um, 25 instituições de ensino, todas da rede pública, receberam a primeira etapa do projeto. Em quatro dessas instituições — as escolas Rafaela Remião, Piratini, Raul Pillar e Baltazar de Oliveira Garcia de Porto Alegre —, foram feitos estudos em profundidade, incluindo um trabalho de intervenção com a intenção de combater casos de violência no ambiente escolar.

Para Miriam, a pesquisa mostra a importância de se investir no diálogo entre alunos,

pais e professores, abrindo espaço especialmente para que os estudantes possam participar, relatar problemas que encontram e se sentirem à vontade para denunciar agressões e angústias. Um dos resultados que mais chamaram a atenção dos pesquisadores foram os relatos de automutilação entre os jovens por conta de ansiedade e estados depressivos frente a expectativas, cobranças e incompreensão.

— As escolas precisam ficar atentas a isso e discutir com os jovens o que eles estão vivendo. Acho que é preciso valorizar a troca entre gerações, e os adultos de hoje não sabem ouvir os jovens, nem sabem o que dizer a eles — avalia Miriam.

42% dos estudantes já sofreram algum tipo de agressão na escola. Os casos mais comuns são:

- roubos e furtos 14%
- brigas/agressão física 14%
- xingamentos 13%
- uso de drogas ilícitas 11%
- uso de bebidas alcoólicas 9%

79% dos entrevistados declaram que já foram discriminados, sendo:

- 17% pela roupa/aparência
- 12% pela sua raça/cor
- 11% pela religião
- 11% pelo lugar onde mora
- 10% por ser homem/mulher
- 10% pela classe social
- 9% pela orientação sexual
- 8% pela preferência política

Outros números

- No RS, 92% em 2016 e 94% em 2017 dos estudantes nunca interromperam a escolaridade. Os que interromperam alegaram repetência, questões relacionadas à família e escola desinteressante/chata entre os motivos. A maioria - 56% em 2016 e 37% em 2017 - disse que voltou à escola para ter mais oportunidades no futuro.
- Incompatibilidade de horários entre escola e emprego é apontada por 27% dos entrevistados como causa de não estarem trabalhando.
- Para 89%, em 2016, e 86%, em 2017, dos alunos entrevistados a escola é muito importante para a vida futura.
- Mais da metade dos jovens (55% em 2016 e 60% em 2017) diz nunca ter participado de violências.
- Nos dois anos da pesquisa, mais de 80% dos estudantes relataram violência nos arredores da escola, como assaltos, roubos e brigas.
- Quanto à figura do professor, apenas 7% (2016) e 8% (2017) disse que o considera uma referência e, em ambos os anos, 9% disse que o professor os encoraja.
- Foram aplicados 1,2 mil questionários em 25 escolas públicas em Porto Alegre com alunos do 1º (2016) e 2º ano (2017) do Ensino Médio.

Fonte: programa "O Papel da Educação para Jovens Afetados pela Violência e Outros Riscos no Ceará e no Rio Grande do Sul", da Flacso.

Notícia 06

**Apatia**

**Especial Setembro Amarelo: nunca minimize a dor de outra pessoa**

## **Na última reportagem da série, a importância de termos empatia.**

Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/saude/audio/2021-09/especial-setembro-amarelo-nunca-minimize-dor-de-outra-pessoa>

Publicado em 10/09/2021 - 09:00 Por Ana Lúcia Caldas - Repórter da Rádio Nacional - Brasília

A prevenção do suicídio pede o esforço de todos: família, amigos, colegas de trabalho, educadores, religiosos, profissionais de saúde, políticos e governos.

Leila Herédia, do Centro de Valorização da Vida, diz que qualquer pessoa pode ajudar. Segundo ela, a prevenção do suicídio, ela acontece em rede. Logo é importante se colocar à disposição da pessoa com carinho, com empatia para essa pessoa que está necessitando de apoio.

Converse, acompanhe, busque ajuda profissional e proteja. Preste mais atenção a frases do tipo: eu quero morrer, vou deixar você em paz, quero dormir e nunca mais acordar.

A psicóloga especialista em saúde da secretaria de estado do Rio Grande do Sul, Cláudia Weyne fala que a gente tem que ouvir o outro e ficar muito atento ao que as pessoas dizem em relação a vida, e nunca minimizar a dor do outro dizendo que isso é bobagem, que não é motivo para acabar com a própria vida. Segundo Weyne, é importante mostrar que tudo pode ser superado.

Ricardo Oliveira, que tentou suicídio duas vezes, hoje faz psicologia e ajuda outras pessoas na ABRATA - Associação Brasileira de Familiares, Amigos e Portadores de Transtornos Afetivos, cita a Política Nacional de Saúde Mental. Ele reforça que além do tratamento médico e associações a ajuda pode vir de outras formas, se for vencido o preconceito, como palestras, canais no YouTube, o serviço dos CAPs do SUS. Pare ele, às vezes é tanto estigma e preconceito que às vezes ninguém dá a mesma importância que dá a outra patologia clínica.

No início da semana, a gente falou sobre a prevenção ao suicídio na Terceira Idade. Com relação a envelhecer, Rita Martorelli, assistente social e analista do Sesc faz uma reflexão. Segundo ela, todos nós desde que nascemos estamos em processo de envelhecimento. “Quando é a hora da gente pensar no projeto de vida? É agora. Qual é o nosso melhor momento de vida? É agora. As vezes a gente costuma idealizar a infância, a juventude. A infância tem suas questões. A juventude tem suas questões. A ‘adulthood’ tem suas questões e a velhice também vai ter.”, afirma a assistente social.

Neste Setembro Amarelo, o tema é "Agir salva vidas". A iniciativa se estende por todo o mês tendo como data principal o 10 de setembro, Dia Mundial de Prevenção ao Suicídio. Então, que tal começar a agir?

Quer ajudar? Precisa de ajuda? Centro de Valorização da Vida no 188 ou site [cvv.org.br](http://cvv.org.br); SAMU, UPA 24 horas, CAPS.

\* Com produção de Rosemary Cavalcanti e sonoplastia de Messias Melo.