



UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

DISSERTAÇÃO

Emoções, sociabilidades e escolas: um estudo sobre juventudes e “emoções adoecidas”.

Mariana de Lima Bathe Campos

2024

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**EMOÇÕES, SOCIABILIDADES E ESCOLAS: UM ESTUDO
SOBRE JUVENTUDES E “EMOÇÕES ADOECIDAS.”**

MARIANA DE LIMA BATHE CAMPOS

Sob a Orientação da Professora Dr^a
Nalayne Mendonça Pinto

Dissertação submetida como
requisito parcial para obtenção do
grau de **Mestre em Ciências
Sociais**, no Programa de Pós-
Graduação em Ciências Sociais.

Seropédica, RJ

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C198e Campos, Mariana de Lima Bathe, 1979-
Emoções, sociabilidades e escolas: um estudo sobre
juventudes e "emoções adoecidas". / Mariana de Lima
Bathe Campos. - Rio de Janeiro, 2024.
103 f.: il.

Orientadora: Nalayne Mendonça Pinto.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Ciências Sociais, 2024.


1. Juventudes. 2. Escolas. 3. Sociabilidades. 4.
Conflitos. 5. Emoções. I. Pinto, Nalayne Mendonça, 1974
, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Ciências Sociais III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**


MARIANA DE LIMA BATHE CAMPOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre**, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Área de Concentração em Ciências Sociais.


DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 19/07/2024.

Documento assinado digitalmente
 **NALAYNE MENDONÇA PINTO**
Data: 05/08/2024 14:42:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Nalayne Mendonça Pinto (Doutora); PPGCS/UFRRJ (orientadora).

Documento assinado digitalmente
 **HAYDEE GLORIA CRUZ CARUSO**
Data: 08/08/2024 16:38:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Haydée Glória Cruz Caruso (Doutora): PPGSOL/UNB.

Documento assinado digitalmente
 **KATIA SENTO SE MELLO**
Data: 14/08/2024 18:40:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Kátia Sento Sé Mello (Doutora); PPGSS/UFRJ.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu pai, Benedito Jorge Bathe (*in memorian*), que nos deixou em janeiro de 2024 e que sempre mostrou a mim e ao meu irmão, o valor e a importância dos estudos. Obrigada pai por todo sacrifício feito para nos dar o melhor que podia!

Agradeço à minha mãe, Lucia, que destinou parte de seu tempo para cuidar de mim e do meu irmão, estando sempre presente nos processos de seleção dos quais participamos e se alegrando a cada conquista nossa. Obrigada mãe pelo tempo e amor dedicado a nós dois!

Ao meu marido e companheiro, Sebastião Elias, agradeço muito pela parceria e paciência nos momentos em que me fiz ausente, por conta dos estudos e por todo incentivo a mim dispensado.

Agradeço ao meu irmão, Diogo Bathe. Muito obrigada por sempre me encorajar e acreditar em mim! Seu apoio foi essencial para que eu pudesse seguir meu caminho em busca da realização deste sonho.

Aos meus tios, Rita Bathe e Rogério Picanço, agradeço por sempre encontrarem um “jeitinho” para se fazerem presentes na minha vida, mesmo à distância.

Agradeço aos meus padrinhos de batismo, Jurandir Freire Costa e Célia Leite Costa, por terem me ensinado a acreditar que é possível uma sociedade mais justa e menos desigual.

Agradeço a minha orientadora, Prof^a Dr^a Nalayne Mendonça Pinto, por todo tempo que dedicou à elaboração desta dissertação. Sobretudo, por ter me servido de inspiração desde quando a conheci, antes mesmo de ingressar no PPGCS/UFRRJ, tornando-se uma grande parceira nos estudos e amiga na vida. Obrigada Naná por este momento final em que me encontro, com gratidão e alegria, finalizando esta etapa da minha vida ao seu lado.

Agradeço a todos/a que passaram pelo meu caminho e permitiram que hoje eu chegasse até aqui.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender os processos de construção de sociabilidades juvenis, em uma escola pública do município de Seropédica, a partir das situações de sofrimento emocional individual e coletivo, observadas durante a pesquisa, com especial atenção para os relatos sobre as emoções, experiências e situações acionados pelos jovens, como forma de justificar e comunicar sobre suas “emoções adoecidas”. Tal objetivo foi construído, a partir do relato da assistente social, acerca de um caso de surto de ansiedade coletiva, com algumas alunas do curso de formação de professores. O fato teve início com a propagação de um boato de suposto massacre que ocorreria na escola.

Percebemos que as situações experimentadas são as mesmas que sempre estiveram presentes na sociabilidade juvenil nas escolas, quais sejam: intolerâncias por diferentes motivações e intimidação sistemática entre colegas que podem se tornar violências físicas, morais e psicológicas. Entretanto, o acontecimento de ansiedade coletiva demandou da escola a necessidade de estratégias de administração de conflitos, gestão das emoções coletivas, cabendo à escola construir caminhos para administrar as desavenças e diferenças que se apresentam na sociabilidade escolar. A temática das emoções, apresentada nesta dissertação foi embasada, teoricamente, a partir do conceito de “emoções adoecidas”, de Ferreira (2022) e à luz da sociologia e antropologia das emoções. Alicerçados em tais referenciais teóricos, observamos que a construção dos sentimentos/emoções, para além do caráter essencialista (VÍCTORA e COELHO, 2019) são processos sociais, culturais, históricos e situacionais socialmente construídos pelos quais nossas emoções passam. Evidenciamos a necessidade de garantia de atendimento emocional aos alunos/as que vivenciam sua juventude em novos contextos sociais do presente momento histórico, no qual, faz-se urgente que as escolas atuem para além da reprodução de conteúdo acadêmicos. Mas que sejam reconhecidas como espaço de vida, socialização, formação psicológica, acolhimento, atendimento psicossocial; com diversidade de profissionais capazes de produzir escuta, acolhimento e tratamento para as dimensões de sofrimento psicológico e social.

Palavras-chave: Juventudes; Escola; Violências; Conflitos; Sociabilidade; Emoções.

ABSTRACT

The aim of this research was to understand the processes of building youth sociability in a public school in the municipality of Seropédica, based on the situations of individual and collective emotional suffering observed during the research, with special attention to the reports on emotions, experiences and situations triggered by young people justifying and communicating about their "sick emotions". This objective was built on the social worker's account of a case of a collective outbreak of anxiety among some female students on the teacher training course. The event began with the spread of a rumor of a supposed massacre at the school.

We realize that the situations experienced are the same as those that have always been present in youth sociability in schools: intolerance for different reasons and systematic intimidation between classmates that can turn into physical, moral and psychological violence. However, the occurrence of collective anxiety has required schools to develop strategies for managing conflicts and collective emotions, and it is up to the school to build ways of managing the disagreements and differences that arise in school sociability. The theme of emotions presented in this dissertation was theoretically based on Ferreira's (2022) concept of "sick emotions" and in the light of the sociology and anthropology of emotions. Based on these theoretical references, we observed that the construction of feelings/emotions, beyond their essentialist nature (VÍCTORA and COELHO, 2019), are socially constructed, cultural, historical and situational processes through which our emotions pass. We highlight the need to guarantee emotional care for students who are experiencing their youth in the new social contexts of the present historical moment, in which it is urgent that schools act beyond the reproduction of academic content. They need to be recognized as a space for life, socialization, psychological training, welcoming and psychosocial care, with a diversity of professionals capable of listening, welcoming and treating the dimensions of psychological and social suffering.

Keywords: Youth; School; Violence; Conflicts; Sociability; Emotion

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
METODOLOGIA	10
1. A ESCOLA E SUAS JUVENTUDES: EXCLUSÕES E INTOLERÂNCIAS	14
1.1 “Para além dos cortes etários, ou apesar deles, não se fala mais em juventude, mas em juventudes.”	15
1.2 Juventudes: diversidade e marcadores sociais (encontros com as diferenças).	18
1.3 Conflitos e violências em ambiente escolar.	28
1.3.1 Conflitos e Violências: delimitações conceituais.	31
1.4 Questões de exclusões e intolerâncias observadas na escola: os impactos emocionais.	
1.4.1 Os frequentadores da escola.	33
1.4.1 Os frequentadores da escola.	34
2. EMOÇÕES E SOCIABILIDADE CONFLITIVA	39
2.1 As subjetividades importam.	39
2.2 Da perspectiva Socioantropológica das emoções.	40
2.2.1 As contribuições de Eva Illouz para a pesquisa.	48
3. Emoções, juventudes e escola pós COVID – 19.	51
4. O caso de ansiedade coletiva na escola.	57
4.1 Emoções à flor da pele no curso de formação de professores.	63
3. A DIMENSÃO DAS EMOÇÕES NOS PROCESSOS DE SOCIABILIDADE JUVENIL.	68
3.1 O caso Felipe Neto e a “negligência das emoções”.	72
3.2 - Os atores, os projetos, as mediações: construindo possibilidades de intervenção.	77
3.3 – O que há de novidade no tocante às publicações sobre saúde mental?	85
3.3.1 – “Saúde mental de adolescentes e jovens.”	85
3.3.2 – “Saúde mental na escola: reflexões sobre a saúde mental da comunidade escolar.”	
3.3.3 – “Mentalmente forte: estratégias para o bem-estar de adolescentes.”	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99

INTRODUÇÃO:

A minha relação com a universidade iniciou-se no ano de 2000, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde cursei a Graduação em Letras, na habilitação Português/Russo. Durante o curso, eu tive a chance de conviver com falantes nativos da língua russa. Em particular, ressalto a imersão cultural que me foi proporcionada através das aulas de Literatura Russa, ministradas pela professora, Tatiana Gueorguievna Mariz, que suscitou em mim o desejo de continuar os estudos da língua referida, para além da Graduação. O meu desejo foi concretizado em 2005, quando tive a oportunidade de cursar uma Pós-Graduação, nível de Especialização, em Literatura Russa, que resultou na monografia intitulada **“Um novo tipo de teatro da dramaturgia de Tchekov”**.

Durante os anos de 2007 e 2008, meus vínculos com a UFRJ se estreitaram, mediante a experiência de lecionar língua e literatura russas, na Graduação, como professora substituta (temporária). Nasceu aqui uma certeza: a de querer continuar na universidade. Também foi neste momento que conheci o trabalho de um pedagogo ucraniano chamado Anton Makarenko, a partir da obra literária “Poema Pedagógico”, na qual o autor relata o trabalho desenvolvido com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade após a revolução russa de 1917. Assim, inicia-se o meu interesse em estudar questões atreladas aos jovens. Interesse este que se consolidou em 2021, quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e me aproximei dos trabalhos da Professora Dr^a Nalayne Mendonça Pinto, acerca dos conflitos e violências entre jovens no contexto escolar.

Ao adentrar na escola, onde realizei a pesquisa de campo, em julho de 2022, meu objeto de pesquisa foi se delineando em torno dos conflitos já existentes entre jovens, mas que retornaram, pós contexto pandêmico, com novas nuances relacionadas às emoções.

Os conflitos fazem parte do nosso cotidiano. Diariamente, temos acesso, através de diferentes mecanismos de informações, aos relatos de acontecimentos conflituosos que podem suscitar diferentes tipos de violências e a realidade da escola não é indiferente a este contexto. Na escola, crianças, adolescentes e jovens passam grande parte do seu dia em processos de aprendizagem, sociabilidades e interações. Assim, como em qualquer espaço produtor de relações e interações sociais, há conflitos e disputas que fazem parte dos processos de trocas e produção de diferenças. As motivações para os conflitos são múltiplas, como também, as variadas formas de intimidação sistemática que podem se tornar violências físicas, morais e psicológicas. Entretanto, a situação de paralisação

compulsória iniciada pela crise sanitária provocada pela COVID – 19, ainda que de início se tratasse de uma questão de saúde pública, alterou as dinâmicas dos jovens e das escolas, convertendo-se num problema social.

Após o período de isolamento e toda a preocupação com a pandemia, provocada pela COVID – 19, os conflitos retornaram com novas nuances. O retorno às atividades presenciais nas escolas nos demonstrou fenômenos emocionais, que caracterizam essas novas nuances de conflitos e violências no contexto escolar. Neste sentido, a coluna “Saúde e Bem-estar”, do UOL, assinado por Cinthya Leite, publicou em 22 de maio de 2022, numa reportagem intitulada, “Episódios de crise de ansiedade coletiva são um grande pedido de socorro de estudantes a famílias, escolas e sociedade”¹, casos de ansiedade coletiva, ocorridos entre alunos de uma escola pública de Recife. De acordo com o neuropsicólogo Hugo Monteiro Ferreira, professor da UFRPE, o cenário atual de estresse provocado pelo contexto de pandemia intensificou os sintomas de ansiedade e depressão em muitas pessoas, inclusive crianças e adolescentes. Os alunos voltaram mais “agitados” e sem saber como administrar suas emoções, tendo como consequências uma ampliação das ocorrências de brigas e violências no ambiente escolar.

Em virtude disto, a suspensão das aulas presenciais, ocasionada pela COVID – 19 trouxe consequências no desenvolvimento escolar, não apenas como educação instrumental e institucional, mas também, no que concerne à escola, enquanto lugar de trocas, de vivências de diversas experiências, aprendizagens, conflitos e violências.

Mediante essa introdução, cabe enunciar qual a questão que moveu esta pesquisa. Inicialmente o objeto da pesquisa eram os conflitos encontrados no trabalho de campo que realizei em uma escola de Formação de Professores no município de Seropédica RJ. Todavia, quando relatei no projeto de qualificação o evento da crise de ansiedade coletiva que havia ocorrido na escola onde eu realizava a pesquisa, fui orientada a desenvolver mais a análise sobre esse aspecto específico. Dessa forma, o objeto dessa dissertação são as situações de sofrimento emocional individual e coletivo que observei durante a pesquisa na escola, com especial atenção para os relatos sobre as emoções, experiências e situações acionados pelos jovens para justificar e comunicar sobre suas “emoções adoecidas”.

¹ Vale ressaltar que esta reportagem também foi publicada no portal da Universidade Federal rural de Pernambuco, disponível através do endereço eletrônico: <https://www.ufrpe.br/br/content/jc-epis%C3%B3dios-de-crise-de-ansiedade-coletiva-s%C3%A3o-um-grande-pedido-de-socorro-de-estudantes>.

A pesquisa realizada teve os seguintes objetivos: Compreender as narrativas, sentidos e representações dos jovens quando relatam suas experiências de conflitos e sociabilidade emocional vividos na escola, nas redes sociais e no retorno às aulas; Identificar as estratégias criadas pela escola para debater e refletir sobre a questão emocional dos alunos que vivenciam sua juventude em novos contextos sociais do presente momento histórico; Refletir, sob a ótica dos marcadores sociais, as múltiplas experiências do “ser jovem”, no tocante às regulamentações de gênero que produzem diferenças e da teoria interseccional para discutirmos socialização escolar e saúde mental; Analisar 03 (três) cartilhas, produzidas por diferentes órgãos institucionais, enquanto guias metodológicos para o autocuidado.

Tais objetivos foram embasados, teoricamente, no conceito de “emoções adoecidas”, de Ferreira (2022) e à luz da sociologia e antropologia das emoções. Alicerçados em tais referenciais teóricos, coube reconhecer a contribuição do senso comum para o progresso da temática, relativa à saúde mental no debate público, uma vez que, os problemas do cotidiano suscitam necessidade de pesquisar, de aprofundar interpretações e propor soluções para superar as dificuldades enfrentadas pela população; Neste sentido, esta pesquisa considerou a construção dos sentimentos/emoções, para além do caráter essencialista (VÍCTORA e COELHO, 2019). Mas, enquanto processos sociais, culturais, históricos e situacionais, socialmente construídos pelos quais nossas emoções passam.

Acredito que cabe uma explicação sobre os sentidos de colocar as redes sociais imbricadas na pesquisa. Na atualidade, falar de juventudes e seus modos de ser, viver e realizar-se no mundo é falar também, sobre como eles/as usam, se expõem e lidam com as redes sociais. Nesse sentido, foi objetivo desta pesquisa, compreender como essas experiências emocionais dos/as meus/minhas interlocutores/as estão conectados/as ao mundo digital - na forma como eles/as criam, mimetizam, compartilham, produzem e se expõem nesse espaço social.

Aspectos importantes a serem considerados para a relevância desta pesquisa são: as novas formas dos/as jovens/sujeitos experimentarem suas relações sociais, mediadas por novas tecnologias e redes sociais; a forma como o espaço escolar é impactado e vem reconhecendo, conciliando, vivenciando e gerindo essas sociabilidades em rede. Neste sentido, gostaria de destacar a importância de ouvir e reconhecer as experiências desses/as jovens, sendo ainda, fundamental, para a interpretação sociológica no presente momento.

Vivemos uma sociedade conectada em rede e os/as jovens fazem uso contínuo das tecnologias. Desta forma, considero importante dentro de uma perspectiva fenomenológica (SCHUTZ, 2012), dar voz às experiências desses jovens, no que tange à sociabilidade nos espaços escolares, como também, nas redes sociais. Sob a ótica da sociologia da experiência (DUBET, 1994), a experiência social é uma maneira de construir o mundo, na qual a subjetividade dos atores, a consciência que eles têm do mundo e deles próprios, é a matéria essencial de que dispões a sociologia da ação.

“Uma sociologia da experiência incita a que se considere cada indivíduo como um “intelectual”, como um actor capaz de dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo.” (DUBET, pág. 107, 1994.)

METODOLOGIA:

Em primeiro lugar é preciso distinguir Métodos e Técnicas de pesquisa. O método é a ferramenta teórico-metodológica que orienta a construção do objeto da pesquisa, as formas de olhar e estudar o objeto e todo processo de construção do conhecimento, é o arcabouço estrutural do processo de pesquisa e fazer científico. As técnicas de pesquisa dizem respeito as ferramentas que nos ajudam a buscar a informação, as estratégias para chegar ao objeto e colher dados, como entrevistas, pesquisa de campo, coleta de dados estatísticos etc. Por esta razão, é importante que se faça uma reflexão sobre os caminhos metodológicos que se constituíram como clássicos nas ciências sociais e nos ajudam a compreender os processos históricos sociais a partir de determinadas escolhas do fazer científico, bem como quais as técnicas de pesquisas se consolidaram como importantes ferramentas para a pesquisa na sociologia. (MARCONI e LAKATOS, 2000)

Por tratar-se de um estudo de caráter exploratório, uma vez que estimula o entrevistado/a a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão, escolhi por priorizar uma abordagem qualitativa na pesquisa, visto que a pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais trabalha com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, porque essa realidade possui um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Tudo isso corresponde a relações, processos e fenômenos que não podem ser mensurados numericamente. Corroborando com este caráter subjetivo da pesquisa qualitativa, Weber (2006) discorre sobre a falta de objetividade do método qualitativo e ressalta o problema da “projeção.” Enquanto pesquisadores, fazemos projeções, enxergando as realidades com nossos pressupostos e queremos fazer a pesquisa

cabem dentro dos nossos modelos, das nossas lógicas. Esse seria o limite da pesquisa, o limite no qual não alcançamos a objetividade pura. Porém, o problema da pesquisa qualitativa não é a presença dos valores, mas quando os pesquisadores inserem seus juízos de valor nos trabalhos e os fazem funcionar. É neste momento que surgem as projeções e a atitude de querer que as coisas caibam no que pensamos.

Ao Weber atribui-se uma formação da sociologia compreensiva, pois a partir de suas críticas percebe-se que as Ciências Sociais não objetivam dizer como as coisas devem ser ou buscam uma realidade que seja valiosa. O objetivo das Ciências Sociais é compreender o significado cultural, as relações causais. É compreender suas características sobre um determinado aspecto que estamos observando. Weber (2006) pensa a realidade como algo infinito e caótico. Aqui entra de forma mais central a questão da subjetividade. A maneira como organizamos esse caos relaciona-se com nossas escolhas, com os nossos valores, com aquilo que achamos relevante. Quando escolhemos o que vamos estudar, já nos posicionamos. Estudamos aquilo que nos anima, algo que desperta nossos interesses. Começamos assim, a organizar esse caos, fazendo nossos recortes, a partir de nossas subjetividades da qual não damos conta na sua totalidade. Sendo assim, o fragmento não é um recorte óbvio, objetivo. O mesmo surge das escolhas que fazemos sobre elementos que compõem a significação de um fenômeno, ou seja: as ideias de valor existem. Mas, isso não inviabiliza que nas Ciências Sociais o investigador seja capaz de produzir sua síntese, suas formas de entendimento dessa realidade de uma maneira mais ampla. Posto isto, para além da subjetividade, existe validade objetiva nas Ciências Sociais.

Assim sendo, caracterizo a presente pesquisa, como compreensiva dos processos de acusação e internalização das violências morais, a partir das explicações que os sujeitos dão para suas ações. Considerando como Schutz (2012), a forma como os significados são construídos pelos atores e como eles compreendem e descrevem os outros e suas ações. Assim entender “o mundo da vida” que se constitui em fundamento das ações e conhecimentos da vida social; analisando como o conhecimento cotidiano (da experiência e da fala) é produzido e relatado pelos atores.

Vale ressaltar que ainda que tenha a dimensão empírica da pesquisa de campo, esta dissertação propõe uma reflexão mais analítica a partir da sociologia e antropologia das emoções, na medida em que fui encontrando no meu campo de pesquisa, várias situações atreladas ao adoecimento emocional (tais como, crise de ansiedade, depressão e autolesão), que me levaram à percepção de que era necessária uma discussão das

emoções, da saúde mental. Segundo Le Breton (2019), estamos ligados ao mundo por um tecido de emoções e sentimentos assim como somos permanentemente afetados, tocados pelos acontecimentos, uma trama que vai tecendo as relações entre os sujeitos e seu meio com significados sociais compartilhados. Desse modo, busquei algumas referências na sociologia e antropologia das emoções que me permitiram compreender os acontecimentos nas escolas sobre esse olhar; buscando descrever os processos coletivos e individuais que constituem as sensibilidades emocionais vivenciadas naquele espaço.

No mais, a metodologia aqui apresentada terá o respaldo das seguintes ferramentas de pesquisa/técnicas para a coleta dos dados:

- a) pesquisa bibliográfica sobre os seguintes temas: sociabilidades, conflitos e violências em ambiente escolar; tal como da sociologia das emoções; pesquisa em jornais com situações mais noticiadas sobre os casos de ansiedade, depressão, autolesionamento entre os/as jovens e os riscos do “mau-uso” das redes sociais;
- b) pesquisa de campo em uma escola pública do município de Seropédica para observação do ambiente escolar;
- c) entrevistas com 07 jovens do ensino médio. A escolha para os entrevistados/as dependeu da solicitude do aluno/a para conversa. Por exemplo, as meninas que protagonizaram o episódio de ansiedade coletiva, não quiseram falar comigo. Porém, uma delas sentiu-se à vontade para me escrever uma carta, na qual ela relata casos de violências sexuais sofridas e sobre suas “emoções adoecidas”. Além dos/as jovens, também entrevistei outros atores da escola, tais como: a assistente social, minha principal interlocutora no campo de pesquisa; a coordenadora pedagógica, o zelador, uma mãe do projeto M.A.E (Mulheres Apoiando a Educação) e dois professores. O diretor e vice-diretor, eu não consegui entrevistar por conta das dificuldades de disponibilidade de tempo para falarem comigo;
- d) análise de todos os dados coletados e produção da dissertação.

Neste momento, é importante informar que para a preservação do anonimato dos meus/minhas interlocutores/as, optei por atribuir a eles/elas codinomes relacionados aos personagens, da obra literária russa, “Poema Pedagógico”, de Anton Makarenko, que fez nascer em mim o interesse em estudar o tema “juventudes”. Numa breve apresentação para melhor compreensão da experiência que vivi com a obra supracitada, o “Poema Pedagógico” retrata a teoria pedagógica, do pedagogo ucraniano, Anton Makarenko, com

jovens em situação de vulnerabilidade social, após a Revolução Russa de 1917. Este dirigiu por dezesseis anos as instituições “correcionais” para crianças e adolescentes abandonados: a Colônia Gorki (de 1920-1928) e Comuna Dzerjinski (1927-1935). A partir da experiência de sua própria vida, Makarenko desvendou o problema da reeducação socialista, do nascimento do “homem novo”, no coletivo e no trabalho. Sob a influência do escritor russo Maxím Gorki, Anton Makarenko apropriou-se da história de vida deste (o mesmo ficou sem a mãe que faleceu na sua infância e passou fome) para levar, através da identidade, a possibilidade de mudança de vida aos/ às jovens. Neste sentido, ao Professor de matemática da escola pesquisada, foi atribuído nesta pesquisa, o codinome “Gorki”, pela similaridade das influências que exerce na vida dos/as alunos/as. Por ser um professor preto e gay, muitos/as discente se identificam com a história de vida dele. À assistente social, atribuí o codinome “Tatiana”, em referência à tradutora da obra para o português Tatiana Belinky. Aos demais interlocutores foram atribuídos codinomes de forma aleatória.

Por fim, segue de maneira sintética, uma apresentação dos capítulos: o capítulo 1 irá tratar da escola e suas juventudes, abrangendo as exclusões e intolerâncias observadas no campo de pesquisa; o capítulo 2 abarcará, sob a ótica da sociologia e antropologia das emoções, a temática das “emoções adoecidas” (FERREIRA, 2022) e sociabilidade conflitiva, a partir das histórias de vida dos/as discentes. O capítulo 3 dissertará sobre a dimensão das emoções nos processos de sociabilidade juvenil, tratando das influências das redes sociais, nestes processos e trazendo-nos a publicação de cartilhas que orientam sobre o autocuidado da saúde mental.

CAPÍTULO 1: A ESCOLA E SUAS JUVENTUDES: EXCLUSÕES E INTOLERÂNCIAS.

“Na minha visão sobre a escola hoje, diante desses 14 anos que eu tenho trabalhando em escola pública, eu tenho uma visão de que a escola é um lugar muito complexo. É um lugar que precisa de bastante atenção. A escola, hoje, ela é ao mesmo tempo que para alguns estudantes, um lugar de refúgio, um lugar em que eles possam ser eles mesmos, também é, para outros, um lugar de opressão, um lugar de silenciamento... porque a escola, hoje, não é pensada para abarcar os diferentes tipos de pessoas que passam por ela. A escola, hoje, ainda dita e trabalha, com perspectivas de homogeneização das pessoas: as pessoas são desse jeito e é assim que escola vai fazer. Então, ao meu ver, a escola, hoje, é um grande dilema: um lugar que é necessário, mas que deve ser repensado sim, no sentido de que cumpre um papel de extrema importância, dado que um indivíduo entra bem pequeno na escola e passa grande parte de sua vida dentro dela. Hoje, eu tenho uma visão de estranhamento com a escola porque é um lugar que ao mesmo tempo tem muita potencialidade no processo de formação do indivíduo, também é capaz de influir muito negativamente, neste mesmo processo de formação do indivíduo. É uma relação meio que, não sei se dicotômica, mas é uma relação complicada. Eu não sei se ajudei, mas acho que é um pouco da concepção porque é uma pergunta bem difícil de se responder hoje. Ainda mais sendo um sujeito de dentro da escola, um dos responsáveis pelo o funcionamento da escola enquanto educador.” (Gorki. Professor de Matemática da escola, 2024).

A transcrição acima refere-se à fala de um professor que muito se interessou pela minha pesquisa e prontamente aceitou contribuir com suas reflexões acerca do tema. Ademais, achei que seria interessante pensar a definição de escola, a partir de um interlocutor da pesquisa de campo, para além, das concepções e definições, dos referenciais teóricos sobre os quais eu estava me debruçando.

A escola é uma instituição de socialização secundária, nos moldes do pensamento de Durkheim (1978), construída historicamente, sendo submetida, dessa maneira, a condicionantes espaciais e temporais. Na qualidade de instituição universal, foi defendida pelos iluministas como forma de construção de uma sociedade de homens livres e conscientes, uma educação laica capaz de construir a igualdade social; mas cabe ressaltar que nesse mesmo contexto, a escolarização se disseminou a partir das demandas do capitalismo moderno por mão de obra mais qualificada e letrada; o que revela as dissonâncias da modernidade. Sendo uma instituição construída historicamente, ou seja,

ao longo dos tempos, a escola vai incorporando valores, formas de pensar, moralidades e ideologias de gerações anteriores. Desta forma, não devemos pensar como uma instituição isolada, estabelecida de modo determinista e sem qualquer relação com os contextos geracionais. Na verdade, a escola é o resultado desses processos geracionais, visto que, acompanharam as emergências escolares, suas reformas, implantações e implementações.

Se por um lado, a escola tem como função básica a garantia de aprendizagem de conhecimento, valores e habilidades. Por outro lado, também, cumpre o papel de espaço de vigilância, sendo um dos locais marcados pelo poder disciplinar, anseio de controle e filtro de comportamentos, conforme sublinha Verneque (2023, p.93).

É neste espaço complexo, no qual circulam diferentes conhecimentos, emoções, conversas, conflitos e aprendizagens; e onde, também, interagem diferentes gerações que crianças, adolescentes e jovens passam grande parte do seu dia nesses processos de sociabilidade. Assim, no espaço escolar, como em qualquer espaço produtor de relações e interações sociais, há também conflitos, disputas e processos dialógicos com efeitos coletivos e individuais. As motivações para os conflitos são múltiplas, tal qual, as variadas formas de intimidação sistemática que podem se tornar violências físicas, morais e psicológicas no ambiente escolar. As diferenças sociais, nos seus diferentes marcadores (Collins, 2015) de raça, classe, gênero, idade, local de moradia, religião, capitais são conjugadas no ambiente escolar, produzindo inúmeros efeitos nas tramas da convivência; são trocas que integram e ensinam, mas também constroem, violentam, intimidam em diferentes dimensões dos marcadores. Nesse sentido, há uma dimensão intersubjetiva que é construída constantemente na socialização escolar e que, portanto, constituem uma formação moral, simbólica e subjetiva nos jovens. Por sua vez, o espaço escolar atrelado à noção de lugar, concentrado na identidade e no pertencimento aos espaços, e o conceito de território, relacionado aos aspectos de poder, apropriação e disputas nos espaços, são, particularmente, relevantes para compreender essas dinâmicas de sociabilidade das juventudes. Neste momento, para fins de articulação das considerações expostas, apresentaremos, sucintamente, algumas reflexões sobre a temática “juventudes”.

1.1 “Para além dos cortes etários, ou apesar deles, não se fala mais em juventude, mas em juventudes.”²

² CASTRO, 2009, p.43.

É próprio da sociologia “desconstruir” noções que, a princípio, são dadas como naturais, ou seja: a sociologia contribui para pensar como algumas noções que temos a respeito das coisas foram e são construídas socialmente, opondo-se à ideia de “naturalização” das relações sociais, que apregoa que “as coisas sempre foram assim”, destituindo dos indivíduos o seu papel na construção das “coisas como elas são”. A noção de juventude, tal como Bourdieu discutiu em seu texto (1983), é apenas uma palavra. Conforme Groppo (2017) nos ensina, a juventude é na sociologia, uma categoria social. Segundo autor, é social pelo “fato de fazer parte da estrutura social, de formar um grupo, uma coletividade de sujeitos, assemelhadas pelo *status* etário intermediário.” Conjuntamente, é uma categoria social por fazer parte do imaginário social, como símbolo. Sublinha esse autor que “nos termos de Durkheim (2000), ela é uma representação social, um conjunto de atribuições – ora positivas, ora negativas – criadas por uma coletividade e associadas à condição juvenil.” Além de ser uma categoria social, a juventude para a sociologia, também, é uma categoria histórica. Tomando novamente os empréstimos de Groppo (2017), a juventude é considerada uma categoria histórica porque concretamente como representação social e como grupo etário, não é reconhecida ou formada em todas as sociedades. Quando existente, a juventude opera de modos diferentes, conforme a sociedade em que vigora e até mesmo, conforme o grupo específico ou classe social. Conclui o autor que: “A juventude é uma categoria histórica, enfim, porque é sujeita a transformações e metamorfoses, a ponto de poder desaparecer quando dada sociedade se reconfigura – como na passagem das sociedades antigas às medievais, no mundo europeu” (2017, p.13).

Corroborando o apresentado até o momento, Dayrell (2003) discorre no sentido de que diariamente, nos deparamos com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das compreensões mais arraigadas, exemplificadas por Dayrell (2003), refere-se à juventude vista na sua condição de “transitoriedade”, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob esta perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na negatividade, “o que ainda não chegou a ser” (Salem 1986 apud Dayrell 2003), negando o presente vivido.

Definir o momento da juventude e o sujeito jovem, para além de uma faixa etária ou de um ser em formação, “o vir a ser”, conforme apresentado em Dayrell (2003), significa entender o ser jovem como sendo histórica e cultural. Neste sentido, pressupõe-se a compreensão de que os jovens e a juventude são distintas no tempo e no espaço.

Neste intuito, Abramovay (2008) acrescenta que a realidade demonstra que, não há somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um grupo heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Assim, de acordo com a autora, a juventude por definição é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, referências múltiplas, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo, etc. “Por essa linha torna-se cada vez mais corriqueiro o emprego do termo “juventudes”, no plural, no sentido de não se dar conta de todas as especificidades, mas sim de apontar a enorme gama de possibilidades presente nessa categoria” (Pais 1993 apud Abramovay 2008, p. 04).

Construir uma noção de juventude considerando a diversidade explanada por Abramovay, implica pensá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim, como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com a chegada da vida adulta.

Em síntese, a juventude não pode ser entendida como algo que sempre existiu e que, ao longo do tempo sempre possuiu o mesmo significado. Trata-se de uma compreensão dos jovens, enquanto sujeitos sociais que, como tais, constroem um determinado modo de ser jovem. Isso significa dizer que se falássemos de juventude em outro contexto histórico, ela não teria os mesmos significados que hoje possui. Sendo assim, cabe desnaturalizar a juventude como fase da vida, marcada pelos mesmos problemas: a chave naturalizadora do desinteresse, da transgressão, da acomodação, da alienação ou seja: da juventude como problema social. Há mais classificações, que mais reduzem e rotulam do que esclarecem. Por que não pensar os jovens como sujeitos? Sujeitos sociais, sujeitos de direitos (conforme preconiza o Estatuto da Juventude: Lei 12.852/13)³, protagonistas, com histórias, saberes e visões de mundo. Quais são os saberes e as trajetórias dessas juventudes? O que eles têm a dizer?

³ Legislação Federal promulgada em 2013 que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm

Entrevistas realizadas em diferentes escolas públicas de Seropédica, pelo grupo de pesquisa⁴ do qual faço parte, nos mostram o entendimento dos jovens, quando questionados, pelos pesquisadores da Iniciação Científica sobre o que para eles seria a juventude. A seguir alguns trechos das entrevistas.

“Ser jovem pra mim é estudar, pensar em fazer cursos no momento e a curiosidade, aprender mais”. (Aluna de 15 anos, do 1ª ano, gênero feminino, 2023);

“Nossa, eu só jogo videogame”. (Aluno de 18 anos, do 2ª ano, gênero masculino, 2023);

“É estudar, você fazer amigos, passar com conflitos com você mesmo, aprendendo com os próprios erros, ser jovem é isso.” (Aluna de 17 anos, do 3ª ano, gênero feminino, 2023);

“Ah, eu acho que tudo tem uma fase. Hoje em dia as crianças, acho, que não “tão” sabendo aproveitar o momento delas. E os jovens hoje “tão” “meio que” querendo virar criança e as crianças querendo ser adultos. Eu acho que as crianças deveriam aproveitar cada momento. E quando você vira jovem/adolescente, você tem que criar uma certa maturidade pra poder lidar com certos tipos de pessoas na sociedade e também ter uma mente porque passa muito rápido a juventude, a adolescência, e focar muito na carreira adulta”. (Aluna de 18 anos, do 3ª ano, gênero feminino, 2022).

Interessante perceber que os jovens entrevistados reconhecem a transitoriedade da fase que chamamos da adolescência à juventude e que as mudanças trarão responsabilidades e mais compromissos profissionais, familiares, entre outros e por isso, esse momento é importante de ser vivido com mais leveza. Nessa visão de transitoriedade, a juventude é considerada uma fase de passagem, um momento de preparação para a vida adulta, o que determina representações, práticas sociais e até políticas públicas direcionadas a esse público (DYRELL et al, 2011).

Ao mesmo tempo, esse é o momento que devem se qualificar, estudar, fazer planos e focar no planejamento futuro.

1.2 Juventudes: diversidade e marcadores sociais (encontros com as diferenças).

A escola é um locus singular para a observação de encontros com as diferenças. “É o espaço que se constitui num território coletivo de possibilidades para diferentes

⁴ Pesquisa coordenada pela docente Nalayne Pinto, DCS/ PPGCS/ UFRRJ, intitulada “Juventude Conflitos e Consensos”, com apoio do INEAC.

sujeitos que ali frequentam” (SOUZA & RIETH, 2024, p.143). Porém, a convivência entre os diferentes sujeitos que frequentam a escola e carregam consigo demandas e vivências sociais, tem suscitado tensões que estão cada vez mais evidentes. A título de exemplo, citamos o questionamento, recorrente, de alunos e alunas acerca do seu gênero ou a autodeclaração de que são trans.

“Eu posso ser bem sincero diante do tempo que tenho como educador. Na minha concepção, a escola está fingindo que não está vendo. Fingindo que não está vendo que existem pessoas não-binárias... Quando a pessoa resolve acenar e falar: “Hei, eu sou não-binário! Não pode me chamar de tal nome, tem que me tratar de tal forma!” (Gorki, professor de Matemática, 2024).

Na rotina escolar, percebemos nas falas e atitudes dos profissionais que nela atuam, manifestações que desqualificam uma significativa qualidade de jovens estudantes por serem diferentes e atribuindo a eles marcadores sociais. O conselho de classe, por exemplo, é o lugar de construção dos rótulos: “do bom aluno”, “do mau aluno”, “do aluno encapetado”, “do aluno maneiro” (Soares Gomes, E., & Rosistolato, R. 2023). O que mais a escola faz, é construir processos de rotulação, não só em termos acadêmicos (“do bom e do mau aluno”) mas, também, nos termos do que Gayle Rubin (*Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade.*) nos apresenta acerca da heteronormatividade (“esse aluno é gay”, “essa aluna é sapatão”, “esse aluno está desviado”). Sob esta ótica, os sujeitos são classificados de formas distintas e a questão sexual na escola, é um marcador social da diferença importante.

Cabe salientar, o que entendemos quanto ao termo “marcadores sociais das diferenças”. O termo refere-se ao campo de estudo das ciências sociais que busca explicar como são constituídas socialmente as diferenças (construção das diferenças e de que forma estas se apresentam interligadas) e hierarquias entre as pessoas. Diferenças pautadas, principalmente, em raça, gênero e sexualidade, são construídas pela sociedade, mas tidas como se fossem “naturais”. Os marcadores sociais das diferenças, também, incluem outras categorias, tal qual a classe social. No que se refere à maneira como as diferenças estão interligadas, a Professora Heloísa Buarque de Almeida⁵, integrante do NUMAS (Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH, da USP), observa:

⁵ Disponível em: <http://www.usp.br/agen/?p=15350>.

“Não cabe, por exemplo, um pesquisador estudar gênero, compartimentado, e outro estudar raça; e sim buscar enxergar nos estudos empíricos, como estas diferenças se articulam.”

Importa considerar que através da análise desses marcadores, podemos perceber a forma como sociedade maneja a existência dos grupos sub representados. “É analisando marcações e suas intersecções que distinguimos que algumas diferenças são mais diferentes que outras, negando direitos, espaços e uma vida plena a tantas pessoas”⁶.

Nos meus primeiros dias no campo, uma das situações (a outra relatarei no capítulo 2, destinado às emoções e sociabilidades conflitivas) que me chamou a atenção, refere-se a algumas “falas” que ouvi sobre uma aluna em especial. A “aluna polêmica”⁷ era uma aluna do 3^a ano do curso de formação de professores, tinha 22 anos, era lésbica e na escola era rotulada, por alguns, como a aluna problema, aquela que não quer ser recuperada, indisciplinada, autoritária. Na visão da direção da escola, ela assediava as meninas do 1^o ano: “Pega todas as meninas do primeiro ano” (fala que ouvi de um dos profissionais).

Eu tinha muita curiosidade em conhecer quem era essa menina tão conhecida na escola, tão falada, tão adorada por uns e odiada por outros. O comportamento indisciplinado da “aluna polêmica” justificava-se, na visão da Direção, pelo fato dela querer ser reprovada para não sair da escola. Qual seria o/os motivo/os para um/a alun/a não querer sair da escola? Quem era essa menina que até então, eu não tinha nem visto, mas que estava parecendo-me ser muito interessante para conversar.

Em 28 de Julho de 2022, eu tive a oportunidade de conversar com a “aluna polêmica”. Eu cheguei na escola pela manhã e pedi a uma aluna, com quem eu tinha estabelecido comunicação desde os primeiros dias, para que avisasse à “aluna polêmica” que eu gostaria de conversar com ela. Eu estava no refeitório, entrevistando o zelador, quando a “aluna polêmica” chegou. Estávamos o zelador e eu sentados à mesa, um de cada lado, de frente para o outro. Eu estava justamente perguntando para ele, sobre as percepções dele a respeito dela. Na ocasião, ele me dizia: “Não sei que graça as meninas veem nela que querem todas beijarem ela!” O zelador sentado de frente para porta disse: “Iiiih chegou ela. Vou até embora!” Diante de mim estava uma moça preta, cabelos bem curtinhos, estilo “Joãozinho” (com os fios mais aparados na nuca e nas laterais). Ela usava

⁶ Disponível em: <http://www.usp.br/agen/?p=15350>.

⁷ Irei utilizar o codinome “aluna polêmica” porque assim ela se auto-declarou na entrevista que me concedeu e para manter a privacidade dela, uma vez que acredito que a inicial do seu nome, poderá identificá-la.

bermuda azul larga e trejeitos masculinizados (sem querer reduzir o estereótipo de mulher gay ao gestos e comportamentos masculinos. Assim como também, nem todo homem gay é afeminado, conforme apresentado no imaginário popular brasileiro). O zelador levantou-se e a “aluna polêmica” me perguntou: “É você que quer falar comigo?” Respondi que sim. Me apresentei. Disse que eu era aluna da UFRJ e expliquei o meu trabalho na escola. Depois das devidas apresentações e explicações, ela me disse com tom de alívio: “Ainda bem! Pensei que fosse mãe de alguma aluna!” Aproveitei a resposta da “aluna polêmica” em tom de alívio e ao mesmo tempo de receio para iniciar uma conversa, questionando-a o porquê que ela era tão conhecida na escola. Obtive como resposta: “Eu sou uma aluna polêmica porque sou abusada. Fico fora de sala, faço o que não é para fazer. Aí a direção fica chateada!” Quando questionada sobre ela gostar de “pegar” todas as meninas do 1º ano, a aluna me respondeu: “Não, eu não gosto! Eu tenho uma namorada só e ela é do 1º ano. O restante, é tudo colega, amiga no caso. É porque antes de eu ter uma namorada, já tinham me pegado namorando com outra menina. Eu não pego geral! Isso aí é fofoca!”

Para a direção da escola, a “aluna polêmica” faz de tudo para ser reprovada e não sair da escola para poder continuar “pegando” as meninas do 1º ano que, segundo relato da direção, são muito novinhas, inexperientes e mais fáceis de serem envolvidas. A aluna referida, também, me relatou dificuldades relativas à saúde mental. Segundo relato, ela foi diagnosticada com “ansiedade generalizada” e que fazia uso de calmante. “Aqui na escola eu fico bem. Me sinto controlada, não preciso de calmante. Em casa, às vezes, como eu estou sozinha, aí sim eu tenho que tomar um calmante. As coisas vêm à mente.”

Tive a oportunidade de conversar com uma das mães que atuava na escola como membro do projeto **MAE** (Mulheres Apoiando a Educação) sobre a “aluna polêmica”. Falarei mais sobre este projeto a diante. Segundo a fala desta mãe, de 43 anos, moradora de Nova Iguaçu, a “aluna polêmica” é uma personagem que ela vive enquanto está na escola porque lá, ela tem uma realidade diferente da domiciliar. Na escola, ela é forte e tem presença. Quando perguntei sobre a questão do assédio que muitos diziam que ela exercia sobre as meninas do 1º ano, a mãe acreditava que a “aluna polêmica” não assediava as meninas, mas que pelo o contrário, o jeito, a aparência dela atraía as outras meninas. Pela primeira vez, ouvi um julgamento sobre a “aluna polêmica” contrário ao da direção. Neste momento, suscitou em mim o desejo de observar mais sobre a questão de gênero na escola.

Durante o tempo que estive na escola, conheci 04 (quatro) discentes, sujeitos/as LGBTQIAPN+. Além da “aluna polêmica,” a minha primeira interlocutora foi uma menina lésbica, de 17 anos e aluna do 3º ano do Curso de Formação de Professores (CN), a qual chamarei de Iekaterína. Saliento que, com exceção da “aluna polêmica”, eu nomearei meus interlocutores pelos nomes de alguns personagens do livro que mencionei na apresentação da pesquisa. Foi Iekaterína quem se aproximou de mim. Nos primeiros dias, eu só ficava observando os alunos/as no pátio da escola. Num primeiro momento, eu agia desta forma por conta da minha timidez e insegurança em me aproximar dos/as discentes. Iekaterína era uma menina muito carinhosa (me chamava de “tia”) e simpática, usava roupas largas e cabelos tingidos de azul. Depois, conheci o Vólokhov, menino gay e mais introvertido. Nunca usava o uniforme da escola e era aluno do 3º do curso de Formação Geral (FG). Segundo relatos da Coordenadora, a família não aceitava a sexualidade dele e por isso, ele tinha alguns conflitos com a mãe. Mas, quando tive a oportunidade de conversar com Vólokhov, ele nada mencionou sobre isso. Disse justamente o contrário, que a família o aceitava e que estava tudo bem. Senti que ele não estava me dando abertura para falar sobre o assunto e eu respeitei, não sendo incisiva. Contudo, quando iniciamos a questão das “emoções” na conversa, Vólokhov afirmou que tinha depressão e que fazia uso de medicamentos. Por último, conheci um outro menino gay. Conhecer esse menino foi uma experiência incrível. Nunca vi tanta potência, tanta maturidade em alguém com tão pouca idade. Nossa conversa durou mais de 51” (cinquenta e um minutos) de tão agradável e produtivo que foi conversar com ele. Liêchi era um menino de 18 anos, do 2º ano do curso de Formação de Professores e me que se reconheceu enquanto gay dos 15 para 16 anos e que desde pequeno era “diferente” dos outros meninos porque não curti fazer as coisas que eles faziam, como jogar bola (“Até então isso não é problema porque tem meninas que curtem vídeo game!”) e que gostava de fazer coisas que meninas faziam: “Eu gostava mais de brincar de boneca!” Liêchi tentou se aproximar de meninas, mas percebeu que não “curtia ficar com elas de forma afetiva”. Liêchi morava com a mãe que era bissexual e o acolheu quando este se assumiu. Também me relatou questões relacionadas às emoções. Saliento que fazer referência às emoções nesta breve caracterização dos entrevistados é importante para o gancho final deste tópico. Além dos discentes, também conheci um docente homem, gay e preto que contribuiu nas reflexões expostas, uma vez que suas experiências de vida faziam com que ele orientasse seus alunos dentro da sua própria história. Os discentes que vivenciam conflitos por conta da sexualidade acabam se identificando com o professor Gorki: “Vou

conversar porque ele é gay, ele é negro, ou seja, ele me entende!” O professor Gorki diz ser um homem gay assumido. Há dez anos a família dele sabe e o aceita. Desde então, conforme relato do professor, ele se envolve com movimentos sociais e estudo sobre as questões de gênero e sexualidade. Em sala de aula, quando começa a ouvir algumas “piadas” de cunho racista e/ou homofóbico, o professor relata que se posiciona da seguinte maneira:

“Eu falo: na minha aula, você não pode ser racista, nem “LGBTfóbico” e nem machista. Se você for, neste intervalo aqui, você vai guardar para você. Pensar você pode pensar o que você quiser!” “... eu sei que quando falo isso, da mesma forma que eu estou silenciando alguns, eu tô abrindo caminhos para outros. Foi essa experiência que eu tive em 2022, lá na outra escola. Na mesma turma, eu tive uma menina lésbica, um trans e um rapaz gay.” (Gorki, professor de Matemática, 2024).

A partir das descrições do campo, buscaremos tecer algumas reflexões acerca das regulamentações da questão de gênero que produzem diferenças. Neste intuito, procuraremos estabelecer um diálogo entre a Dissertação da Isabela Petrosillo (2016) e autoras abordadas na disciplina “Marcadores sociais das diferenças,” cursada na Pós-Graduação⁸. Petrosillo (2016) a partir de um trabalho etnográfico, realizado em ambiente escolar, discorre sobre as dinâmicas de controle praticadas sobre jovens corpos femininos imgeticamente sexualizados. Segundo a autora, a exposição indevida de imagens íntimas de terceiros na internet tende a ser encapsulada no conceito genérico da “pornografia de vingança”. Porém, esse termo oculta importantes disputas classificatórias que possuem a pretensão de regulamentar a exibição da sexualidade feminina por meio de rótulos estigmatizantes. Para analisar essa questão, Petrosillo (2016) realizou um trabalho de campo em duas escolas, de diferentes cidades da região metropolitana de um estado do sudeste brasileiro. Alunas de ambas as instituições foram expostas a partir da circulação irrestrita de imagens nas quais protagonizavam cenas de sexo e nudez.

Corroborando com o interesse de pesquisa, Petrosillo (2016, p. 06) nos ensina que:

“A escola, sendo um contexto de densa integração social, permite forte cruzamento de informações entre redes online e offline. A compreensão desse fenômeno mostra-se fundamental para entender a dinâmica da proliferação veloz e de alta visibilidade que a circulação dessas imagens possui em grupos de jovens e de seu impacto na regulação moral da sexualidade feminina. (...) Esse fenômeno decorre da presença constante de regulamentos morais que constroem a posição subordinada das garotas frente aos rapazes e a outras jovens. Nesse contexto, as adolescentes são

⁸ Citamos: Judith Butler, Gayle Rubin, Daniele Kergoat, Joan Scott e Verena Stolcke.

submetidas a categorias de acusação, que as classificam como "putas" ou "santas".

Frente às ideias de Petrosillo (2016), no que se refere ao controle do masculino sobre o feminino, o qual possui decisão e também dispõe do corpo feminino, nos suportamos em Daniele Kergoat (2010) para consolidar a discussão apresentada até o momento, no que tange à questão da intersubjetividade das relações sociais. Quando falamos em violências contra a mulher, percebemos que no contexto atual, no qual se denuncia mais a violência doméstica, por exemplo, em que há mais ações que buscam práticas sociais mais igualitárias e no qual estaríamos promovendo uma ideia liberal de maior solidariedade, o que percebemos de fato, é a permanência ou até mesmo um aumento, se pensarmos no contexto de pandemia, de diferentes formas de violência contra a mulher. Ainda que existam instrumentos no ordenamento jurídico brasileiro que criminalizam esta prática, a título de exemplo, citamos a chamada “Lei Maria da Penha” (Lei nº 11.340, de 2006 que criou mecanismos para coibir a violência doméstica contra mulher) e a Lei nº 13.718, de 25 de setembro de 2018 (Lei que acrescentou ao Código Penal Brasileiro, o dispositivo do artigo 218 – c, tornando crime divulgar sem o consentimento da vítima, cena de sexo, nudez ou pornografia, punível com até 05 (cinco) anos de prisão), nas relações diárias entre sujeitos esses acontecimentos persistem.

No texto da autora em questão, Kergoat (2010), “uma relação social é uma relação antagônica entre dois grupos sociais em torno de uma disputa” (p. 94). Para autora, as relações sociais são coextensivas ao se desenvolverem as relações sociais de classe, gênero e raça que se produzem e se co-produzem. A coextensividade procura compreender de maneira não mecânica, as práticas sociais de homens e mulheres frente a divisão social do trabalho, conforme mencionado por Kergoat e em sua dimensão de classe, gênero e raça (enquanto dimensão de origem). A ideia da co-produção é muito forte para a autora e nesse sentido, ela é coextensiva, ou seja: está atrelada ao dinamismo das relações sociais que se reproduzem mutuamente (classe, gênero e raça se co-produzindo como categorias e se co-produzindo como relações sociais).

Kergoat (2010) nos ensina que as relações são dinâmicas ou seja: elas passam por mudanças. Porém, precisamos entender que essas relações possuem uma estrutura que pode ser caracterizada como resistente. A estrutura das relações sociais é uma estrutura marcada que não se altera porque práticas sociais vão se introduzindo na sociedade. Sendo

assim, as práticas (relações intersubjetivas) são distintas desta estrutura. Para Kergoat (2010, p. 95):

“A distinção entre relação intersubjetiva e relação social permite compreender que, se a situação mudou de fato em matéria de relações intersubjetivas entre os sexos e nos casais, as relações sociais, porém, continuam a operar e a se manifestar sob suas três formas canônicas: exploração, dominação e opressão (que podem ser ilustradas pelas diferenças salariais, pela maior vulnerabilidade e maior risco de ser vítima de violências). Ou seja, se de um lado há um deslocamento das linhas de tensão, de outro, as relações sociais de sexo permanecem intactas. Da mesma maneira, são as práticas sociais — e não as relações intersubjetivas — que podem dar origem a formas de resistência e que podem, portanto, ser as portadoras de um potencial de mudança no nível das relações sociais”.

Isto posto, de acordo com Kergoat, são as práticas, e não as relações intersubjetivas, que podem dar origem às formas de resistência e que podem, portanto, ser portadoras de um potencial de mudança no nível das relações sociais (p.95).

Outra autora que contribui para pensarmos a questão do gênero sob a perspectiva do trabalho da Isabela Petrosillo (2016) é Joan Scott, em **“Gênero: uma categoria útil para os estudos históricos?”**. A autora coloca o gênero “como uma forma primária de dar significado às relações de poder” (p.91), sendo base estruturante das relações sociais de poder e ótica de análise primária para seu entendimento, um protagonismo do uso da relação para as análises sociais e históricas. No texto supracitado, Scott propõe um debate que é não só metodológico, como também epistemológico. Discute em que medida, epistemologicamente, a história surge e se organiza como ciência, como conhecimento, na exclusão de uma visão, na qual as mulheres participem não só como historiadoras, mas enquanto objeto também. É uma crítica epistemológica no campo da história, porém serve para pensarmos no campo das ciências humanas em geral, tanto na construção do objeto quanto na própria presença das mulheres que pensam o objeto.

Embasados no texto de Joan Scott (1995), podemos pensar nos sistemas de significados, na forma como a sociedade vai representar o gênero, “aos moldes pelos quais as sociedades representam o gênero e se servem dele para articular as regras de relações sociais ou para construir significado da experiência. Sem significado, não há experiência; sem processo de significação não há significado.” (SCOTT, 1995, p.82). Neste sentido, pensamos no polêmico nexos causal, apontado por Stolcke (1991), entre o fato natural das diferenças sexuais biológicas entre machos e fêmeas humanos e os significados engendrados que estruturam as desigualdades entre homens e mulheres como

agentes sociais. Em consonância com o trabalho de Petrosillo (2016) são os regulamentos morais que constroem a posição subordinada das garotas frente aos rapazes e a outras jovens. Nesse contexto, as adolescentes são subordinadas a categorias de acusação que as classificam como “putas” ou “santas”. Essas práticas acusatórias, constituídas a partir das imagens estigmatizadas das meninas são representações sobre gênero, num sistema de articulação de ideias que, também é um sistema de valor, que parte das práticas de acusação: “ela é puta ou santa.”

Com o texto da Judith Butler (2014), denominado **“Regulações de gênero”**, a primeira relação que estabelecemos é a questão do assédio sexual, tal como uma práxis da subordinação de gênero. Além da ideia de violência, também tem nesse assédio, o momento em que o masculino se coloca dentro da hierarquia com sua força social. “(...) o gênero é produzido na cena da subordinação sexual e o assédio sexual é o momento explícito da instituição da subordinação heterossexual.” (p.270). É a alegoria da produção do próprio gênero porque no momento em que essa prática ocorre, o gênero se instaura e ganha materialidade social, na medida em que a relação se dá através de uma hierarquia de poder. Os códigos de assédio sexual se tornam instrumentos pelos quais o gênero é reproduzido. O assédio sexual é o momento em que na prática o gênero se estabelece na relação sexual, demarcando a diferença entre o homem e a mulher ou a mulher “trans” e o homem heterossexual, por exemplo. Os aspectos legais também podem ser observados nesta relação entre o texto da Butler (2014) e Petrosillo (2016), a partir das regulações sociais. As regulações são produzidas pelo consenso social que não são leis de fato, mas que normalizam o aspecto de gênero. Legalmente é proibido, mas socialmente é legalizado, conforme refletimos anteriormente através das contribuições da Kergoat (2010) sobre relações sociais e intersubjetivas.

O poder regulador age sobre o sujeito preexistente. De um lado, a forma jurídica do poder e de outro, o indivíduo torna-se sujeito da regulação (ideia de legitimação).

A norma é socialmente inscrita e regula comportamentos em alguns espaços (escola, igreja...). A regulação é quando formaliza uma norma. Essa formalização pode se dá por uma instituição que não é necessariamente uma instituição do Estado. Onde são estabelecidas determinadas regras conhecidas por todos. Essas regras podem ser de rupturas ou de reprodução da norma. Citando caso análogo, a linguagem da promiscuidade pode ser vista como uma linguagem normativa, acionada sobre o que seria normal ou anormal nas relações sexuais.

Seguindo nesta reflexão sobre controle social, muitas das vezes pautado no pânico moral, o texto da Gale Rubin, “**Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade**”, coaduna com Petrosillo (2016), no sentido de pensarmos o controle social sobre o domínio da vida erótica (regulação) por parte da sociedade, através da marginalização da vida sexual, dos jovens e adolescentes, pensados aqui no contexto escolar, numa idade considerada como precoce. A distribuição de preservativos neste contexto, por exemplo, pode ser interpretada de forma pejorativa, pois estaria estimulando a atividade sexual precocemente nos estudantes menores de idade.

Percebemos, o caráter repressivo da vida sexual dos jovens, sendo algo proibido à determinada faixa etária. Segundo Rubin, “a noção de que o sexo per se é prejudicial aos jovens foi inculcada em extensivas estruturas sociais e legais, desenvolvidas para isolar os menores do conhecimento e experiência sexuais.” (p.2)

Há ainda outra forma de domínio da vida erótica que podemos observar, mediante o texto da Rubin: o estigma atribuído àqueles que preferem práticas sexuais consideradas exóticas e caracterizadas como de “baixo status”. Na medida em que os comportamentos sexuais se movem para baixo da escala, distanciando-se do padrão hetero, monogâmico, através do matrimônio e para a procriação, os sujeitos que os praticam são sujeitos às presunções de doença mental, má reputação, criminalidade social e física restrita, perda de suporte institucional e sanções econômicas (p.16). “Um estigma extremo e punitivo mantém alguns comportamentos sexuais como baixo status e é uma sanção efetiva contra aqueles que as praticam” (p.16). Ao regular as formas de desejo e de amor, àqueles que saem da norma da relação sexual entre um homem e uma mulher, no matrimônio e para procriação, são estigmatizados e acabam por reforçar estereótipos, como os homossexuais considerados responsáveis pela transmissão da AIDS, em virtude de suas relações sexuais, julgadas como promíscuas. É atribuído ao homossexual a característica de desviante, o outsider, de Becker; pela forma como vive a sua sexualidade para além daquela maneira que nos diz como devemos nos relacionar e com quem.

No início deste tópico, eu fiz uma breve descrição dos interlocutores que conheci durante a pesquisa de campo e que se reconheciam enquanto sujeitos LGBTQIAPN+. Pontuei que eles/elas informaram que vivenciavam sofrimento/transtorno relacionado à saúde mental. O fenômeno da saúde, por seu caráter transversal, pode ser observado influenciando diversas áreas da vida e isso não é diferente quando se trata da vivência escolar. Pensar a saúde mental atrelada, de forma interseccional, às questões estigmatizantes de gênero, orientação afetivo-sexual, pobreza, cor, etc, permite aguçar o olhar sobre como as tramas

sociais se relacionam à construção do ser saudável e instrumentaliza reflexões sobre quem realmente é um indivíduo, marcado pelas relações simbólicas que se constroem, ratificam-se e se reificam ao longo do tempo, à medida que este ocupa (ou desocupa) espaços e papéis sociais. “Os eixos interseccionais expõem a subordinação que lhe é imposta, capazes de influenciar como este se vê e é visto.” (Vieira e Torrenté, 2022, p. 03).

1.3 Conflitos e violências em ambiente escolar

Sposito (2001), no Artigo intitulado “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil”, produziu uma reflexão inicial da pesquisa sobre relações entre violência e escola. Na ocasião, a autora identificou dois grupos de investigações: um primeiro grupo, que expressavam tentativas de diagnósticos em âmbito local ou mais geral que, mesmo não oferecendo um quadro preciso sobre a dimensão, a diversidade e a magnitude da questão, apresentavam informações importantes sobre a ocorrência desses episódios em várias cidades brasileiras. As investigações deste grupo, segundo a autora, não buscavam criar um quadro teórico interpretativo sobre o fenômeno, mas ofereciam indicações importantes, tanto sob o ponto de vista do estímulo a novas pesquisas como do quadro em que ocorrem os principais eventos observados e nas relações entre escola e violência; o segundo grupo reunia o conjunto de trabalhos realizados na pós-graduação e por algumas equipes de investigador e ligados às universidades. A autora já anunciava que as pesquisas nas Ciências Sociais vinham abarcando o tema da violência e seus vários desdobramentos, o qual tornava-se um campo promissor de interesse dos investigadores. Sob esta perspectiva, o trabalho da Professora Nalayne Mendonça Pinto realizado nos anos de 2010 a 2012, mediante pesquisa quantitativa e qualitativa, nas escolas do município de Seropédica (RJ), sobre as percepções e experiências de jovens com situações de conflitos e violências nas suas escolas (Pinto, 2014 e 2015), corrobora com as reflexões expostas até o momento. Em “Percepções de jovens sobre conflitos e violências na escola” (2015), Pinto apoiada na fala dos alunos, classifica e relata os conflitos sociais e as violências que estes vivenciam dentro da escola. Esta pesquisa também buscou compreender como são encaminhadas as soluções dos conflitos e em que medida a possibilidade da mediação e reconciliação torna-se um recurso possível, identificando se existe, no ambiente escolar, algum encaminhamento adequado para a mediação dos conflitos. A título de dados, quando perguntados sobre o que entendem por conflitos, a maioria dos alunos, 67%, aponta as discussões e ofensas; 37%, insultos de

todo tipo; e 35%, briga verbal. Quanto às situações de violência na escola, os alunos associaram, principalmente, a estas situações, as formas de agressão física e o uso de armas: agressão física 78% dos respondentes e o uso de armas 44%. Neste momento, cabe uma reflexão mais conceitual sobre o que chamamos de violências, “tomado hoje como conceito amplo para as mais variadas formas de incivilidades.”

As intimidações vexatórias, como também as de humilhação, perseguição, calúnia e difamação, tais quais as apresentadas por Petrosillo (2016), praticadas por meio de ambientes virtuais, como redes sociais, e-mail, aplicativos de mensagens e denominadas como cyberbullying, são agressões muito sérias observadas na escola que podem causar não só, dificuldades no processo de aprendizagem, como também, distúrbios no comportamento humano. Numa reportagem publicada em 18/09/2022, o jornal “O Globo” relata sobre uma nova modalidade de cyberbullying. Sob o título, “Rede de intrigas – com ofensas, perfis “explana” que escondem os autores viram febre entre os jovens”, a reportagem relata sobre uma grave crise de depressão, sofrida por uma jovem de 16 anos, que teve sua vida exposta, de forma ofensiva, num perfil “explana” nas redes sociais.

“a mesma mídia social que trouxe pontos positivos pode trazer muitos impactos negativos e dispor ou intensificar quadros de depressão, ansiedade, pânico, aumento de uso de drogas e até mesmo suicídio nos adolescentes.” (Psicóloga Adriana D’Elia, jornal “O Globo”, p. 31, 18/09/2022.)

Um fenômeno, também, importante de se observar na relação dos jovens com as redes sociais são os chamados “trends”, no Tik Tok, ou seja: a rede social foi responsável por tornar o conteúdo mais popular e mais frequente. É um vídeo viral que se espalha com facilidade. A título de exemplo, cito os boatos de supostos massacres que poderiam acontecer em algumas escolas.

A professora Nalayne Mendonça Pinto, no artigo “Sociabilidade disputada, luta por reconhecimento, violências e conflitos em espaços escolares,” ao descrever brevemente sobre entrevistas realizadas, juntamente com discentes de Ciências Sociais da UFRRJ, nos anos de 2017 e 2018, nos mostra que, quando trataram dos conflitos entre alunos, os/as docentes entrevistados chamaram atenção para esta capacidade de potencialização que os conflitos assumem através das redes sociais. Segundo a professora supracitada, as escolas e professores vêm apontando que as brigas e ofensas nos grupos e páginas das redes sociais tornaram-se as ocorrências digitais muito comuns nos últimos

anos. Porém, episódios de conflitos e violências não ficam no mundo virtual. Mas, extrapolam essa esfera e são replicadas no mundo social.

“Há casos de brigas agendadas através das redes sociais para saída da escola. Aquela antiga frase “*vou te pegar la fora*” agora passou a ser agendada pelo celular e divulgada pela rede. Há um interesse dos colegas de filmar e/ou fazer *live* e colocar imediatamente nas plataformas digitais como Youtube, assim como compartilhamento entre grupos de WhatsApp. Esse fenômeno (hoje denominado de *Cyberbullying*) leva a determinados vídeos terem milhares de visualizações e compartilhamentos; produzindo sofrimento psicológico e exclusão social das vítimas. Em muitos casos essa imensa exposição de alunos e alunas nas redes sociais causam imensa repercussão e impactos emocionais, pois o que antes estava restrito ao universo escolar agora ganha visibilidade local, regional e até nacional dependendo do número de visualizações.” (PINTO, 2024 no prelo).

É possível perceber o quanto as redes sociais impactam a vida dos indivíduos, fazendo parte das relações humanas, ainda que não possuam concretude. Neste sentido, penso que Bruno Latour (2012), sob a ótica da “Teoria-ator-rede”, coaduna com a reflexão apresentada, uma vez que discorre sobre a relevância de um novo olhar para os objetos totalmente integrados a nossas práticas, construindo uma cadeia (conforme termo usado por Latour) sóciotécnica que envolve nossas ações, enquanto humanos, as práticas sociais e o uso desses objetos que por sua vez, também moldam e transformam os nossos campos de ação. Os objetos não são vistos como inertes, eles possuem um papel fundamental e essencial na configuração de estrutura de ação que nos permite agir de uma determinada forma ou de outra. Latour propõe não olhar para o objeto em si, mas para a cadeia de associações entre humanos e objetos e de que forma essa cadeia se configura. Segundo Latour, uma cadeia sóciotécnica não envolve apenas humanos e objetos, mas também discursos, imaginários, eventos. O Autor propõe que se passe da “sociologia do social” para uma “sociologia das associações”. Nesta sociologia proposta pelo autor, os não humanos podem, também, se comportar como “mediadores”, ou seja, atuarem transformando de maneira surpreendente “força ou significado”, por vezes mais que humanos eventualmente tratados como “intermediários” pela sociologia do social. Sendo assim, sob a ótica deste trabalho, as redes sociais assumem na associação papéis de “mediadores” quando modificam relações de forças e geram significados.

Compreendo as redes sociais como elementos da cultura digital de nossos dias, que têm se tornado presentes em toda a vida social, criando uma cadeia de conectividade da qual redes sociais e todos nós, como usuários, fazemos parte. As redes sociais (ainda que não possuam concretude) se inserem e compõem um amplo arranjo sóciotécnico, no

qual circulam discursos, saberes, práticas, relações, circunstâncias e eventos, envolvendo o mercado, os produtores, as inovações tecnológicas de um lado e, consumidores e suas diversas práticas de uso e formas de vida, de outro.

A vida dos usuários das redes circula pelas “infovias”, “alterando os regimes de relações que envolvem o contato com o outro, as formas de se estar no mundo, as formas de controle e os regimes de subjetivação”. (Sciré, 2014). Identificamos nas redes sociais, novos vetores de poder que incidem diretamente sobre a gestão das vidas de cada um, às formas de uso de tempo e constituição de afeto.

A revisão dos autores supracitados contribui para pensar nas potencialidades das interações coletivas e na forma como isso impacta a sociedade, uma vez que o virtual pode ser uma potência do real mutuamente. Nesse sentido, as redes sociais podem tanto enobrecer o desenvolvimento humano, como também propagar conflitos.

1.3.1 Conflitos e Violências: delimitações conceituais.

À luz de Santos (2014), torna-se relevante perceber os “conceitos”, como ferramentas que diferenciam uma análise científica do senso comum. O referido autor propõe, embasado por pensadores, tais como Bourdieu, Simmel, Thompson e Honneth, uma abordagem para além da interpretação “utilitarista” do “conceito”, pois, segundo o autor, os conceitos são ferramentas de análise para operacionalizar a interpretação e descrição do fato estudado. “Conferem unidade e coesão ao relato.” Neste intuito, o autor supracitado apropria-se do conceito do *conflito social*, como ferramenta teórica para interpretação histórica e sociológica.

Condizente a Santos (2014), o conflito social representa a disputa entre grupos com posições diferentes sobre um determinado tema, “*tendo como pano de fundo o modelo de desenvolvimento social coletivo específico.*” (pág. 545).

“O conflito social, assim definido, possui características que permitem analisar um dado contexto sob o ponto de vista da contradição de discursos e práticas, revelando cenários impossíveis de serem captados sob uma perspectiva unilateral.” (SANTOS, 2004, p. 552).

Corroborando com o exposto, Georg Simmel (1858-1918), sociólogo alemão, em *A natureza sociológica do conflito*, de 1983, fornece conceitos relevantes para a reflexão sobre conflito, tais como: sociação, interação social, socialização e conflito enquanto

normalidade e parte da interação. Simmel (1983) trata da natureza do conflito, considerando a positividade deste fenômeno social, uma vez que o mesmo é parte das relações sociais (integra a socialização, a troca, o contato). Simmel entende que todos nós estamos, a todo momento, em interação social, o conflito é mais um elemento da *sociação*, pois as pessoas divergem entre si. Sendo assim, parte da nossa troca, da nossa interação, também é divergência. Posto isto, Simmel considera o *conflito* como algo normal. Todas as interações entre as pessoas possuem as diferenças, as discordâncias. O *conflito* é parte das discordâncias, “a negação da unidade.” Há um caráter pedagógico, visto que o conflito ensina a respeitar as diferenças, a entender o outro, a construir diversidade na sociedade.

A interação social, mencionada anteriormente, é denominada por Simmel de *sociação*. Sendo o conflito uma forma dessa *sociação*:

“Se toda interação entre os homens é uma *sociação*, o conflito – afinal, uma das mais vividas interações e que além disso, não pode ser exercida por um indivíduo apenas – deve ser certamente considerado uma *sociação*. E de fato, os fatores de dissociação – o ódio, inveja, necessidade, desejo – são causas de conflito; esta irrompe devido a essas causas.” (SIMMEL, 1983, p.123).

Diante do exposto, conclui-se que na abordagem de Simmel, os conteúdos (sociologia do conteúdo e da forma) que estão presentes nas interações sociais estabelecem a relação da individualidade com a massa, ou seja: o conteúdo (tudo aquilo que está no interior do indivíduo: os impulsos, os interesses, os objetivos.) só passará a fazer parte da dinâmica interacional quando deixarem de serem meros conteúdos individuais, isolado do indivíduo, e se transformar em *formas* de estar com o outro, ou ser com o outro em determinada *sociação*.

No que se refere ao conceito de violência, importa considerar que estudos sociológicos no campo da sociologia do crime e da violência apontam a indefinição do mesmo, na medida em que não é um conceito acabado e, portanto, não pode ser reduzido ao senso comum de agressão física. Nesta perspectiva, Misse (2016) argumenta que o conceito de violência vem se alargando com o avanço da sensibilidade pacifista e a repugnância às soluções de força, inclusive simbólicas, na vida cotidiana, o que torna mais difícil uma restrição do conceito, sendo necessário compreendê-lo em relação ao contexto histórico social que o produz e o define. Consoante Pinto (2014), violência não

é um fenômeno igual; antes ela é variável, de acordo com o contexto e com os significados que produz. A autora salienta que “violência é uma interpretação relativa e provisória; mudando-se as práticas e o contexto, seu significado é absorvido, ganhando um novo sentido” (p. 170). Ainda segundo Michel Misse (2016), não devemos “tomar como dada” a definição de violência, pois a percebemos muito mais como constatação e acontecimento, tornando-se uma categoria que apresenta vários significados, que pode ser compreendida com diferentes formas, incluindo o problema da equivalência.”

Feitas as delimitações conceituais entre “conflito” e “violência”, saliento que meu interesse de pesquisa se baseou nos conflitos que atraem um conjunto expressivo da sociedade e podem ser classificados como conflitos sociais. Pensar nos conflitos não como anomia. Mas, como elementos constitutivos das interações sociais, que precisam ser melhor dimensionados em cada caso. Não tratar o conflito como uma identidade, como uma coisa única. Estou pensando nas agressões, indiferenças, interações físicas e etc. São situações problemáticas entre professores, alunos, problemas destes com a instituição, ou seja: é uma fonte inesgotável de formulação.

1.4 Questões de exclusões e intolerâncias observadas na escola: os impactos emocionais.

Ao longo deste capítulo, venho pontuando nuances da dimensão emocional tanto mediante os relatos dos interlocutores, quanto ao mencionar o cyberbullying, enquanto intimidação sistemática que pode causar dificuldades no processo de aprendizagem e distúrbios no comportamento humano. Mencionar essas nuances, neste primeiro capítulo, fez-se importante para que pudéssemos relacionar, na elaboração deste tópico, a forma como a dimensão emocional afeta comportamentos dos alunos, como por exemplo, aqueles que sofrem intimidação dentro da escola ou violências fora, através das questões de exclusões e intolerâncias observadas no campo de pesquisa.

Importa salientar que quando adentrei no campo em junho de 2022, eu desconhecia as realidades que iria encontrar. Por conta do trabalho, eu visitava a escola uma vez na semana, geralmente no turno da manhã. Logo nos primeiros dias, eu conheci a assistente social da escola, a qual nomearei de Tatiana. Esta profissional tornou-se muito importante para o meu trabalho, pois ela foi a responsável por me apresentar a escola e por contribuir na delimitação do objeto desta pesquisa em torno da dimensão emocional, me relatando o caso de ansiedade coletiva ocorrido na instituição. Considero relevante apresentar os frequentadores da escola observada.

1.4.1 Os frequentadores da escola:

Para identificar o perfil dos frequentadores da escola, eu entrevistei o Diretor titular, à Coordenadora e à Assistente Social por entender que esses profissionais possuíam informações referentes à administração escolar (tais como: número de alunos, faixa etária, condições socioeconômicas, etc.) que ajudariam a descrever o meu local de pesquisa.

De acordo com as informações obtidas, a comunidade escolar era composta por alunos, responsáveis, docentes e trabalhadores que apoiam a educação. A escola em questão, está localizada no município de Seropédica, atende, atualmente, 439 alunos, na faixa etária de 15 a 19 anos, divididos em dois cursos: o curso de Formação Geral (FG), que oferece o ensino médio, mediante conhecimentos gerais, sem articulação com a educação profissional; e o Curso de Formação de Professores (Curso Normal/CN), que concede aos discentes formação em licenciatura plena para atuar na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os responsáveis dos alunos, em sua maioria, são moradores do município de Seropédica e adjacências. Devido às condições socioeconômicas, uma boa parte das famílias está incluída no CADÚNICO (Cadastro Único do Governo Federal) que concede às famílias de baixa renda a inclusão em programas de assistência social e redistribuição de renda. É importante salientar que a frequência escolar é um critério para a concessão de um desses programas, o AUXÍLIO BRASIL, atual BOLSA FAMÍLIA.

A comunidade docente está dividida entre contratados e concursados. Os trabalhadores que apoiam a educação⁹ eram compostos por assistente social, as mães dos alunos que compõem o projeto MAE (Mulheres que Apoiam e Educação), além das merendeiras, inspetores e os que atuam nos serviços gerais, esses são terceirizados.

1.4.2 Os impactos emocionais.

Nos meus primeiros dias no campo duas situações me chamaram a atenção. A primeira, eu descrevi no tópico 1.2, intitulado “**Juventudes: diversidade e marcadores sociais (encontros com as diferenças)**”, no qual busco uma reflexão sobre as questões de gênero e sexualidade na escola enquanto marcadores sociais importantes. A segunda situação que me suscitou interesse, foram os relatos que ouvi sobre casos de ansiedade,

⁹ Entendemos os trabalhadores que “apoiam” a educação, neste contexto, como sendo aqueles que fazem parte de projetos da Secretaria Estadual de Educação (SEE), em parceria com a Universidade estadual do Rio de Janeiro (UERJ) com a finalidade de assistir a escola na frequência e permanência dos alunos, mediante a realização de uma busca ativa.

depressão e automutilação ocorridos na escola. Uma aluna foi encontrada no banheiro se autolesionando com o espelho. Por causa disso, a direção decidiu retirar os espelhos do banheiro. Segundo a assistente social, algumas meninas do curso normal (curso de formação de professores), têm o braço a partir do punho todo mutilado.

“Tem meninas que tem o pescoço mutilado. A gente lendo, estudando... a gente vê que a maioria dos casos, os profissionais falam que automutilação não tem nada a ver com o suicídio. É diferente! Mas teve alunas que já chegou pra mim com histórico de suicídio e meninas muito novas com quinze, dezesseis anos que acaba relatando algo da família, algo muito especial.” (Fala da Tatiana, Assistente Social, 2022).

Sendo assim, as realidades do campo me mostraram a pertinência das emoções enquanto uma categoria de estudo para além das questões internas, mas aliadas às relações sociais. Por este motivo, também mencionei, no tópico 1.2, dimensão emocional na breve caracterização dos entrevistados. Através dos relatos que ouvi, pude perceber o quanto a dimensão emocional afeta os comportamentos dos alunos, como por exemplo, um caso de intolerância religiosa que ouvi e relato a seguir que suscitou na saída da escola e reprovação de um aluno.

Já fiz referência ao Liêchi, menino gay de 17 anos, aluno do 3º ano do curso de Formação de Professor, em 2023, morador do km 34, em Nova Iguaçu e o qual me relatou uma situação de intolerância religiosa vivenciada por ele quando estava no 4º ou 5º ano (não soube precisar) de uma outra escola. Segundo Liêchi, ele foi iniciado no candomblé aos 12 anos de idade. Na ocasião, usava um colar mais “juntinho” que chamavam de “quelê” e cabeça raspada. Ao chegar na escola, a diretora sugeriu que Liêchi ficasse em casa para não assustar as outras crianças porque ele estava “careca” e usando um colar que não era da realidade deles. Liêchi não teve coragem de contar para a mãe o fato ocorrido e começou a dizer que não queria ir mais para a escola. O desfecho deste fato, foi a troca de escola e segundo ele, foi neste momento que ficou reprovado.

“Eu já não me sentia bem ali. Troquei de escola e acabei sendo reprovado. Eu não sabia que tinha sofrido preconceito religioso, mas aquilo tinha me deixado tão mal. Eu via as meninas da sala cantando louvor, adoração a Deus, os professores cantando junto e tipo, eu me senti excluído. Por que eles podem manifestar a religião deles e é algo legal e eu não posso manifestar a minha que sou reprimido, demonizado?” (Liêchi, 17 anos, aluno 3ª ano do CN, 2023).

Este mesmo menino gay, também me relatou, dificuldades no relacionamento com o pai. Segundo Liêchi, ele foi criado pela mãe, mas conhece o pai e a única forma da sua “presença” é através da pensão: “Ele só me fez mesmo. Ele diz que a única coisa que vai fazer, é dar a pensão. Ele acha que é suficiente!” Para Liêchi, a ausência do pai era proveniente da sua homossexualidade porque quando assumiu para a família, a ausência aumentou: “Eu comecei a assumir a culpa pela rejeição do meu pai por causa do meu jeito!”

A experiência bibliográfica da “aluna polêmica”, contribui para pensarmos sobre a influência das emoções na vida dos discentes. Durante a entrevista, me foi relatado que aos 22 anos, ainda não tinha concluído o ensino médio por conta de um diagnóstico de “ansiedade generalizada” e que fazia tratamento. Por conta disso, às vezes não conseguia ir à escola e quando ia não ficava em sala de aula: “Quando vinha à escola, não conseguia ficar em aula, me sentia presa muito presa dentro da sala de aula. Aí eu preferi sair! Aí, agora, eu voltei a estudar de novo.” De acordo com a fala da “aluna polêmica,” os problemas relacionados à ansiedade começaram quando ela descobriu, aos 13 anos, que não era filha biológica da pessoa que a tinha registrado. “Quando descobri que tinha outro pai, eu me senti rejeitada. Mas, eu considero o que me criou e registrou como pai, o outro, eu falo palco. Eu tenho contato com ele porque agora, ele tenta se fazer presente. Mas agora, eu não quero!”

Percebemos que são muitas as consequências que atos de intolerâncias ou violências sofridas pelos alunos/as provocam dentro e/ou fora do ambiente escolar, uma vez que todos os sujeitos desse espaço estão envolvidos direta ou indiretamente. Atos de intolerância ou violências, como os descritos anteriormente, podem causar problemas de aprendizagem, tal qual o descrito pelo Liêchi que saiu da escola, por conta de intolerância religiosa e foi reprovado, até diferentes transtornos de comportamento humano, tais como baixa autoestima e dificuldades nas relações interpessoais. Quando se trata da relação interpessoal, seja entre os/as discentes e os/as docentes ou entre quaisquer profissional de apoio escolar, os jovens “indisciplinados”, que não compreendem a “hierarquia da escola” e a “importância da obediência ao professor”, são caracterizados como causadores da falta de respeito na escola e oriundos das “famílias desestruturadas”. Segundo a coordenadora da escola, os pais são muito ausentes no que concerne ao comportamento dos filhos, não se responsabilizam pela “criação” deles e os “largam” na escola, achando que a instituição de ensino é a única responsável. Para a coordenadora, a negligência familiar é tanta que os pais não estranham um/a jovem sair de casa, usando casaco, num

dia de calor, com temperatura beirando aos 40 graus. Esta referência foi feita ao mencionar situações de autolesionamento e dos jovens que escondem estas marcas através das roupas de frio. Em consonância à fala da coordenadora sobre a irresponsabilidade da família, a professora Nalayne Mendonça Pinto, em “Sociabilidade disputada, luta por reconhecimento, violências e conflitos em espaços escolares”, corrobora com este tópico ao citar pesquisa realizada por Mariana Paz (2017), na qual Juízes, Promotores e Delegados afirmam que o grande problema da criminalidade juvenil é a falta de responsabilidade das famílias (principalmente as mães solo) que abandonam seus filhos a própria sorte. De acordo com Nalayne Pinto, Paz (2017) ressalta o quanto que os discursos morais e acusatórios estão presentes nas falas e nas ações dos operadores da justiça, assim como, também, pude perceber nas falas dos docentes e da coordenadora da escola pesquisada.. Tais discursos “atuam na construção das representações criadas sobre os jovens (principalmente negros e pobres) e suas famílias “estruturada” e “desestruturada”.”

“Esse tipo de interpretação social para as questões que envolvem as demandas e conflitos da juventude associam-se a uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade social e racismo estrutural, uma hierarquização que desiguala pobres e negros, colocando-os em situação de vigilância e acusação permanentes; produzindo discursos e efeitos punitivistas e excludentes. Soma-se ainda uma leitura adultocêntrica que é realizada dos processos sociais que se identificam no ambiente escolar, uma sociedade adulta que rejeita as formas de ser e de pensar das juventudes, tentando demonstrar que os jovens não têm experiência, estão sempre errados, não são ouvidos em situação de igualdade e, portanto, estão em situação assimétrica e com tensões de poder entre adultos e jovens” (PINTO, 2024 no prelo).

A imagem que criamos do outro é formada a partir do conhecimento através do que ouvimos. Quanto maior o número de narrativas diversas, maior será a nossa compreensão sobre o outro e suas histórias. Neste sentido, Chimamanda Ngozi Adichie nos alerta para que sejamos cautelosos ao ouvir somente uma versão. Em 2009, a autora proferiu sua primeira fala no TED TALK, na qual tratava do perigo de uma história única. A editora Companhia das Letras publicou a fala da autora na conferência. O perigo de absolvermos somente uma versão de qualquer história é que criamos rótulos, julgamos e condenamos os sujeitos dessas histórias (“o aluno bom”, “o mal aluno”, “o viadinho”, “a sapatona”, “o indisciplinado” porque a “família é desestruturada”, entre tantos outros estereótipos). Conforme nos ensina Chimamanda, o problema com os estereótipos não é

que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (2019, p.26).

Por fim, esse capítulo teve como objetivo, num primeiro momento, realizar uma breve apresentação dos conceitos de “juventudes”, “conflitos” e “violências”, explorando suas demarcações de conceituação, na área de sociologia da juventude e nos estudos sociológicos no campo da sociologia do crime e da violência. Os estudos em torno das juventudes têm ganhado espaço nas discussões das Ciências Sociais, por isso, a importância da abordagem. Promovendo um diálogo entre Dayrell (2003) Abramovay (2008), observamos que o conceito de juventude é variado e dinâmico. O “ser jovem” depende da forma como é construído culturalmente, de acordo com seus diversos contextos, ou seja: os comportamentos, a aceitação ou subversão de padrões.

Nas delimitações conceituais de “conflitos”, Simmel (1983), a partir da *sociação*, nos apresenta o conflito, enquanto um fenômeno social normal e positivo que faz parte das relações sociais, uma vez que integra a socialização. Reconhecemos a contribuição do senso comum para o progresso científico. “A partir de problemas do cotidiano das pessoas, surge a necessidade de pesquisar, de aprofundar interpretações dos achados e propor soluções para superar as dificuldades enfrentadas pela população” (Rios, E. R. G. et al, 2007, p. 501). Nesta perspectiva, Misse (2016) nos ensinou que o conceito de violência vem se alargando com o avanço da sensibilidade pacifista e a repugnância às soluções de força, inclusive simbólicas, na vida cotidiana, o que torna mais difícil uma restrição do conceito, atrelado ao senso comum de agressão física, sendo necessário compreendê-lo em relação ao contexto histórico social que o produz e o define.

A questão de identidade de gênero apareceu muito latente no campo de pesquisa. Neste sentido, buscou-se uma reflexão dialógica entre Petrosillo (2016) e as autoras a seguir (Daniele Kergoat (2010), Joan Scott (1995), Stolcke (1991), Judith Butler (2014) e Gale Rubin, “**Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade**”), sob a ótica dos marcadores sociais para pensarmos as múltiplas experiências do “ser jovem”, acerca das regulamentações da questão de gênero que produzem diferenças e da teoria interseccional para discutirmos socialização escolar e saúde mental.

CAPÍTULO 2: EMOÇÕES E SOCIABILIDADE CONFLITIVA.

2.1 As subjetividades importam.

Reservei este tópico, embasada nas reflexões de Weber (2006), no que diz respeito às subjetividades, julgamentos e ideias de valor porque senti a necessidade de compartilhar o quanto fui afetada pelas experiências vivenciadas no campo de pesquisa e ao mesmo tempo, de que forma, a realidade que vivi na minha vida pessoal impactou na elaboração e conclusão desta dissertação.

Numa das minhas visitas à escola, vivi uma situação que me fez sentir vergonha dos meus sentimentos e não querer mais voltar ao campo. Sempre que chegava à escola, eu, primeiramente, ia à direção cumprimentar os funcionários que ali atuavam. Geralmente, estavam presentes o diretor titular ou o vice-diretor, nunca os dois juntos, a coordenadora e uma funcionária que atuava como secretária. Na ocasião, estava somente a coordenadora. Enquanto eu conversava com ela, chegou uma aluna, pronunciou o nome da coordenadora e disse: “minha mãe pediu para você trocar a minha roupa”. De imediato, eu estranhei a fala, já que a aluna diante de mim era o que chamamos de um “mulherão”. Era uma moça alta, com um “corpão” (uma gíria popularmente utilizada para descrever uma aparência física atraente) e cabelos encaracolados volumosos. Não entendi o porquê aquela moça estava pedindo para a coordenadora ajudá-la a trocar a roupa. A coordenadora perguntou se eu podia ajudar a aluna porque estava ocupada e sozinha na direção. Eu respondi que sim e fui até o banheiro com a aluna. Senti muito receio do que iria acontecer, fiquei com medo mesmo. Quando chegamos ao banheiro, a aluna tirou da mochila uma bermuda jeans e a blusa da escola. A todo momento, ela me chamava de tia e pedia ajuda para retirar uma peça e vestir a outra. Foi então que percebi que se tratava de uma menina que apresentava algum tipo de neuro divergência, e que aquele “mulherão” tinha a fala e o comportamento de alguém de muito menos idade, de uma criança mesmo. A aluna em questão, exalava um mau cheiro muito forte. Eu conversava com ela prendendo a respiração. Além disso, suas roupas eram muito sujas eu achei muito desagradável tocá-las. Depois de trocar a roupa, ela me pediu para arrumar o cabelo dela, colocando-o para o lado. Ao final, ela me agradeceu com um “obrigado tia” e saiu saltitante do banheiro como uma criança. Na minha humanidade, eu senti repugnância por causa do cheiro que parecia não sair do meu nariz. Foi aí que deixei meus juízos de valor se sobressaírem, eu a julguei como suja e senti nojo. No campo da antropologia das

emoções, este sentimento caracteriza uma capacidade “micropolítica” das emoções, ou seja, “uma capacidade de dramatizar, reforçar ou alterar as relações de poder, hierarquia ou status dos sujeitos que as sentem ou as expressam” (COELHO E VICTORIA, 2019). O sentimento de “nojo” sentido por mim, é um exemplo de “emoção que demarca um status” (Miller 1997 citado por Coelho e Victoria, 2019). Em outras palavras, eu me coloquei numa posição superior a ela. Depois de racionalizar sobre este fato, me senti envergonhada e achando que eu não tinha maturidade para lidar com as diferentes realidades que eu estava me deparando. Fiquei alguns dias sem retornar ao campo de pesquisa até me lembrar do ensinamento supracitado de Weber (2006), sobre o qual me debrucei, durante o curso de pós-graduação, na disciplina “Metodologia de Pesquisa”.

Como já mencionado anteriormente, a realidade que vivi ao longo do curso de mestrado impactou de forma considerável na elaboração desta dissertação. Eu atrasei na conclusão do curso e precisei pedir a prorrogação do prazo. Quando ingressei no mestrado, o meu pai já havia sido diagnosticado com um câncer no intestino e há 03 anos fazia acompanhamento/tratamento como paciente do INCA I (unidade da Cruz Vermelha, no Centro do Rio de Janeiro). O câncer é uma doença na qual todos/as da família adoecem juntos com o paciente. Foram 04 cirurgias, algumas internações em datas festivas, tais como no “dia dos pais”, do ano passado. No início de 2023, meu pai entrou no que os médicos chamam de “estágio terminal”. A doença avançou e alcançou os pulmões. As sessões de quimioterapia foram suspensas porque não faziam mais efeito enquanto meu pai ficava cada vez mais debilitado. No dia 29 de dezembro de 2023, nas vésperas do fim do ano, ele foi internado pela última vez e faleceu no dia 06 de janeiro de 2024. Neste dia o tempo parou, eu parei e só quis ficar perto da minha mãe. Ao mesmo tempo que vivíamos o luto, as questões burocráticas estabeleciam prazos acelerados para serem resolvidas. Não relato este fato para me vitimizar, mas para explicar o meu atraso na conclusão do curso e reconhecer que o mestrado, eu poderia parar e tentar num outro momento da minha vida, mas o processo de finitude do meu pai, eu não tive como não viver.

2.2 Da perspectiva Socioantropológica das emoções.

Pensar a dimensão emocional, ligada ao estudo das intersubjetividades, juventudes e escola, não foi algo determinado desde o início desta pesquisa. Na verdade, fui encontrando no meu campo de pesquisa, várias situações atreladas ao adoecimento emocional (tais como, crise de ansiedade, depressão e autolesão), que me levaram à

percepção de que era necessária uma discussão das emoções, da saúde mental, ou seja: o campo de pesquisa através da sua fala soberana me levou a esta necessidade. Com o propósito de me familiarizar com a temática em questão, minha orientadora, Professora Nalayne Mendonça Pinto e eu fomos encontrando bibliografia e percebemos que existe um debate tanto na antropologia quanto na sociologia, já consolidado, sobre o estudo das emoções. Considero importante mencionar a contribuição do Professor Leandro Lapa, chefe do Departamento de Ciências Sociais/UFRRJ, neste levantamento bibliográfico, inclusive nos apresentando leituras internacionais sobre o tema.

Neste tópico, buscaremos refletir sobre a temática das emoções, fundamentados numa perspectiva socioantropológica, considerando a sociologia e a antropologia das emoções, como ramos específicos da sociologia e da antropologia geral e da própria Ciência Social em si, que consideram importante entender a relação entre indivíduo, enquanto portador de emoções, sociedade e cultura (BERNARDO, 2018).

“Emoções essas vistas como uma teia de sentimentos gerados no processo intersubjetivo, engendrada como cultura objetiva e formas sociais, mas que também é expressa enquanto cultura subjetiva e conteúdos sociais (Koury; Barbosa, 2015 apud Bernardo 2018)”.

Nesta pesquisa, nos apoiaremos ao que Ferreira (2022) nomeia como “emoções adoecidas.” Este termo, no trabalho de Ferreira (2022), está relacionado às dores e sofrimentos emocionais vividos por uma geração de jovens que podem ser suscitados por diferentes situações de conflitos e formas de violências (a título de exemplos citamos: bullying, cyberbullying¹⁰, autolesionamento sem intenção suicida, tentativa de suicídio, entre outros.) Para isso, nos apoiaremos em VÍctora e Coelho (2019), VÍctora, (2011), Rezende e Coelho (2010) e David Le Breton, em “*Por uma antropologia das emoções*”¹¹, além de leituras complementares que contribuem para a discussão.

Numa breve apresentação dos autores supracitados, percebemos que os textos em questão transitam entre a sociologia e a antropologia, sendo o norte principal deste tópico, pensar que a construção dos sentimentos/emoções, também, é uma construção social. Neste sentido, aquilo que uma leitura do senso comum nos aponta como natureza humana,

¹⁰ Compreendo tal, como indicam Pinto e Caruso (2021) que os termos Bullying e Cyberbullying encobrem inúmeros tipos de violências e estereótipos que merecem ser melhor analisados. Todavia, como esse não é objeto dessa dissertação, vou tomar aqui os termos pois são melhor compreendidos nas representações sociais das escolas.

¹¹ Texto revisado por Lucas Faial Soneghet. Disponível em: <https://blogdolabemus.com/2019/05/13/por-uma-antropologia-das-emocoes-por-david-le-breton/>

essencialista (Víctora, e Coelho, 2019), nos estudos da sociologia e antropologia referidos, são processos sociais, culturais, históricos e situacionais socialmente construídos pelos quais nossas emoções passam.

Víctora e Coelho (2019), nos apresentam algumas correntes que debatem a maneira como as emoções se manifestam a partir de um contexto sociocultural que inclui a história, a experiência de vida e situação de diferentes indivíduos. A primeira corrente apresentada pelas autoras é a corrente essencialista que observa as emoções como um substrato universal, inerente ao ser humano. São consideradas essências humanas que se manifestam em qualquer lugar, espaço ou contexto sociocultural.

Em contraposição à corrente essencialista, Víctora e Coelho (2019) apresentam outras duas que vão dialogar com a perspectiva cultural. São as correntes ditas historicista e relativista. A corrente historicista considera o processo de formação das emoções dentro de um contexto histórico de formação, como cada cultura constitui seu processo de subjetivação, de construção do eu. A corrente relativista, por sua vez, que é referente ao debate antropológico, mostra que a perspectiva cultural está atrelada a cada contexto específico e de que maneira, as emoções são manifestadas a partir de cada experiência (o chamado relativismo cultural).

Por fim, sob uma quarta perspectiva, as autoras apresentam o contextualismo, que embasado numa leitura “foucaultiana”¹², considera o discurso dentro do contexto das relações. Salientamos que sob esta perspectiva a Escola de Chicago, anterior ao Foucault, já buscava compreender o sujeito a partir da formação contextual. A leitura “foucaultiana” das autoras aproxima o uso da palavra pelo poder (caráter micropolítico das emoções).

“(…) as emoções teriam uma capacidade “micropolítica”, ou seja, uma capacidade de dramatizar, reforçar ou alterar as relações de poder, hierarquia ou status dos sujeitos que as sentem e/ou expressam. Àquela díade conceitual – gênero e controle – vem, assim, se somar uma terceira preocupação: o poder.

A título de exemplos, poderíamos citar, entre muitos outros, o desprezo e o nojo, entendidos por Miller (1997) como “emoções de demarcação de status”; a compaixão, entendida por Clark (1997) como capaz de construir/ressaltar hierarquias; ou a gratidão, já apontada por Simmel (1964) como dotada de “um gosto de servidão”, ou seja, como um sentimento que se faria acompanhar de uma percepção de si como inferiorizado.” (Víctora e Coelho, p. 11, 2019)

¹² Segundo William I. Thomas (2005) em seu teorema, "Se os homens definem situações como reais, elas são reais em suas consequências".

Rezende (2010) coaduna com o exposto sobre o caráter micropolítico das emoções, atrelado às questões de gênero, ao nos apresentar em seu trabalho que as mulheres são o grupo que, ainda hoje, é fortemente associado às emoções. De acordo com a autora, por conta dos hormônios, considerados pelo senso e pela medicina, agentes reguladores dos comportamentos femininos, as mulheres seriam mais instáveis emocionalmente e, portanto, menos racionais.

“Se essa caracterização é negativa em várias situações, principalmente, no mercado de trabalho, em outros contextos é positiva e valoriza as mulheres como acolhedoras e cuidadosas nas relações do que os homens. De um modo geral, a qualificação de pessoas como mais emotivas revela-se elemento de relações de poder nas quais se justifica a subjugação da parte mais fraca em virtude de seu menor controle sobre as emoções, demonstrando a dimensão micropolítica dos sentimentos.” (Rezende, p. 12, 2010)

A micropolítica das emoções se coloca sempre na relação com o outro. Nesses processos de correlação de expressão, a situação, o contexto, a posição e hierarquia são levadas em consideração. Sendo assim, as emoções precisam ser contextualizadas dentro da situação pois nela, também, há relações de poder, ou seja, as emoções, igualmente, expressam relações de poder através da linguagem e/ou do contexto social. Importa considerar que as emoções favorecem dinâmicas de entender o lugar de fala de poder e de contexto.

Desde os primeiros tempos da História, forças antagônicas mediam as relações sociais. Os indivíduos situam-se num campo de lutas, definido por Bourdieu (1996) como “campo do poder”, no qual acontecem as relações de atração e repulsão, conforme a posição dos indivíduos nos campos (econômico, cultural e político), trajetórias específicas e o tipo de capital que possuem. Sob o prisma dos debates quanto à relação indivíduo e sociedade, enquanto um dos temas clássicos das ciências sociais, menciono o trabalho de VÍctora Ceres (2011), como contribuinte para pensarmos a temática das emoções. Considerando a dualidade conflitiva, sociedade-indivíduo, VÍctora (2011) se propõe a explorar o que veio a ser chamado de “sofrimento social,” sob a perspectiva da antropologia.

A autora faz uma exposição sobre diferentes conceitos que se referem a problemas da saúde e sugere que o sofrimento é social, “não somente por ser causado por ou ocorrer em condições sociais específicas, mas porque, como um todo, é um processo social corporificado nos sujeitos históricos”. VÍctora (2011) alerta para a diferença entre o

reconhecimento de um problema de saúde e de um processo de sofrimento social, sendo esse último caracterizado pela indissociabilidade das dimensões físicas, psicológicas, morais e sociais do mal-estar.

Não se trata, portanto, de hierarquizar saberes e fazeres voltados para a compreensão e/ou o alívio do sofrimento humano, mas de apresentar um enfoque que valorize fundamentalmente as dimensões sócio-culturais do sofrimento, sugerindo, inclusive, que o sofrimento seja uma daquelas condições que resistem à separação entre as dimensões física, psicológica, mental e espiritual. É o reconhecimento dessa indissociabilidade das esferas da vida no caso do sofrimento social que dá sentido à proposta de Kleinman et al. de que, ao se focar os problemas humanos, deve-se ocupar do “nexo moral, político e cultural” no qual eles se processam e são processados (KLEINMAN et al., 1997, p. xxv). Assim, o olhar antropológico para esse fenômeno se volta fundamentalmente para os processos sociais, políticos, culturais e econômicos que, combinados, engendram formas corporificadas de sofrimento e para como essas formas corporificadas de sofrimento também contribuem para a especificidade da vida social. (Víctora, 2011, p. 02)

Em Víctora (2011), o ponto fundamental do debate é que o adoecimento não está necessariamente relacionado às patologias genéricas universais que acometem indivíduos, os quais podem vivê-las diferentemente, em tempos e sociedades distintas, demonstrando-nos que certos tipos de sofrimento produzidos, são experimentados no corpo, ou seja corporificados, “na medida em que o corpo é o locus de produção e atualização constante dos sentidos” (Merleau-Ponty, 1962; Jenkins, 1992; Bourdieu, 1995, 1999 e 2004 apud Víctora 2011, p. 03)

Assim sendo, à luz dos autores mencionados até o momento, percebemos uma disposição da Sociologia e da Antropologia de implicar as ordens sociais, políticas e culturais no adoecimento, a partir de um entendimento, “de que as doenças não são entidades universais; de que se adoecer/se sofre diferentemente em diferentes sociedades, culturas e tempos; e que há doenças/sofrimentos culturalmente específicos.” (Víctora, 2011, p.02).

Neste ponto, considero importante uma correlação com o termo “geração do quarto”, de Hugo Monteiro Ferreira, para pensarmos a juventude no contexto específico da pós-pandemia. Hugo Monteiro Ferreira é Professor do Departamento de Educação e Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco. O termo “geração do quarto” é utilizado pelo autor no livro “A geração do quarto – quando crianças e adolescentes nos ensinam a amar”, de 2022, que discorre sobre questões relacionadas à saúde mental de

meninos e meninas (assuntos como, por exemplo, comportamentos autodestrutivos, bullying, cyberbullying e psicopatologias estão presentes no livro) e nos demonstra o quanto que a condição socioemocional é um tema urgente, relevante e preocupante atrelado à crianças e jovens. Sublinha o autor sobre o conceito “geração do quarto”:

“Há um grupo de meninos e meninas, de 11 a 18 anos, frágeis emocionalmente, que demonstra sérios problemas de convivência com os seus pares e também com os adultos com os quais convivem. Eles passam mais de seis horas por dia visivelmente isolados, o que demonstra profundo sofrimento psíquico.” (Ferreira, 2022.p. 16).

A esse grupo de meninos e meninas, Hugo Monteiro Ferreira (2022) denominou de “geração do quarto”, uma vez que, segundo o autor, todos possuem uma característica em comum: “passam muito tempo dentro do quarto, com quase nenhuma interlocução com as pessoas que moram na mesma casa, muita dificuldade de dizer o que sentem e um potencial de violência contra si ou contra o outro muito intenso, muito forte.” (Ferreira, 2022.p. 16).

“Na verdade, “geração do quarto” não é necessariamente que se aplique a um determinado período etário, e sim a um grupo de pessoas adoecidas emocional e/ou mentalmente e que, como iremos dizer passa cerca de seis horas de suas vidas dentro dos quartos e isoladas de outras que estão dentro de suas casas. A geração do quarto não é nesse sentido, sinônimo de categorias sociais como “geração Y”, geração “Z”, “millennials”, “nem-nem”, “selfie” e “on-line.” (Ferreira, 2022.p. 18).

É neste conceito de “emoções adoecidas,” atrelado à geração dos jovens e suas experiências vividas na escola, que sempre foram conflituosas, mas que no retorno à escola, no contexto pós-pandemia, mostraram novas nuances atreladas à emoções que nos debruçaremos para pensar juventudes, emoções e escolas, considerando que o sofrimento é social não somente porque é gerado por condições sociais, mas porque é, como um todo, um processo social corporificado nos sujeitos históricos. É nesse sentido que a sociologia e a antropologia, através do reconhecimento da sua especificidade, podem contribuir para a significação das “emoções adoecidas”, conforme propõe VÍctora (2011, p. 08):

“Em qualquer situação, o que estou sugerindo é que a contribuição da Antropologia para o debate sobre o sofrimento social se dê através de um conjunto de ferramentas teóricas e metodológicas que nos permitam perguntar, de uma maneira comprometida com os sujeitos implicados e considerando sua história e situação social, como o sofrimento é produzido e reconhecido e quais as implicações éticas e políticas dos diferentes tipos de reconhecimento”.

Como demonstrativo da relevância do tema e sua recorrência na mídia, em 29 de abril de 2022, a revista “Veja Rio”¹³, em reportagem assinada pelo psiquiatra infantil Fábio Barbirato e intitulada “Por que os jovens estão se automutilando?”, relata que adolescentes e jovens adultos, com dificuldades de lidar com as adversidades têm produzido ferimentos no próprio corpo. Diferentes justificativas apareceram para a prática do autolesionamento, desde situações, como a sensação de ser excluído de um grupo porque não foi convidado/a para uma “resenha” até questões ligadas à dificuldade de aceitar o próprio corpo, a aparência ou condição financeira que conferem uma “impressão coletiva de que a vida não é justa. Assim, dores de fundo emocional são compensadas com feridas no corpo.” A referida reportagem menciona que o autolesionamento é assunto de algumas séries populares entre os jovens, tais como: “13 Reasons Why”, “Riverdale” e “Euphoria”.

O Portal de notícias da Universidade Federal Fluminense (UFF)¹⁴, noticiou em 16/05/2023, estudo que investigou os aspectos emocionais ligados à prática da automutilação por adolescentes, no município de Volta Redonda, no Rio de Janeiro. Com o intuito de entender esses aspectos, foi elaborado o projeto “Estudo sobre a estruturação do ego e da personalidade de adolescentes que se automutilam”, coordenado pelo professor da Universidade, doutor em Psicologia Clínica, Antônio Augusto Pinto Junior.

Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), a pesquisa foi realizada no Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Adolescência (LEPIA). O docente coordenador da pesquisa, que desenvolve estudos sobre violência doméstica, contra a criança e saúde mental na infância e adolescência, explica que o projeto foi elaborado após ser procurado pelos educadores das escolas municipais de Volta Redonda, com a queixa de que seus alunos estavam praticando autolesão. Dos 80 pré-adolescentes e adolescentes entre 10 e 16 anos que foram encaminhados pelas escolas municipais de Volta Redonda, 61 contemplaram todos os procedimentos e compuseram a amostra.

De acordo com a reportagem, através dos resultados dos testes, foi possível observar que 80% dos participantes eram do sexo feminino e como salienta o docente:

¹³ Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/coluna/fabio-barbirato/por-que-os-jovens-estao-se-automutilando>

¹⁴ Disponível em: <https://www.uff.br/?q=noticias/16-05-2023/projeto-da-uff-investiga-os-aspectos-emocionais-ligados-pratica-da-2>

“A literatura reporta que o sexo feminino, as meninas adolescentes, tendem a manifestar mais o que chamamos de comportamentos internalizantes, voltados para si mesmo, predominantemente com características depressivas. Os meninos, ao contrário, tendem mais a apresentar comportamentos externalizantes como resposta a uma forma de sofrimento, como condutas antissociais, destrutivas e agressividade.” (Prof. Dr. Antônio Augusto Pinto Junior; Portal de notícias da UFF, 2023.)

Além disso, outro resultado da pesquisa refere-se aos instrumentos utilizados na prática, sendo 88,5% deles objetos cortantes, como gilete, apontador e estilete. No que diz respeito às partes do corpo escolhidas, há a prevalência de braços, mãos ou pulsos em 94,1% dos casos. Como reforçado pelo professor, tais dados podem funcionar como sinal de alerta para quem está perto desses jovens, pois muitos tendem a querer esconder as marcas da automutilação usando roupas de manga comprida, mesmo em dias quentes de verão.

Quando se trata da motivação por trás do comportamento que leva à prática da autolesão, 83% dos casos parecem ocorrer em razão de conflitos familiares não resolvidos, como violência conjugal e violência de vitimização. Entre as modalidades de vitimização, estão o abuso físico e sexual, a violência psicológica e também a negligência dos responsáveis. A pesquisa apurou que essa negligência está diretamente relacionada ao percentual de jovens que não foi encaminhado a nenhum serviço de cuidado da saúde mental, que passa dos 50%. Em porcentagens, sobre as formas de tratamento, a pesquisa apresenta os seguintes resultados:

- nenhuma forma de tratamento – 50.8 %;
- tratamento psicológico – 19.7 %;
- tratamento psiquiátrico – 16.4 %;
- tratamento médico ambulatorial – 3,3 %;
- acompanhamento psicossocial – 0.

No que diz respeito à medida tomada pelo familiar, os dados são:

- Acolhimento – 42.6 %;
- Buscar ajuda profissional – 26.2 %;
- Negligência – 21.3 %;
- Violência – 13.1 %;
- Negação – 8.2 %.

Para fins de dados de 2024, citamos a coluna “Viva Bem”, do UOL¹⁵, sob o título “Taxas de suicídio e autolesão de crianças e jovens aumentam no Brasil”, de autoria de Fernanda Bassette, de 18/03/2024. A reportagem destaca que na contramão da tendência global de queda no número de suicídios, o Brasil registrou o aumento de 3,7% nas taxas de suicídio e de 21% nos casos de automutilação entre os anos de 2011 e 2022. Conforme informado na reportagem, o aumento foi mais significativo entre os jovens de 10 a 24 anos, havendo um crescimento de 6% nas taxas de suicídio e de 29% nas taxas de autolesão no período analisado.

Por fim, um caso notório que vale ser mencionado foi noticiado pelo Programa da rede Globo, o “Fantástico”¹⁶, de 28/04/2024 e refere-se ao falecimento do menino Carlinhos. Carlos Teixeira, tinha 13 anos e era aluno do sexto ano da Escola Estadual Júlio Pardo Couto, na Praia Grande, no litoral paulista. A mãe do menino em entrevista concedida ao Programa, afirmou que o filho sofreu violência física dentro da escola onde dois estudantes pularam com violência nas costas dele. Carlinhos também sofria bullying desde que entrou na escola há quase (01) um ano por um grupo de alunos chamado “grupinho do terror.”

2.2.1 As contribuições de Eva Illouz para a pesquisa.

Illouz (2011), corrobora com as reflexões apresentadas até o momento, uma vez que me suscitou analisar as experiências vivenciadas pelos alunos mediante a análise da categoria “emoção.” Eva Illouz é professora de Sociologia e Antropologia na Hebrew University of Jerusalem, na École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris e autora do que ela mesma nomeia como “Sociologia das emoções”. Esta busca identificar o caráter social de nossas emoções, quais os fatores sociais que nos influenciam a sentir determinada emoção, os lugares, a forma como expressamos e os significados que são atribuídos a cada sentimento, identificando assim, o caráter cultural da construção destas emoções. Os fenômenos emocionais, são considerados a partir de um olhar social, preocupando-se assim, com os fatores sociais que influenciam na esfera emocional.

¹⁵ Disponível em : <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2024/03/18/taxas-de-suicidio-e-de-autolesao-de-criancas-e-jovens-aumentam-no-brasil.htm>

¹⁶ Disponível em : <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2024/04/28/mae-de-menino-morto-apos-ser-agredido-em-escola-diz-que-filho-queria-ficar-forte-para-defender-amigos-menores-de-bullying.ghtml>

Eva Illouz realiza pesquisas sobre a sociologia das emoções, sobre a transformação da cultura e dos costumes contemporâneos em contato com diferentes teorias terapêuticas. Para Illouz considerar o afeto sob a perspectiva sociológica, não prejudica a própria vocação da sociologia, enquanto uma ciência interessada nas grandes regularidades objetivas das instituições amplas. Illouz argumenta que (2011, p.9):

“o afeto não é uma ação em si, mas é a energia interna que nos impele a agir, que confere um ‘clima’ ou uma ‘coloração’ particulares a um ato. Por isso, o afeto pode ser definido como o lado da ação que é ‘carregado de energia’, no qual se entende que essa energia implica, simultaneamente, cognição, afeto, avaliação, motivação e o corpo. Longe de serem pré-sociais ou pré-culturais, os afetos são significados culturais e relações sociais inseparavelmente comprimidos. [...] O que faz o afeto transportar essa ‘energia’ é o fato de ele sempre dizer respeito ao eu e à relação do eu com outros culturalmente situados”.

Através do afeto, nós colocamos em prática definições culturais da individualidade. Muitos arranjos sociais são arranjos afetivos. A divisão sexual do trabalho, por exemplo, baseia-se em culturas afetivas, como a ideia de que o homem precisa demonstrar coragem, racionalidade, firmeza. A mulher, por sua vez, está associada a características como feminilidade, bondade, compaixão, otimismo. A hierarquia produzida pelas divisões de gênero, contém divisões afetivas implícitas, sem as quais homens e mulheres não reproduziriam seus papéis e identidade. A variável de gênero apresenta-se como um fator importante a ser discutido nesta pesquisa. Para tanto, Bonelli (2003), à luz de Arlie Russell, contribui com as minhas reflexões ao trazer as observações de que o trabalho das emoções é mais acentuado entre os subalternos do que entre senhores, entre os dominados do que entre os dominantes. “Assim, em uma perspectiva de gênero, ele é mais acentuado entre as mulheres do que entre homens” (Bonelli 2003, p. 357).

É importante, salientar que as reflexões de Eva Illouz se mostram relevantes para esta pesquisa por abordar pressupostos da teoria psicanalítica, que estão presentes na nossa vida, no nosso dia a dia. Usamos termos da psicanálise sem mesmo nos darmos conta disso. Quando nas narrativas, os alunos utilizam palavras como “trauma”, “ansiedade”, “depressão”, estão apropriando-se das expressões da teoria psicanalítica que estão presentes no cotidiano para expressarem seus sentimentos ou emoções de outras pessoas.

Illouz (2011) questiona a concepção comum da emoção que em geral está na nossa cabeça de que a emoção é algo inato, interno ao indivíduo e que se separa do julgamento moral, da cognição. Sob a ótica desta concepção comum, o indivíduo que confessa as suas emoções, não faria mais do que oferecer ao interlocutor um relatório sobre o processo de introspecção realizado interiormente. Neste sentido, a descrição das emoções se aproximaria da descrição de um objeto, sem pouca conexão com eventos mais gerais da sociedade. Contrapondo-se a esta concepção, Eva Illouz propõe uma concepção considerada pela mesma como realista, a qual preconiza inserir as emoções num contexto que conecte a dimensão da vida pessoal à outras dimensões maiores da vida humana. Segundo a Professora Marcia da S. Mazon¹⁷, professora associada do Departamento de Sociologia e Ciência Política, da Universidade Federal de Santa Catarina, “nossa concepção comum nos torna céticos dos efeitos práticos da verbalização das emoções. O desafio de que nos propõe Eva é interrogar crenças sobre o mundo e julgamento de valores”. Acerca das emoções, Bonelli (2003) apoiando-se na visão de Arlie Russell, nos ensina:

“Na visão da autora, os sentimentos não estão guardados dentro das pessoas, como na abordagem organicista, mas a administração das emoções pode contribuir para a própria criação de sentimentos, de acordo com o olhar interacionista. (...) Sua proposta é enfatizar a perspectiva sociológica das emoções, relacionando os sentimentos como raiva, luto, deferência, inveja, afeto, alegria, culpa entre outros, a fatores e contextos sociais, adquirindo características externas em vez da visão que os mantém isolados no interior das pessoas.” (Bonelli, 2003, p.358)

Interessa-nos ainda dialogar com a perspectiva metodológica constituída na Etnometodologia de Harold Garfinkel (2018). De acordo com o autor, o sentido reconhecível, ou o caráter metódico ou objetividade dos relatos não são independentes das ocasiões socialmente organizadas de seus usos; assim relatos sobre vivências e contextos/ experiências de vidas se entrelaçam. Desse modo, “os relatos dos membros estão reflexiva e essencialmente vinculados, pelas suas características racionais, às ocasiões socialmente organizadas de seus usos” (p. 95); e os estudos etnometodológicos devem se direcionar para as “tarefas de aprender como as atividades reais e cotidianas dos membros consistem em métodos para tornar analisáveis as ações e as circunstâncias

¹⁷ Aula - Introdução à obra de Eva Illouz e a Sociologia das Emoções com Marcia da S. Mazon. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cGDURD7VO2s>. Acessado em: 18/01/2023.

práticas, o conhecimento de senso comum das estruturas sociais e o raciocínio sociológico prático” (p. 87).

Na esteira de pensar caminhos teóricos metodológicos para construção das análises sociais, a professora Antonádia Borges (2008) apresenta o que denomina de *etnografia popular*. Segundo Borges (2008), o termo “etnografia popular” diz respeito, basicamente, a uma atuação etnográfica que busca fazer pesquisa junto/com as pessoas que nos recebem em campo, as quais compartilham conosco seu cotidiano de investigação constante, ou seja: há uma relação de simetria entre o pesquisador e o sujeito/objeto a ser observado. Neste sentido, pensar na etnografia popular enquanto antropologia simétrica, significa situar a antropóloga no centro, exatamente para que as diferenças possam ser percebidas e não exatamente pré-concebidas. Uma antropologia simétrica não implica na anulação das diferenças, a atitude simétrica revela-se no a priori da análise, como ponto de partida para o processo de construção do conhecimento. Significa, em linhas gerais, não partir do pressuposto de que cultura e natureza humanos e não-humanos, primitivos e civilizados, sejam lados distintos, reservando apenas o primeiro pólo como campo privilegiado da reflexão antropológica.

Sendo assim, ao observar as diferentes formas de vivenciar as juventudes no contexto escolar, torna-se possível uma interpretação que se enovela a uma etnografia produzida pelos discentes (um olhar e uma construção junto com os alunos e com seus relatos). Sob esta perspectiva, os próprios alunos conseguem construir um repertório de análise, a partir do trabalho de campo, que muitas vezes nós observadores, que não estamos vivendo numa escola desse tempo atual, não conseguimos observar com tanta propriedade. Como afirma Borges (2008; p. 39):

“Conforme afirmei pesquisadores, somos todos. E não somente um em relação ao outro. Nossos anfitriões pesquisam mais do que o mero visitante que chega à sua casa ou aldeia (como afirmado em certas posturas reflexivas dos antropólogos). São essas outras pesquisas que preenchem sua vida cotidianamente as que me parecem mais instigantes. E é com elas que creio ser importante aprender.”

3. Emoções, juventudes e escola pós COVID – 19.

A situação de paralisação compulsória iniciada pela crise sanitária provocada pelo COVID – 19, ainda que de início se tratasse de uma questão de saúde pública, alterou as dinâmicas dos jovens e das escolas.

Letícia Vieira e Maike Ricci, no editorial de abril/2020, do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (OEMSC)¹⁸, intitulado “A Educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo”, nos mostram que perante o isolamento social, determinado com maior ou menor rigor nos mais diferentes países, foi noticiado, nos primeiros 30 dias de contágio mundial e massivo do vírus, o alcance do número de 3000 milhões de crianças e adolescentes fora da escola. Diante do aumento dos casos, ao final de março, a situação já afetava metade dos estudantes do mundo, ou seja mais de 850 milhões de crianças, em 102 países. Segundo os autores supracitados, no momento em que escreviam o editorial, a UNESCO noticiava ter sido alcançado o número de 1,6 bilhão de crianças e jovens afetados pelo fechamento de escolas, em 191 países, representando 90,2% da população estudantil mundial, os quais obtiveram, como consequência, interrupções no desenvolvimento escolar. Posto isto, observamos que a pandemia, para além de uma questão sanitária, tornou-se um problema social.

Olhando para a importância da escola, enquanto espaço coletivo é salutar destacar, neste momento da escrita, os efeitos danosos do isolamento à saúde mental neste período. O distanciamento social foi proposto pela OMS, como principal forma de combate à pandemia, no momento em que ainda não havia vacina ou tratamento adequado. No entanto, Miliauskas e Faus (2020), nos apontam que as medidas de isolamento social impactaram um público específico da população, sendo os jovens, especialmente, vulneráveis ao adoecimento mental no contexto pandêmico, “devido à importância dos pares e do convívio em grupo para essa faixa etária.”

“Passados os primeiros meses da pandemia, é possível identificar estudos que apontam para o aumento de depressão, estresse e ansiedade (FILGUEIRAS; STULTS KOLEHMAINEN, 2020; VINDEGAARD; BENROS, 2020; ZHANG; ZHANG; MA; DI, 2020), alteração na qualidade do sono (ZHANG; ZHANG; MA; DI, 2020), uso de substâncias psicotrópicas (FEGERT et al., 2020), dentre outros efeitos deletérios à saúde nesse período”. (Miliauskas e Faus; 2020 p. 01)

Dentre as medidas de isolamento social, destaca-se para este grupo, o fechamento de escolas e outros espaços de socialização, tais como: clubes, academias, shoppings, praias, etc. Com isso, os jovens ficaram restritos ao ambiente doméstico, sem a

¹⁸ O Observatório do Ensino Médio de Santa Catarina (OESMC) refere-se a um grupo de pesquisa interinstitucional, criado a partir de uma rede de universidades públicas e comunitárias, com o objetivo de analisar a escolarização média, contextualizada em nível global e nacional. O ESSMC, mensalmente, disponibiliza à comunidade acadêmica e escolar, um editorial, escrito por um dos seus pesquisadores, acerca de questão que circunscrevem a temática do Ensino Médio. Disponível em: <https://www.udesc.br/ensinomedioemsc>

possibilidade de se relacionarem fisicamente com os seus pares e aumentando a procura por jogos virtuais, acesso a vídeos e uso de redes sociais (Balhara et al; 2020 *apud* Miliauskas e Faus, 2020).

No que se refere à questão da vulnerabilidade dos jovens, Barroso e Santos (2024), nos trazem ensinamentos consideráveis dos estudos acerca da saúde dos jovens, particularmente, no contexto da vulnerabilidade vivida no período escolar. Os referidos autores encontraram artigos, mediante pesquisa realizada, utilizando os descritores “jovens”, “saúde” e “escola”, no Portal Scielo entre 2012 e 2022 e embasaram-se em Ayres et, 2006, para discutir os diferentes aspectos que afetam a saúde dos jovens em processo de escolarização, levando em consideração três dimensões interdependentes de vulnerabilidade (individual, social e pragmática).

“Como aponta Ayres *et al.* (2003, p. 123), a vulnerabilidade considera a “exposição das pessoas ao adoecimento como a resultante de um conjunto de aspectos não apenas individuais, mas também coletivos, contextuais, que acarretam maior suscetibilidade aos adoecimentos”. Entretanto, conforme aponta Silva *et al.* (2014), entre os jovens, essas vivências de riscos, são percebidas como “problemas” mais individuais do que coletivos, por isso o estudo mais ampliado é tão importante. Logo, é preciso considerar os aspectos sociais e institucionais que impactam a vida dos jovens em relação ao processo saúde/doença”. (Barroso e Santos; 2024, p.163).

Segundo os autores, a “dimensão individual” busca evidenciar a qualidade de informações de saúde disponíveis e como essas pessoas as absorvem para si. A “dimensão social”, por sua vez, abarca fatores contextuais que afetam os comportamentos e práticas de saúde, tais como: as questões políticas, jurídicas, morais e etc. Por fim, a “dimensão programática” elucida como as instituições sociais, tais quais as escolas, família, setores da saúde e políticas públicas, perpassam os jovens e colaboram para reproduzir condições de vulnerabilidades.

Dentre as categorias observadas na pesquisa realizada pelos autores, (a título de exemplo citamos: aptidão física, uso de drogas, questões de sexualidade e etc.) sobre a categoria “saúde mental”, detecta-se vulnerabilidade na dimensão programática quando não há articulação entre jovens, comunidade e instituições sociais. Os autores citam que no caso da intimidação sistemática (o *bullying*), a dimensão programática se revela na falta de integração entre setores da saúde e da escola, dificultando o tratamento do sofrimento psíquico do indivíduo. Em relação aos jovens que se autolesionam, são elementos a serem considerados: as dificuldades de lidarem com problemas e falarem sobre suas dificuldades, a avaliação negativa dos colegas e pouco engajamento da escola

com os problemas de saúde mental; a dimensão programática de vulnerabilidade dentro da escola soma-se ao baixo suporte familiar. Sendo assim, infere-se que escola pode ser um espaço de reprodução da violência que afeta a saúde mental dos jovens.

Ainda sob a ótica das diferentes dimensões que envolvem a vulnerabilidade (Ayres et, 2006) dos jovens em processo de escolarização, os estudos durante a Pandemia da Covid-19, considerados por Barroso e Santos (2024) demonstram que o isolamento social e a modalidade do ensino remoto impactaram diretamente a saúde mental desses jovens. Em um dos artigos analisados, pelos autores, a vulnerabilidade, referente à dimensão individual estava relacionada ao tempo de exposição a telas, a inversão de sono e as dificuldades com o ensino remoto. Já a vulnerabilidade da dimensão social reforça os marcadores sociais da diferença, o que resulta em sintomas de ansiedade e depressão nos jovens.

A Terceira edição da pesquisa realizada pelo “Atlas da Juventude”¹⁹, intitulada “Juventudes e a Pandemia – e agora?”, lançada em 2022, apresenta-nos dados referentes aos efeitos da pandemia sobre a saúde dos jovens, numa base total de 14.380 respondentes. De acordo com esses dados, a dimensão emocional apresentou uma avaliação negativa por conta de inúmeros efeitos que a pandemia e seu contexto provocou na vida dos jovens: 6 a cada 10 jovens relatam ter passado por ansiedade; 5 a cada 10 por exaustão ou cansaço constante e 4 a cada 10 por falta de motivação nos últimos 12 meses, referentes a 2022. Sobre as condições de saúde física e emocional sentidas, pelos jovens entrevistados (nas seguintes faixas etárias: de 15 a 17 anos e dos 18 aos 24 anos)²⁰, como resultado direto ou indireto da pandemia foram apresentados os seguintes dados:

- Ansiedade - 63%;
- Uso exagerado de redes sociais - 53%;
- Exaustão e/ou cansaço constante - 50%;
- Falta de motivação ou interesse por atividades cotidianas - 44%;
- Insônia- 36%
- Ganho ou perda exagerada de peso - 33%;
- Vontade constante de sair e/ou interagir com outras pessoas - 27%;
- Fobia social e/ou dificuldade de estar com as pessoas - 26%;
- Depressão - 18%;
- Brigas frequentes dentro de casa - 17%;

¹⁹ O “Atlas da Juventude” é uma plataforma de trabalho para aqueles que “atuam na formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas, projetos e iniciativas para as juventudes no Brasil”. Disponível em: <https://atlasdajuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/> Acessado em: 29/04/2024.

²⁰ De acordo com o Relatório, devido ao baixo volume de respostas de jovens com 25 a 29 anos, a segmentação desse grupo etária foi suprimida.

- Aumento do consumo de álcool, cigarro e/ou outras drogas - 13%;
- Automutilação e/ou pensamento suicida - 9%;
- Outra situação - 6%
- Nenhuma dessas situações - 9%

Quando questionados sobre quais das atividades apresentadas na pesquisa, eles/elas acreditavam que ajudavam a cuidar da saúde mental, os resultados apresentados foram os seguintes:

- Fazer psicoterapia ou acompanhamento psicológico – 46%;
- Praticar atividades físicas – 42%;
- Praticar um hobby / passatempo – 26%;
- Encontrar com amigos – 25%

Dentre outras prioridades apresentadas pelos entrevistados/as, o relatório destaca:

- Frequentar um espaço religioso ou espiritual – 14%;
- Participar de atividades culturais ou de artes – 13%;
- Participar de um grupo com atividades e interesses em comum – 13%;
- Ler ou assistir conteúdos de autoajuda – 6%;
- Fazer meditação – 5%;
- Passar tempo nas redes sociais – 2%;
- Outra atividade – 2%.

Após o período de isolamento e toda a preocupação com a COVID – 19 pela pandemia, o retorno às atividades presenciais nas escolas nos relataram fenômenos emocionais, que caracterizam novas nuances de conflitos e violências no contexto escolar. Neste sentido, a coluna “Saúde e Bem-estar”, do UOL, assinado por Cinthya Leite, publicou em 22 de maio de 2022, numa reportagem intitulada, “Episódios de crise de ansiedade coletiva são um grande pedido de socorro de estudantes a famílias, escolas e sociedade”²¹, casos de ansiedade coletiva ocorridos entre alunos de uma escola pública de Recife. Segundo o neuropsicólogo Hugo Monteiro Ferreira, professor da UFRPE, o cenário atual de estresse provocado pelo contexto de pandemia intensificou os sintomas de ansiedade e depressão em muitas pessoas, inclusive crianças e adolescentes. Os alunos voltaram mais “agitados” e sem saber como administrar suas emoções, tendo como consequências uma ampliação das ocorrências de brigas e violências no ambiente escolar.

²¹ Vale ressaltar que esta reportagem também foi publicada no portal da Universidade Federal Rural de Pernambuco, disponível através do endereço eletrônico: <https://www.ufrpe.br/br/content/jc-epis%C3%B3dios-de-crise-de-ansiedade-coletiva-s%C3%A3o-um-grande-pedido-de-socorro-de-estudantes>.

Em virtude disto, observamos que a suspensão das aulas presenciais, ocasionada pela COVID – 19 trouxe consequências no desenvolvimento escolar, não apenas como educação instrumental e institucional, mas também, no que concerne à escola, enquanto lugar de trocas, de vivências de diversas experiências, aprendizagens, conflitos e violências. Mediante esta exposição, percebemos que na atualidade, as problemáticas que envolvem a saúde mental, têm ultrapassado o espaço clínico da psicanálise e alcançado novos espaços de debate, tais como nas mídias, nos meios de entretenimento e também no ambiente escolar. Vale ressaltar que o termo “saúde mental” que estamos nos apropriando nesta discussão, é o apresentado pela Organização Mundial de Saúde. Embasados na OMS, podemos compreender que:

“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, de contribuir com sua comunidade. A saúde mental é fundamental para nossa habilidade coletiva e individual de pensar, de sentir, interagir com os outros e aproveitar a vida.” (OMS, 2022, [n.p])

A partir deste conceito, percebemos, conforme já mencionado, que o termo “saúde mental” não deve ser reduzido ao tratamento de doenças mentais, “individualizante e no modelo biomédico, tendo os saberes *psis*, como a psicologia e psicologia seu domínio.” (DALL’AGNESE et al; 2024, p. 113).

Deste modo, verificamos que as razões que formam o cenário são mais abrangentes que o indivíduo em si, não sendo simples a resolução dos problemas que causam a crise de ansiedade. Sublinha DALL’AGNESE et al (2024) que falar sobre saúde mental é considerar que ela envolve uma complexa rede de saberes que se entrecruzam, possibilitando uma compreensão mais ampla dos fenômenos que incidem para a manutenção (ou não) da saúde mental de uma população ou de uma única pessoa. De acordo com Amarante 2007 citado DALL’AGNESE et al 2024, os conhecimentos da filosofia, antropologia, história, geografia e teologia atravessam nossas reflexões sobre os fatores que afetam a saúde de maneira geral.

Trazendo essa ideia para o debate sobre juventudes, já partimos do pressuposto de que os contextos em quais os jovens se inserem são diversos e também dão caráter de multiplicidade para suas formas de existência. Diante do exposto, ao falarmos sobre a saúde mental no âmbito das juventudes, precisamos falar das desigualdades que atravessam suas vivências e impactam sua saúde, como os aspectos relacionados ao trabalho e à violência, por exemplo.

4. O caso de ansiedade coletiva na escola.

“Tudo começou com uma notícia de uma possível invasão na escola, de um possível massacre. Uma aluna trouxe até mim um “print” de um status de outra aluna da turma, com vídeos e fotos de massacres que ocorreram em escolas estaduais aqui no Brasil e fora do Brasil e também de séries policiais, sempre muito violentos. Esse assunto acabou se espalhando pela escola inteira e desse dia em diante, nós percebemos um alvoroço muito grande na turma. A Direção e eu fizemos tudo o que estava ao nosso alcance. Encaminhamos o caso para o Conselho Tutelar e pedimos a presença da polícia para o tal dia que seria o dia do massacre. Mas, eles (os alunos) não satisfeitos com a nossa decisão, acharam que foi algo insuficiente e continuaram se sentindo inseguros, principalmente as meninas. Não teve a presença de meninos nesse dia. No dia quatro, essa aluna que promoveu a questão do massacre, pegou o celular e começou a gravar as falas das colegas na sala e aquilo dali foi a gota d’água. Elas começaram a achar que a aluna estava gravando, filmando, para tentar algo contra a escola, contra elas e entraram numa crise de ansiedade generalizada, coletiva. Uma acalmava e outra começava a passar mal, na mesma situação, com os mesmos sintomas. Na hora em que elas foram embora, elas se reuniram na porta da escola e estavam com a intenção de fazer justiça com suas próprias mãos para tentar tirar a menina da escola porque não estavam se sentindo seguras. Só que a gente com uma esperteza um pouco maior que a delas, nós seguramos a menina aqui na Secretaria para que isso não acontecesse e elas ficaram na porta da escola conversando e esperando. De repente, uma desmaiou pro um lado, outra desmaiou pro outro. Foi assim caso de uma três ou quatro meninas que desmaiaram. Foi algo assim que se generalizou no mesmo momento porque tinha um assunto que era em comum a todas, entende?” (Tatiana, Assistente Social da escola pesquisada, 2022)

Esse relato da assistente social, eu ouvi em junho de 2022, quando iniciei minhas observações na escola onde realizei a pesquisa de campo. Reconhecendo a soberania do campo de pesquisa, o fato narrado traz à tona situações existentes no contexto escolar relativas às questões emocionais, principalmente, no retorno às aulas presenciais, após o período de isolamento provocado pela pandemia e trouxe-me um desconforto que me fez reconhecer a evidência do aspecto emocional naquele espaço em que adentrei, suscitando-me reflexões acerca dos conflitos, antes já existentes no contexto escolar, mas sob novas nuances relacionadas às questões emocionais. Diante disso, propomos olhar esses casos sob a perspectiva da sociologia das experiências ou fenomenologia (SCHUTZ, 1979), a partir dos discursos dos alunos e dos demais profissionais que atuam na escola e entender como são narrados e interpretados esses acontecimentos. Interessa-nos analisar como a sociabilidade juvenil se constituiu a partir de inúmeras experiências e sociabilidades construídas nos espaços do mundo da vida. Entendendo a partir da sociologia das

experiências (SCHUTZ, 1979) como esses jovens narram e experienciam as variadas formas de viver sua juventude na escola. As interações cotidianas dos jovens no universo escolar se convertem em modos de convivência, trocas de saberes, conflitos, intimidações, civilidades e aprendizados; uma análise mais cuidadosa desses episódios pode permitir uma sociologia das emoções; uma compreensão dos afetos, sentimentos, aproximações e rejeições que constituem a vida social.

Segundo relato da assistente social, parte significativa da crise de ansiedade foi compartilhada entre alunas de uma determinada sala, mais próximas a moça que supostamente gostava de ver massacres. Esse contexto foi vivenciado de forma intersubjetiva, narrado, interpretado de forma coletiva e produziu efeitos comuns. Segundo Schutz, o mundo cotidiano não é somente um mundo cultural, mas também, um mundo intersubjetivo; construído pelos processos aprendidos e compartilhados coletivamente como normas e valores e interpretados subjetivamente. Soma-se um mundo social que já existe antes do nascimento das pessoas e que vai atuar na socialização; vamos aprendendo ao longo da vida a reagir a essas diferentes situações compondo uma série de “estoques de conhecimento” (SCHUTZ, 1979); assim interpretamos as situações da nossa vida cotidiana, muitas vezes com base nesse estoque de experiências prévias (experiências prévias subjetivamente e coletivamente vividas, mas também que nos foi passado de geração à geração). Nesse sentido, entendemos que situações de “massacres” e violências noticiadas e vivenciadas pelas alunas informaram a elas que é possível que tal fato venha realmente a acontecer e, portanto, coletivamente a crise de ansiedade foi sendo constituída como fenômeno intersubjetivo, social e individualmente experimentado²².

Schutz inspirado em Weber, traz uma ideia de interpretação social pautada na questão da ação social, ou seja, nos atos que são praticados pelos sujeitos. Schutz vai mostrar os significados dessas ações, desses sujeitos no mundo social. À luz de Edmund Husserl, ele buscou um arcabouço mais filosófico para entender os fenômenos sociais, a partir da ideia dos significados atribuídos aos sujeitos a determinadas ações, amparando-se na ideia de intencionalidade (a intenção de realizar alguma ação) e intersubjetividade.

²² Em 2022, o Portal de notícias G1, noticiou a condução de um adolescente de 15 anos à delegacia, após utilizar as redes sociais para fazer ameaças de um possível massacre na escola estadual José de Alencar, em Rorainópolis, no Sul de Roraima. O adolescente confessou ser autor das mensagens e disse que as conversas postadas no grupo de whatsapp não passaram de brincadeira, e que outro participante do grupo foi quem divulgou os áudios com o intuito de assustar pessoas. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2022/05/05/adolescente-brinca-com-ameaca-de-fazer-massacre-em-escola-assusta-moradores-e-vai-parar-na-delegacia-em-roraima.ghtml>

Partindo desta argumentação, penso que Schutz contribui para a prática de pesquisa etnográfica, pois o referido autor mostra que a realidade social não é homogênea, configurando “um sistema de diferentes perspectivas”, considerando que todos nós somos dotados de questões mais intersubjetivas, conforme mencionado anteriormente. Temos uma consciência comum, similar. Enquanto sujeitos, estamos vinculados a outras questões que muitas vezes são pautadas pelo nosso contexto social (desde a forma que crescemos e fomos socializados: as questões éticas, morais). Segundo Schutz, tem todo um mundo social que já existe antes do nascimento das pessoas, que é a questão mais estruturante da sociedade e que vai atuar na socialização. Vamos aprendendo ao longo da vida a reagir a essas diferentes situações compondo uma série de “estoques de conhecimento” (SCHUTZ, 1979), ou seja, temos respostas prontas para problemas que estão dados. A gente interpreta as situações da nossa vida cotidiana, muitas vezes com base nesse estoque de experiências prévias. No entanto, também temos a nossa subjetividade e cada um vai experienciar de determinada forma essas experiências mais sociais da vida cotidiana.

(...) Schutz ocupou-se dos meios através dos quais um indivíduo se orienta nas situações da vida, da “experiência que armazenou” e do “estoque de conhecimento que tem à mão”. Ele não pode interpretar suas experiências e observações, definir a situação em que se encontra, fazer planos, nem para os próximos minutos, sem consultar seu próprio estoque de conhecimento. Schutz mostrou que esse “estoque” é estruturado de vários modos. Em qualquer situação dada, alguns dos seus elementos são muito relevantes; outros mais marginais; e outros ainda irrelevantes. Por outro lado, certos itens desse estoque de conhecimento podem ser precisos e distintos; outros vagos e obscuros. Como um todo, o estoque de conhecimento de um indivíduo não está absolutamente livre de incoerências e contradições. Desde que esses elementos incoerentes e contraditórios não venham à tona na mesma situação, o indivíduo pode permanecer tranquilamente inconsciente deles. Essa mesma inclinação pragmática evita que o indivíduo, enquanto permanece em “atitude natural”, procure um conhecimento claro, sistemático e lógico, sobre qualquer coisa, além daquele conhecimento que é necessário para a realização de suas operações e planos práticos, o qual, frequentemente, assume um caráter de rotina. (WAGNER H., 1979, p.17)

Embasando-me nas “narrativas biográficas” dos alunos, enquanto metodologia para a pesquisa empírica, busquei analisar a perspectiva do presente com as experiências passadas. A experiência do passado está atrelada aos “estoques de conhecimento” de

Schutz. Segundo o professor Hermílio Santos²³, no documentário intitulado “Mundo da vida: a sociologia de Alfred Schutz, esse “estoque de conhecimento em Schutz é dinâmico porque ele vai ser reinterpretado na medida em que a gente vai fazendo novas experiências. À proporção que vivenciamos novas experiências, recorremos a esse estoque. “Então para que eu possa compreender o presente, isso provoca uma nova compreensão do que se passou no passado. Em Schutz, o passado é incerto, movediço. Não factualmente, mas sobre a interpretação que vamos ter sobre o que se passou.” (Hermílio Santos; 2021; 1:17’:13”).

Nas “narrativas biográficas” dos alunos, observadas, apareceram questões emocionais vivenciadas pelos discentes no passado e no presente e que deixaram marcas profundas em suas vidas. No trabalho de campo e nas conversas com alunas da escola, identificamos inúmeros relatos de violência doméstica que as jovens viveram ou viram em seus lares, além de exporem casos de violência nos espaços públicos próximos as suas moradias (disputas territoriais produzidas pelo tráfico, milícias, ações policiais violentas, etc.). Em julho de 2022, recebi através da assistente social, uma carta redigida por uma das alunas que estavam no episódio de ansiedade coletiva transcrito no início deste capítulo. A aluna não quis conversar comigo, mas sentiu-se à vontade para escrever a carta. Acredito que os relatos da aluna, contribuem para as reflexões apresentadas até o momento.

A carta inicia-se com o seguinte título: “Apenas um desabafo e a espera de me ajudarem a combater isso!” A seguir transcrevo algumas passagens:

“Ola, em meio desta carta venho fazer o meu desabafo, desabafo de uma estudante que pelo menos duas vezes na semana tem algum gatilho que ataca a minha ansiedade e contarei o porque disso tudo...”

Quando eu tinha por volta de 08 anos, meus pais se divorciaram e minha mãe me tirou de casa sem o consentimento do meu pai. Meu pai não fazia a mínima ideia de onde eu estava, e por conta disso demorou a fazer contato... na casa da minha Vó habitava meus avos, eu e a minha mãe e meu tio, que afirmava ter problemas mentais.

Com 2 meses morando lá, (na casa dos avós maternos – grifo meu) dois primos e uma prima minha começou a morar lá e foi ai que tudo começou... Meu tio começou a abusar de mim e mais esses meus três primos. E chegou um dia que eu já não aguentava mais sofrer abusos sexuais e relatei o ocorrido para a minha mãe, a mesma não acreditou e por eu insistir muito, se mudamos para a casa de outra tia minha, ela era casada e foram

²³ Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC-RS. Documentário “Mundo da vida: a sociologia de Alfred Schutz.” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sBvInYtk2QM>

super gente boa com a gente. Um dia ele entrou no meu quarto pela madrugada e fez o mesmo que o meu outro tio, eu já estava cansada disso e fui contar para a minha tia e ela apenas disse: “Agradeça, tem casos que eles até te matam, agradeça, que ele não fez isso...”

Minha ansiedade se resume em começar a me coçar, ficar bolinha pelo meu corpo, ficar vermelho, depois começo a tremer e por último minha garganta fecha e eu não consigo respirar. Acontece com muita frequência, 2x por semana, por conta do colégio, trabalhos e etc. preciso de acompanhamento mas tenho vergonha de pedir ajuda.

O depoimento acima revela a complexidade que envolve o universo escolar; pois é um espaço social que acolhe inúmeras histórias de vida, compostas por múltiplas experiências, consideradas boas e ruins, alegrias e traumas, violências e afetos; e ainda deve produzir formação, educação e socialização com diretrizes reguladas pelo Estado. O que encontramos na escola tem nos revelado um espaço social repleto de desafios e incertezas; sendo espaço de formação educacional demanda a transposição de conteúdos acadêmicos regulamentados pela Base Nacional Comum Curricular, mas também necessita de ações multifacetadas de acompanhamento emocional, social, psicológico, pedagógico, entre outros. Uma trama complicada de ações e reações que recaem sobre os gestores escolares e professores.

Segundo Hermílio Santos, em Schutz, o “passado é incerto, movediço.” Esta incerteza referida pelo autor, não está relacionada ao que tange aos fatos, mas trata-se da interpretação sobre o que se passou. Para Santos, as incertezas são reduzidas mediante ao que Schutz (1979) denomina de “tipificação”. As pessoas do senso comum também conceituam como estratégias de redução de incertezas, ou seja: guardadas determinadas experiências já vivenciadas no passado, cada indivíduo consegue identificar o que está vivenciando. Isso permite que a atenção seja dedicada às coisas que realmente são desconhecidas e incertas, na medida em que elas se parecem, se assemelham com experiências pregressas. Neste sentido, o senso comum, também, funciona como sociólogos quando agrupa as realidades para que possa se mover. Sem essa categorização (chamada de tipificação), continua Hermílio Santos, “ficaríamos no escuro e precisaríamos de muita energia para tentarmos compreender os eventos com os quais nos confrontamos. Assim, Hermult Wagner que organizou e fez a introdução para a obra de Alfred Schutz no Brasil analisa:

(...) “os fenômenos semelhantes são considerados os mesmos, chamados pelo mesmo nome, e suas características importantes são consideradas semelhantes. O mundo é um mundo tipificado, disse Schutz, e ele tratou extensivamente dessas tipificações.” (WAGNER , 1979, p.25)

“As tipificações individuais têm implicações sociais. Schutz mostrou que vários dos termos preferidos pelos sociólogos, tais como sistema, papel, instituição, etc; referem-se a tipificações feitas e usadas pelos indivíduos. Porém, ao contrário disso, a maior parte das tipificações são preestabelecidas socialmente. Num texto, no final do livro, Schutz referiu-se á estrita ligação entre tipificação e relevância: os homens seriam incapazes de reconhecer o que é relevante e o que pertence a que domínios de relevância se não fosse o seu conhecimento do “sistema socialmente aprovado de tipificações e relevância. Os textos selecionados a respeito desse assunto o abordam através da discussão dos objetos, animais, etc... tipificados. A isso segue-se uma breve elucidação do papel desempenhado pela linguagem na tipificação. Ela mostra que o simples fato de nomear constitui tipificação. Vem então, um pequeno comentário de que ninguém poderia registrar nenhuma experiência sem recorrer a tipificações”. (WAGNER 1979, p. 25- 26).

A partir das minhas observações no campo de pesquisa, das narrativas biográficas e da entrevista que me foi concedida pela assistente social, percebi que os alunos, enquanto atores do senso comum, tipificam suas emoções, através de sentimentos e/ou experiências contidos em seus “estoques de conhecimento”. Alguns alunos, de fato, possuem um laudo ou fazem acompanhamento médico que comprovam os transtornos relativos à depressão ou ansiedade. Porém, existem aqueles alunos que nomeiam, ou seja, tipificam suas emoções, (“eu tenho depressão”, “eu tenho ansiedade”), sem nem mesmo terem sido diagnosticados. De acordo com a assistente social, muitos alunos a procuravam pedindo um encaminhamento de forma desordenada e se autoavaliando. A título de ilustração deste fato, posso citar uma situação comum e recorrente no contexto escolar, como uma tensão diante de uma avaliação (momento pré-prova). Mas que aos olhos do senso comum tem se nomeado aleatoriamente de ansiedade, representando uma banalização dos termos da psicanálise. Interessante perceber pela perspectiva fenomenológica como essas jovens compreendem sua realidade psicossocial como “afetadas” pelos “problemas emocionais / psicológicos” que vivem. Sendo assim, sob a ótica da valorização da compreensão do outro, eu, na posição de mestrandia, pesquisadora, não tenho resposta no lugar das outras pessoas. Ao contrário, o outro é elemento indispensável para minha compreensão. Sintetizando, a sociologia de Alfred Schutz, seria a compreensão da realidade a partir da compreensão das experiências daqueles que vivenciam fenômenos específicos que analisamos, como é o caso do transtorno de ansiedade coletiva, transcrito na introdução deste tópico.

4.1 Emoções à flor da pele no curso de formação de professores.

“Todo dia alguém passa mal na escola e eu estou falando de todo dia mesmo; E esse mal é a ansiedade, é uma tristeza profunda.” (Gorki, professor de Matemática, 2024).

Na escola, onde fiz a pesquisa de campo que abrangia dois tipos de formação, o curso de formação Geral (FG) e o curso de Formação de Professor, na modalidade Normal (CN), o Curso de Formação de Professores se destacou durante as observações realizadas no campo de pesquisa porque o episódio de ansiedade coletiva que suscitou esta pesquisa teve como protagonistas as meninas do Curso Normal. Para além do episódio supracitado, meus/minhas interlocutores/as que me relataram suas experiências com suas “emoções adoecidas”, majoritariamente, eram alunos/as do Curso Normal.

O chamado “Novo Ensino Médio”, (NEM), instituído pelo Governo Federal e definido como um modelo de aprendizagem, mediante áreas de conhecimento que possibilita os/as estudantes optarem por uma formação técnica e profissionalizante encontra-se em vigor nas escolas públicas e privadas do país desde 2022. Tal modelo de aprendizagem, dentre outras mudanças, reformulou o Curso Normal e seu tempo de formação que era de 04 (quatro), somente no período da manhã, a fim de que os/as alunos/as pudessem estagiar, passou para 03 (três) anos, em horário integral. Consoante com o Governo Federal, no tocante à educação em período integral, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, em sua página eletrônica, nos apresenta e descreve o chamado “Programa de Educação Integral”²⁴, segundo o qual a “proposta é priorizar a educação integral, concretizada a partir da aliança entre a formação geral e a aquisição de competências e habilidades diferenciais. Nesse contexto, a escola torna-se um espaço de oportunidade para o estudante, com múltiplas possibilidades de formação, levando-o a compreender que o investimento nos estudos é indispensável para seu futuro”.

Importa salientar que o “Ensino médio - itinerário integrado - curso normal” é um dos modelos diversificados proposto pelo Programa de Educação Integral da SEEDUC. Não encontrei, na página da SEEDUC, uma explicação para o entendimento do termo “Itinerário Integrado”. Contudo, no Portal do Ministério da Educação e Cultura²⁵, num espaço criado para que dúvidas acerca do “Novo Ensino Médio” possam ser sanadas,

²⁴ Disponível em : <https://www.seeduc.rj.gov.br/cidad%C3%A3o/educa%C3%A7%C3%A3o-integral>. Acessado em: 05/05/2024.

²⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas#:~:text=E%20o%20que%20s%C3%A3o%20os,poder%C3%A3o%20escolher%20no%20ensino%20m%C3%A9dio>

através de perguntas e respostas, os chamados “Itinerários Formativos” (termo semelhante ao utilizado pela SEEDUC/RJ) são definidos como “um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho que os estudantes poderão escolher no ensino médio.”

“Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar.”

É sabido que o Curso Normal forma meninos e meninas para darem aula, nos anos iniciais da educação infantil. Segundo o relato de um professor que leciona matemática, além de outras disciplinas correlacionadas ao novo ensino médio, tais como “Pesquisa, Inovação e Tecnologia”, “Tecnologia e Trabalho”, “Práticas Sustentáveis Diversificadas” e “Estudos orientados” (palavras vazias de significado), as meninas chegam da Prefeitura, do ensino fundamental e ingressam no ensino médio com 22 matérias por ano. Aos 15, 16 anos, são apresentadas às discussões pesadas sobre psicomotricidade e educação especial. Para além desta realidade, o professor também menciona a Portaria nº 419/2023, da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) que além de outras providências, estabelece normas de avaliação de desempenho escolar. Segundo ele, cada professor é obrigado a dar 3 (três) instrumentos avaliativos, no mínimo. Se esses três instrumentos avaliativos forem multiplicados pela quantidade de matérias (22 por ano), somam o total de 66 instrumentos avaliativos por bimestre. Ressalta o professor que estas jovens são inseridas neste contexto de exigências num momento de experiências conflitantes que é a juventude, quando “outras coisas acontecem na vida desses jovens e a escola dá esse intervalo de 07:00 às 17:00 e enfia 22 matérias”. “Que horas que a gente conversa sobre a vida desses indivíduos?” “Muitas estão tendo crise de ansiedade dentro da escola”, afirma o professor.

Durante a pesquisa, ouvi tanto das discentes quanto dos docentes e direção da escola que o CN é um curso que exige muito intelectualmente, por conta da quantidade de matérias e fisicamente, uma vez que é oferecido em horário integral, e muitas jovens não estão preparados para esta realidade. Na visão de Liêchi, um dos meus interlocutores já apresentados, “muitas emoções são afloradas” durante o dia inteiro que passam na

escola. Liêchi descreve sua experiência no CN como maçante e cansativa, uma vez que o curso exige muita responsabilidade e passa muitas tarefas. Ele acredita que essas dificuldades fazem com que haja muitas desistências. Segundo Liêchi, a turma possuía 38 alunos/as. Mas, no momento em que entrevista foi realizada, em meados de 2022, tinha 24 estudantes. Quando me relatou sobre suas experiências de “ser jovem”, suas sociabilidades e produção das emoções, ele afirmou que durante muito tempo não sabia o que sentia, até ser diagnosticado por uma psicóloga, em outra escola na qual estudou, no município de Paracambi/RJ. A profissional disse ao Liêchi que ele possuía sinais de depressão, ansiedade e compulsão alimentar. Apesar desta experiência com a psicóloga, Liêchi nunca esteve com um psicanalista porque se dizia ignorante e para a sociedade, “psiquiatra era coisa de maluco”, reduzindo a ausência de encaminhamento aos cuidados da saúde mental a uma escolha dele, quando na verdade está muito mais relacionada às possibilidades de acesso.

Liêchi vivenciou a experiência de se autolesionar. O ato virou um hábito, quando na percepção dele ao se autolesionar, a dor que sentia fisicamente se sobrepunha a dor interna.

“(…) comecei a me viciar, eu tenho corte na coxa. Aqui no pulso foi faca de serra. Quando a minha mãe descobriu que eu estava me mutilando, ela escondeu tudo. Já tentei com vidro, “gillette.” Eu já tinha ouvido relatos de pessoas que já tinham feito isso e não entendia o porquê faziam. Mas, quando fiz pela primeira vez, doeu tanto que eu esqueci o que estava sentindo por dentro. Eu tinha o problema de esconder a mutilação da minha mãe que eu achava divertido, tinha o problema de procurar alguma coisa para me cortar, mas eu não tinha mais o problema da depressão. Quando a mutilação deixou de me satisfazer, eu busquei todas as formas de me matar na internet. Tentava me dopar com “Dorflex”, pulei da laje lá de casa e dentei na linha do trem aos 15 anos.” (Liêchi, 17 anos, aluno 3^a ano do CN, 2023).

Em conversa com a Assistente Social da escola, ouvi que alunas relataram a ela histórico de suicídio. De acordo com a profissional, eram meninas muito novas (15, 16 anos) que narraram experiências de conflitos e violências no âmbito familiar.

A “aluna polêmica” sobre a qual falei no capítulo anterior, relatou que ao descobrir que o pai, com o qual sempre conviveu, não era o seu pai biológico, sentiu-se rejeitada e que esse sentimento de rejeição, lhe trazia uma tristeza. Na sua fala, nos apresenta que foi diagnosticada com depressão e fazia uso de medicamentos. Também me relatou a prática da autolesão e a sensação de bem-estar que tem após o ato. Ela acredita que ao

compartilhar sua experiência com as outras meninas, exerce uma influência para que elas façam a mesma coisa. Tentou o suicídio mais de uma vez. Numa dessas vezes, tomou remédios e em outra tentativa, esfaqueou-se (a aluna me mostrou as cicatrizes no corpo). Ao se jogar da laje, precisou colocar um pino no braço. “Nunca deu certo!”, conclui a “aluna polêmica” sobre suas tentativas.

Conforme aqui exposto, a escola pesquisada possui nuances bem complexas para serem analisadas, um mergulho mais profundo nas histórias de vida de alguns dos/as discentes, nos revelam dimensões pessoais, psicológicas, familiares, sociais que demandam uma análise para além do instrumental que as ciências sociais nos ofertam. Estamos diante de situações psicossociais que demandam uma análise em interface com as áreas das ciências humanas e sociais aplicadas.

Os casos de ansiedade, automutilação, depressão, emoções adoecidas que foram relatados nesse capítulo demonstram o quanto as escolas carecem de políticas públicas que estão para além dos projetos pedagógicos e das diretrizes curriculares estabelecidas; é urgente que as escolas sejam mais do que reprodução de conteúdo acadêmicos, é preciso reconhecê-las como espaço de vida, socialização, formação psicológica, acolhimento, atendimento psicossocial; com diversidade de profissionais capazes de produzir escuta, acolhimento e tratamento para as dimensões de sofrimento psicológico e social. Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, divulgada no jornal “O Globo”, na coluna Educação, em 11/03/2024 constatou que o número de psicólogos em colégios do país teve um aumento tímido em 2023, mesmo após o ano anterior mostrar a necessidade destes profissionais para lidarem com problemas como a volta às aulas pós-pandemia e ataques a escolas. De acordo com a reportagem, os psicólogos passaram a ser encontradas em 12% das escolas do país²⁶

²⁶ “Apoios em falta: de cada dez escolas no país, só uma tem psicólogo.” Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/03/11/apoios-em-falta-de-cada-dez-escolas-do-pais-so-uma-tem-psicologo-e-duas-contam-com-profissional-de-seguranca.ghtml>

CAPÍTULO 3: A DIMENSÃO DAS EMOÇÕES NOS PROCESSOS DE SOCIABILIDADE JUVENIL.

A introdução das novas tecnologias como a internet tem influenciado na maneira de viver das pessoas, em especial, dos jovens que utilizam os conjuntos das relações sociais na internet, ou seja: as chamadas redes sociais. De acordo com Xavier (2014), embasado em Raquel Recuero (2009), a metáfora da rede teve sua primeira utilização na ciência pelo matemático e físico suíço Leonard Euler, quando o mesmo desenvolveu o primeiro teorema da “Teoria dos grafos” e utilizou a apresentação de uma rede para explicar as conexões que eram em um determinado sistema gráfico. Nas palavras de Xavier (2014, p. 399), “a partir daí essa metáfora começou a ganhar força dentro das ciências sociais, o que originou a Análise Estrutural de Redes Sociais. Um dos campos aonde a metáfora das redes vem sendo aplicada, com bastante intensidade, é no âmbito da internet.”

Os jovens destacam-se, na qualidade de usuários das novas tecnologias, especialmente, pela agilidade e facilidade, no manuseio dessas novas ferramentas, “além de dominar vocábulos usuais do cotidiano que são utilizados com a intimidade de quem já nasceu em um mundo marcadamente tecnológico e digital” (SOUSA; LIMA; FONTEBOA, 2015, p. 235 citados por FIALHO e SOUSA, 2019, p. 205). Desse modo, o uso das novas tecnologias, particularmente, as redes sociais, pelos jovens “revela a peculiaridade da cognição e da socialização deste público que está transformando as relações sociais à sua volta, ao mesmo tempo que percebe mudança na configuração de suas regras e valores advindos da interação com as novas tecnologias da comunicação.” (VASCONSELOS, 2015, p.112 citado por FIALHO e SOUSA, 2019, p. 209). Isto posto, evidenciamos a influência das tecnologias da comunicação na formação dos jovens, tornando-se relevante observar como acontece a interação e participação desses sujeitos no espaço virtual. Corroborando com esta discussão, Miranda (2015) compreende que “para refletirmos sobre as juventudes contemporâneas, é imprescindível que as localizemos no âmbito da cibercultura e do ciberespaço, considerando, em especial, a internet e suas redes sociais” (MIRANDA, et al.,2015, p. 316), uma vez que “para o público juvenil, por exemplo, as redes sociais são mais do que um ambiente utilizado para se relacionar, pois também é espaço de aprendizado, de expressão e de troca de experiências” (OLIVEIRA; SANTOS, 2012, p.10).

Em congruência com esse pensamento, Fialho e Sousa (2019, p. 216) compreendem que as redes sociais são espaços nos quais há, para os jovens, a noção de pertencimento, de intimidade e de reafirmação dos seus modos de vida e expressões. Segundo as autoras, (ao citar MOREIRA, 2015, p. 36) se pode, inclusive, pensar de forma provocativa, que na web o jovem traz para fora o que é de dentro, quer dizer, torna visível o que não é mostrável. Por isso, afirmam as autoras supracitadas, que os jovens consideram que nesse território, há mais liberdade para se exteriorizar do que nas relações concretas, o que implica considerá-lo como local frutífero de construção e exposição de identidade. “É vasto, todavia, o impacto das tecnologias na vida cotidiana dos jovens (FURLAN, et al; 2016), o que pode ser evidenciado ao analisar as formas como eles têm se apropriado de tais artefatos e o uso crescente da internet” (FIALHO e SOUSA; 2019, p. 209).

Fialho e Sousa contribuíram significativamente para a elaboração deste tópico teórico, acerca das relações dos/as jovens e entre eles/as, com as redes sociais. No artigo intitulado, “Juventudes e Redes Sociais: interações e orientações”, publicado em 2019, pela Revista EXITUS, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), as autoras descrevem a pesquisa realizada, de abordagem qualitativa, que envolveu 30 participantes, sendo 15 jovens da região metropolitana do Ceará e 15 pais. Tal pesquisa teve como objetivo compreender a utilização das redes sociais pelos/as jovens e as mediações educacionais desenvolvidas pelos responsáveis para orientação ao uso crítico dessas ferramentas. Os dados foram coletados mediante questionários mistos que conforme exposição das autoras, possibilitou as seguintes constatações: tempo excessivo de utilização da internet pelos jovens, sendo em maior proporção para o acesso às redes sociais (o Facebook, Whatsapp, Mensseger e Instagran, respectivamente, aparecem como os aplicativos mais utilizados); relação de dependência com a internet e auto exposição. Sobre a auto exposição ou “superexposição”, os/as jovens se apropriam da rede social como “uma espécie de diário, onde são relatadas suas vivências e sentimentos. (...) percebe-se a tendência de publicar atitudes e pensamentos que eram restritos ao íntimo de cada um” (MORAES, 2015, p. 303 citado por FIALHO e SOUSA, 2019, p. 221). A ausência de orientação educacional veiculada pelos pais e pela escola aos jovens, também foi uma das constatações das autoras na pesquisa.

De acordo com a pesquisa em questão, as discussões apontaram para a relevância da formação de identidades juvenis desde a sociabilidade intermediada pelas tecnologias da informação e comunicação, o que gera a necessidade dos pais conhecerem e

acompanharem as orientações realizadas pelos seus filhos/as nas redes sociais para evitar situações de perigo e orientar o uso crítico e consciente com mediação educacional dialógica.

Por fim, Fialho e Sousa (2019) afirmam que as juventudes são sujeitos históricos, dinâmicos e plurais que possuem especificidades. Desta forma, consideram que as diversidades presentes na atual conjuntura social são essenciais para intervir nas constituições identitárias de tais indivíduos, influenciando suas condutas, seus costumes, seus valores e percepções de mundo. “Assim, considerar as redes sociais como veículos populares de formação cultural e social é inevitável, o que enseja atenção especial.” (2019, p.226).

Em conformidade com a elucidação apresentada, Trinks (2023), ao abordar a influência das mídias sociais nas emoções dos jovens acrescenta, que as redes sociais foram amplamente utilizadas no contexto da pandemia da COVID – 19, como estratégia das relações sociais e afetivas. Acerca das emoções, estas são definidas pela autora, como formas tais quais o corpo age através do que está sentindo no momento. Baseando-se em Silva (2010), etimologicamente, a palavra “emoção” deriva de *e + movere* que significa “mover para fora” ou “sair de si”. Consequentemente, quando um ser humano se emociona, transmite externamente, o que está sentindo, através da voz, do corpo, das expressões faciais, dentre outras formas.

O trabalho de Trinks (2023) foi resultado da disciplina “Sociologia da Educação: Sistema e Personalidade”, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade Antonio Meneghetti, no Rio Grande do Sul. A pesquisa foi realizada com jovens de 12 a 22 anos que responderam um questionário, *on -line*, com sete questões. O trabalho de pesquisa foi caracterizado como de natureza qualitativa e quantitativa, com o objetivo de identificar a influência do uso das mídias sociais nas emoções dos/as jovens. De acordo com a autora, os resultados mostraram que os/as jovens sentem, por meio dos conteúdos midiáticos, diversas emoções, ressaltando-se: a tristeza, nostalgia, alegria, raiva e tranquilidade. Segundo dados da pesquisa apresentados, as redes sociais mais utilizadas pelos/as jovens entrevistados/as são: Facebook – 61,3%; Instagram – 87,1%; Twitter – 61,3%; Tik Tok – 61, 3%; SnapChat – 0%; WhatSapp – 87,1%; You Tube – 51,6%; Discord – 3,2%; Telegram – 3,2%. Quando questionados/as se sentiu-se influenciado/a por alguma imagem ou vídeo que acessou mediante as redes sociais, 96,8% responderam que sim, contra 3,2% que responderam negativamente.

Por intermédio desta pergunta, a autora constatou que a maioria dos/as jovens já se sentiu influenciado/a pelos conteúdos acessados nas redes sociais. Trinks (2023, p.50 citando WEBER, 2018)) afirma que a tecnologia não só alterou profundamente a forma como as imagens são criadas e usadas, mas também como elas são procuradas e encontradas.

“Qualquer que seja o uso que se fará de uma imagem fotográfica, ao interpretá-la, o sujeito também será influenciado por seus estereótipos, por todo o aparato cognitivo, cultural, contextual, político, religioso, etc. que aderiu e que são parte da vida desse sujeito.” (WEBER; 2018, p. 72-73 citado por TRINKS; 2023, p.50).

“O francês Dubois (1993, p.41) afirma que “a significação das mensagens fotográficas é de fato determinada culturalmente, que ela não se impõe como uma verdadeira evidência para qualquer receptor, que sua recepção necessita de uma aprendizagem de códigos de leitura”. Ainda assim, em que pesem as diferenças culturais que interferem no seu entendimento, a imagem fotográfica traz consigo a cópia ou representação de uma realidade que, de alguma forma, existiu num determinado espaço e num determinado tempo.” (WEBER; 2018, p.73)

Reafirma-se então que as imagens podem ter influência na vida desses/as jovens, ainda mais quando acessadas com facilidade. Weber (2018) diz que todas as imagens devem ser consideradas carregadas de emoção, capazes de provocar emoções nos expectadores, independentemente do conteúdo da imagem.

“Com o objetivo de transformar a maneira como as pessoas pesquisam e navegam, os sistemas analisam e reconhecem automaticamente um conteúdo visual pesquisável, como objetos, texto ou rostos e adicionam etiquetas pesquisáveis a imagens e vídeos onde esses são “vistos” pelo software” (HOCHMAN, 2014 citado por WEBER, 2018, p.83).

Weber (2018, p. 84) diante disso, compreende que a representação de uma imagem começa a ser expressa com etiquetas que englobam a subjetividade e a objetividade dos sujeitos, e, a análise e reconhecimento automático visual pesquisável por algoritmos.

Trinks (2023, p.51), a partir da resposta no tocante ao sentimento de ter sido influenciado/a por alguma imagem ou vídeo acessado nas redes sociais questionou aos entrevistados/as sobre quais emoções sentiram. Em percentagem, as emoções sentidas e mencionadas foram: alegria – 74,2%, raiva – 51,6%, tristeza – 61,3%, gratidão – 22,6%, compulsão – 19,4%, medo – 22,6%, diversão 35, 5%, nostalgia - 64,5%, satisfação – 22,6%, tranquilidade – 38,7%, vulnerabilidade – 12,9%, agitação – 19,4%, malícia –

6,5%; culpa – 19,4%; repulso – 16,1%; otimismo – 25,8%; aceitação – 22,6%; entusiasmo – 25,8%; segurança – 19,4%; vergonha – 22,6%; frustração – 29,0%, estresse – 32,3%; indiferença – 3,2%.

Embasada nas respostas, Trinks (2023) constatou que são diversas as emoções que os jovens dizem sentir durante o uso das redes sociais. A tristeza, conforme o resultado da pesquisa, foi mencionada por 61,3% dos entrevistados/as, seguida de outras emoções, nomeadas por Trinks como “emoções negativas”, a saber: frustração (29,0%), estresse (32,3%) e raiva (51,6%), em contrapartida à alegria (74,2%).

Se consideramos, na sociedade moderna, a juventude como um período de construção de identidades, configurando um universo descontínuo e em constante transformação, consideramos, então que as emoções influenciam na construção da identidade juvenil. Conforme nos aponta Fialho e Sousa (2019, p. 216-217), ponderar o impacto das redes sociais na vida dos jovens, é reconhecer que o mundo virtual se tornou palco central das comunicações e encontros que em geral, acontecem, principalmente, a partir da formação de grupos. “Tais espaços consistem em importantes expressões da vida dos jovens, que dividem seus medos e angústias, manifestam suas expressões religiosas, culturais e políticas. Portanto, a vida no ciberespaço também tem o caráter harmonizador entre indivíduos, rompendo as fronteiras físicas”.

3.1 O caso Felipe Neto e a “negligência das emoções”.

Expressar as emoções nas redes sociais tem se tornado um hábito comum. Os textos, imagens, vídeos e até mesmo detalhes escondidos nas entrelinhas de uma postagem podem revelar emoções e características pessoais dos sujeitos. Em maio de 2021, o Portal da Ciência da Universidade Federal de Lavras (UFLA), publicou uma reportagem, intitulada “Expressar sentimentos nas redes sociais é uma prática social democrática, mas pode levar a riscos não previstos”, na qual o professor de psicologia desta instituição, Renato Ferreira de Souza, afirma que “o que a pessoa posta, em qual rede social e com qual frequência são fatores que permitem compreender qual é o perfil psicológico e emocional da pessoa que se revela nas entrelinhas da rede de computadores”.

Em janeiro de 2022, o youtuber, Felipe Neto, publicou um relato em sua conta no Instagram sobre o seu confronto com a depressão. Ao compartilhar sua experiência, o youtuber deu visibilidade à discussão de temas relacionados à saúde mental, tais como: ansiedade, depressão e síndrome de burnout. Importa detalhar que “youtubers” são os

criadores de conteúdo em vídeo para a plataforma “YouTube” e se tornaram ídolos de muitos/as e meninos/as. De acordo com Ferreira (2022), há casos no Brasil de youtubers que, em seus canais da internet, possuem por volta de 40 milhões de seguidores e são chamados de influenciadores digitais.

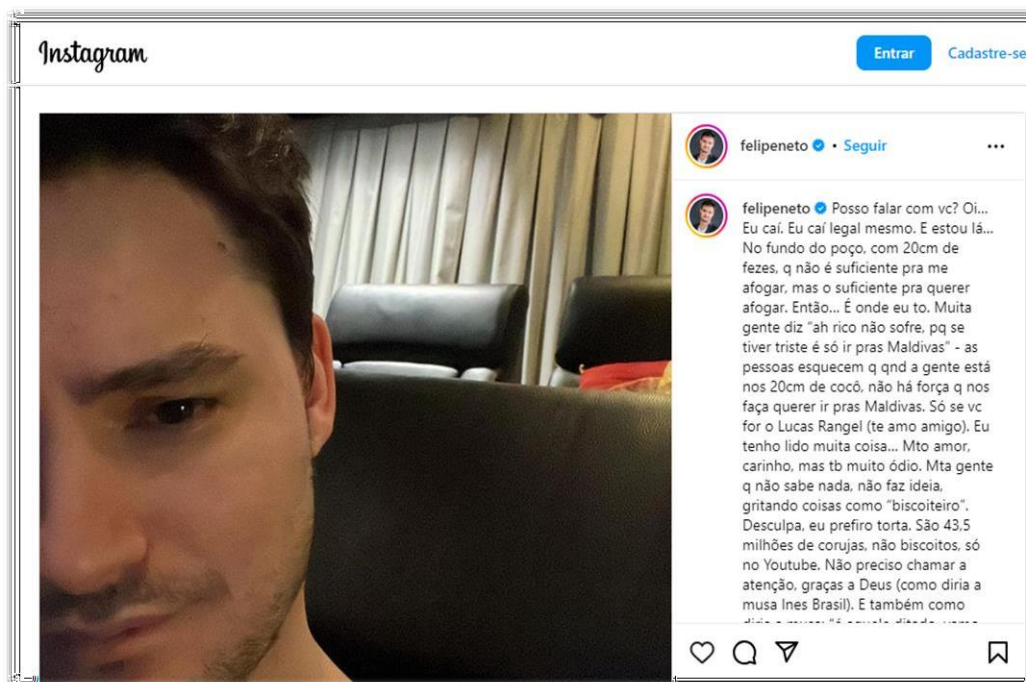


Figura 1: publicação do Felipe Neto.²⁷

Posso falar com vc? Oi... Eu cá. Eu cá legal mesmo. E estou lá... No fundo do poço, com 20cm de fezes, q não é suficiente pra me afogar, mas o suficiente pra querer afogar. Então... É onde eu to. Muita gente diz “ah rico não sofre, pq se tiver triste é só ir pras Maldivas” - as pessoas esquecem q qnd a gente está nos 20cm de cocô, não há força q nos faça querer ir pras Maldivas. Só se vc for o Lucas Rangel (te amo amigo). Eu tenho lido muita coisa... Mto amor, carinho, mas tb muito ódio. Mta gente q não sabe nada, não faz ideia, gritando coisas como “biscoiteiro”. Desculpa, eu prefiro torta. São 43,5 milhões de corujas, não biscoitos, só no Youtube. Não preciso chamar a atenção, graças a Deus (como diria a musa Ines Brasil). E também como diria a musa: “é aquele ditado, vamo fazer o quê?” - bem... A dor ensina. Eu sei q muitos q estão lendo isso estão com dores ainda maiores. E nesse momento, preciso que todos entendam: a gente não vence sozinho. Tentar enfrentar a depressão sozinho é como entrar em campo sozinho e sem goleiro e tentar vencer o Flamengo. Ou Corinthians. Ou a caceta do teu time q for para de encher meu saco. Você não vai vencer. Eu só estou aqui, de pé, pq desde q afundei meus amigos organizaram um rodízio pra ficar sempre gente na minha casa, 24h. Lembra q eu sempre falei q minhas amizades nunca

²⁷https://www.instagram.com/p/CYM52obFc0d/?utm_source=ig_embed&ig_rid=c26f52c3-f56b-471d-ae32-e5dc62736451 Acessado em 22/05/2024.

foram pautadas por influência, poder e dinheiro? Pois é... Esse é o valor de um real amigo. Ele larga tudo, ele abdica o reveillon com a família, pra poder te manter em pé. Então pense nisso pra 2022: encontre e fortaleça amizades REAIS. Outra coisa que me deixou em pé? Família. Minha mãe tá sofrendo pra cacete, mas é minha rocha. Ontem veio me trazer pavê e mousse. São as pequenas coisas, são os detalhes... O que mais me mantém de pé? O amor q vcs estão me mandando. Surreal. Indescritível. Mas, por fim, acho que nada disso estaria realmente funcionando se eu não estivesse com acompanhamento psiquiátrico e medicação. A depressão é uma doença da mente, como a gastrite é uma doença do estômago. Amigos e família fazem vc se sentir melhor, mas sem remédio, vc não vai curar essa gastrite. Enfim, o resumo é: busque ajuda. Não enfrente sozinho. Não cabe mais texto aff

Ferreira (2022) nos ensina que a chamada “Geração do quarto” não demonstra querer ver televisão. A fixação é em torno da internet, as plataformas de *streaming*, como a Netflix, e os youtubers, “que conseguem falar para a galera”. A seguir, transcrevemos algumas falas das entrevistas apresentadas por Ferreira; 2022, p. 82.

“O Whindersson Nunes é massa!!! Engraçado. Ele é meio palhaço e não leva nada a sério. Eu curto o jeito dele e tenho pensado em seguir carreira de youtuber. Faço os meus vídeos. Jogo na internet e já tenho mais de mil seguidores. Ele fala com graça e fala rápido como eu, e faz piada e salva o meu dia”. (A., 11a, Recife).

“Eu curto o Felipe Neto e o irmão dele, o Lucas Neto, e gosto também de Gérman Garmendia. Gosto de espanhol. E eu passo um tempo vendo esses vídeos. Teve uma vez que fiquei umas cinco horas só vendo vídeos, foi na vez que meu pai me disse que ia embora de casa”. (G., 11a, Belo Horizonte).

Ao tratar da relação da “Geração do quarto”, com os youtubers, Ferreira (2022) questiona se há características identitárias entre os youtubers e seus seguidores. Segundo o autor, o processo de identificação entre um/a youtuber e o/a seu/sua seguidor/a é muito comum e traduz uma espécie de acolhimento, de agrupamento, de formação de equipe. “Se eles se parecem comigo, passam pelo o que passei ou passo, então eles me entendem, podem dialogar comigo, me ajudar e me retirar de onde estou”. (2022, p.83).

Ao citar o caso do youtuber Felipe Neto, que explicou para quem assiste a seus vídeos como a depressão fez parte da sua vida e muitos/as seguidores/as dele tem depressão ou conhecem alguém que tenha, Ferreira (2022) diz que há uma relação entre quem faz os vídeos e quem assiste a eles. São pessoas de certa forma, parecidas, e com pensamentos e sentimentos antenados à sua época. Para o autor, a geração que faz vídeos

na internet também demonstra fragilidades emocionais e mentais e, talvez em alguns casos tenha diagnóstico de adoecimento.

Ferreira (2022) atenta para a questão de que não há problema algum em ser youtuber ou seguidor/a dele/a e reconhece esta relação como uma forma de comunicação e interação do tempo atual. Frisa esse autor que:

“O que se quer demonstrar aqui é que a geração do quarto admira, venera, segue, ouve e respeita pessoas cujos comportamentos talvez copiem e reproduzam. E qual o problema se foi sempre assim, não é mesmo? Todas as gerações tiveram seus ídolos e fizeram deles referências e modelos. O contratempo que vejo nessa relação, na verdade, é o fato de, muitas vezes, youtuber, ou u canal no YouTube, se tornar a única fonte de informação para adolescentes que buscam conhecer determinado assunto”. (Ferreira; 2022, p. 84)

Durante muito tempo, as emoções foram negligenciadas em detrimento da razão. Acreditávamos que esta era a única forma da pessoa aprender, ser inteligente e se desenvolver. “Não nos demos conta de que os humanos são constituídos de diversos elementos, diversas emoções, diversos aspectos e que todos eles são essenciais a sua existência” (Ferreira; 2022, p. 130). A esta falta de consciência de que as emoções e os sentimentos são fundamentais na educação e no desenvolvimento das crianças e adolescentes, está atrelado ao que Ferreira (2022, p. 131) denomina de “negligência das emoções”. Conforme o autor, “negligenciar as emoções é não cuidar delas, acreditando que não são relevantes e que, muitas vezes “atrapalham” a vida.” A título de contextualização, transcrevemos algumas falas dos/as interlocutores/as, apresentadas por Ferreira (2022, p. 131):

“Essa coisa de emoção atrapalha meu filho a ser forte e poder enfrentar a vida.” (R., 41 a, Rio de Janeiro).

“Não falo pra ele que tenho medo, porque ele me disse que essa conversa de medo é pra fracos e que a vida castiga quem é fraco. Eu tento ser forte, sabe? Mas é foda, não consigo. Tenho medo. Medo. É difícil falar isso dentro de casa. A gente não fala nada o que sente lá. É silêncio e briga”. (B., 13 a, Rio de Janeiro).

Para que aprendamos a conhecer e reconhecer nossas emoções faz-se necessário que este assunto passe a fazer parte do nosso cotidiano e torne-se um tema frequente em nossas existências. Ao referenciar o trabalho de Daniel Goleman (2012), Ferreira (2022,

p. 132-133) reproduz um quadro, no qual nos apresenta um número considerável de emoções e como se desdobram em famílias de emoções ou em sentimentos. Apresentamos o quadro a seguir:

Emoções	Famílias das emoções
Ira	Fúria, revolta, ressentimento, raiva, exasperação, indignação, vexame, acrimônia, animosidade, aborrecimento, irritabilidade, hostilidade, e, talvez no extremo, ódio e violência patológicos.
Tristeza	Sufrimento, mágoa, desânimo, desalento, melancolia, autopiedade, solidão, desamparo, desespero e, quando patológica, severa depressão.
Medo	Ansiedade, apreensão, nervosismo, preocupação, consternação, cautela, escrúpulo, inquietação, pavor, susto, terror e, como psicopatologia, fobia e pânico.
Prazer	Felicidade, alegria, alívio, contentamento, deleite, diversão, orgulho, prazer sensual, emoção, arrebatamento, gratificação, satisfação, bom humor, euforia, êxtase, e, no extremo, mania.
Amor	Aceitação, amizade, confiança, afinidade, dedicação, paixão, ágape.
Surpresa	Choque, espanto, pasmo, maravilha.
Nojo	Desprezo, desdém, antipatia, aversão, repugnância, repulsa.
Vergonha	Culpa, vexame, mágoa, remorso, humilhação, arrependimento, mortificação e contrição.

Fonte: Ferreira (2022, p. 132-133).

Em 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes da educação básica, tornou-se conhecido a existência de dez competências gerais para as aprendizagens da educação básica. A BNCC define competência como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana,

do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.²⁸ O referido documento destaca, na página 09, que as chamadas competências gerais da Educação Básica inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (composta pela Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio), articulam-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Das dez competências gerais apresentadas no documento, as de número 8, 9 e 10 (página 9 do BNCC) estão voltadas para o processo de educação das emoções. Mutuamente, as três competências gerais mencionadas, descrevem o seguinte:

- 1- conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- 2- exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- 3- agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Como é possível observar, a BNCC reconhece a relevância da “educação as emoções” ou de “educação socioemocional”, uma vez que a escola também é um espaço tóxico que insiste em negligenciar o emocional humano.

3.2 - Os atores, os projetos, as mediações: construindo possibilidades de intervenção.

Quando iniciei minha pesquisa de campo, após tomar conhecimento do caso de ansiedade coletiva ocorrido na escola e perceber que as questões atreladas às “emoções adoecidas” se sobressaiam naquele espaço escolar, comecei a observar, também, como a escola deu maior atenção aos casos de ansiedade, trazendo a participação da Assistente Social. Identifico neste ponto, uma estratégia criada pela escola para administrar as desavenças e diferenças que se apresentam na sociabilidade escolar, além de garantir atendimento emocional aos alunos que vivenciam sua juventude em novos contextos sociais do presente momento histórico.

²⁸ http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acessado em: 23/05/2024.

Faço aqui uma observação para explicar a presença da assistente social enquanto profissional atuante nesta escola. A Lei nº 13.935/2019 garante a psicologia e o serviço social nas redes públicas de educação básica. Embasada nesta previsão legal, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), em parceria com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) lançou o Projeto ECO: “Escola Criativa de Oportunidades” (também finalizado em dezembro de 2022) que teve como objetivo trabalhar contra a evasão escolar através da busca ativa, mediante visitas domiciliares. Conforme me foi informado pela assistente social, a evasão escolar sempre existiu, mas no retorno às aulas pós-pandemia, tornou-se um problema social. O Edital nº 01/2022²⁹, deliberou sobre o processo seletivo simplificado, com vistas à contratação por tempo determinado de Assistentes Sociais, para a participação no subprojeto “M.A.E – Mulheres que Apoiam a Educação”, proveniente do Projeto ECO – Escola Criativa de Oportunidades.” No item 2, subitem 2.1, encontra-se a finalidade da contratação:

2. DA FINALIDADE

2.1 A contratação de assistentes sociais, por prazo determinado, visa atender, temporariamente, excepcional interesse público, consistente no desenvolvimento do Subprojeto "Mulheres que Apoiam a Educação - M.A.E", ligado ao Projeto Escola Criativa de Oportunidades - ECO". Esses profissionais, dentre outras atividades, irão atuar localmente, em apoio às equipes técnicas da SEEDUC e da UERJ, na capacitação e treinamento de mulheres, responsáveis pelos alunos, coordenando e participando da busca ativa, visando diminuir os altos índices de infrequência e evasão escolar, atuando, ainda, no enfrentamento dos impactos do período pandêmico e no fomento à aproximação da unidade escolar às famílias e à comunidade na qual ela se encontra inserida, visando o aumento do rendimento escolar dos alunos, e o engajamento da sociedade na promoção e valorização da educação no âmbito do Estado do Rio de Janeiro”.

Quanto ao Subprojeto **M.A.E - Mulheres Apoiando a Educação**, o edital de 04/12/2021³⁰, referente ao Processo Seletivo Simplificado de Bolsas de Capacitação e Treinamento para participação em atividade de extensão realizada no Subprojeto supramencionado que integra o Projeto ECO - Escola Criativa de Oportunidades prevê, dentre outros, os objetivos a seguir, apresentados de forma concisa:

1. A capacitação de mulheres, mães ou responsáveis legais de alunos da rede estadual, para aproximar os alunos e famílias do ambiente escolar, garantindo o retorno seguro às aulas presenciais na rede estadual de

²⁹ https://prossim.uerj.br/carregar_selecao/33

³⁰ https://www.projetoeco.uerj.br/wp-content/uploads/2022/02/A_SEI_25784519_Edital-Selecao%CC%A7a%CC%83o-Assinado-SEI-Datas.pdf

ensino e atuar como agentes motivadores no combate à infrequência escolar, ao abandono e à evasão (...);

2. Capacitar responsáveis por estudantes da rede estadual de ensino a atuarem como suporte às equipes diretiva em técnico-pedagógica: nos contatos com as famílias de alunos ausentes; no auxílio ao profissional de serviço social na busca ativa dos alunos; no contato com o responsável do aluno quando este apresentar algum problema de saúde, sob orientação da direção escolar; e na mobilização de alunos e famílias no período de renovação de matrícula.

3. Aproximar os estudantes da escola por meio da inclusão de seus responsáveis na relação escola-aluno como um agente motivador, atuando como apoio aos jovens e sua participação nas atividades propostas na unidade escolar;

4. Promover a reintegração e acompanhamento de alunos do sistema público de ensino ao ambiente escolar, diante da alta taxa de evasão, intensificada pela pandemia de COVID-19 e subsequente crise econômica”.

Considero essas profissionais, tanto a assistente social quanto as mães, como fundamentais na observação dos casos de saúde emocional e automutilação na escola. Acredito que por terem atuado tão próximos aos alunos/as, elas conseguiam perceber experiências vivenciadas pelos discentes que a própria família desconhecia. Vale ressaltar, que para fazer parte do projeto MAE era necessário também ser mãe de aluno/a matriculado/a na escola (conforme item 4, subitem 4.1, p. 3: **“Da Elegibilidade para se inscrever à concorrência de bolsas”**). Talvez, essa característica do cuidado materno tenha feito com o que os alunos/as confiassem nas mães e relatassem a elas suas experiências voltadas às emoções.

É interessante também observar que o projeto **M.A.E** exerceu uma influência nas vidas de algumas mães. Algumas delas se sentiram motivadas a voltar estudar, uma mãe, com quem eu conversei, iniciou um curso profissionalizante como cuidadora de idosos. Esta, em especial, disse que jamais se imaginou trabalhando numa escola e sentia-se realizada com sua atribuição. Outras nunca tinham trabalhado. Este projeto teve validade de 1 ano e ofereceu uma bolsa, no valor bruto de R\$1.000,00 às mães selecionadas.

Ao mesmo tempo que ouvi relatos positivos, por parte das mães, quanto aos benefícios em participar do Projeto, seja pelo auxílio financeiro, seja pela oportunidade de almejar outras pretensões profissionais, a partir das experiências vivenciadas, tal qual o curso profissionalizante mencionado anteriormente, também me foram apresentados, por parte de outros profissionais da escola, alguns questionamentos e dúvidas quanto ao funcionamento do Projeto. Para a Coordenadora Pedagógica, por exemplo, a questão da “busca ativa” dos alunos evadidos, não funcionou por conta da realidade da escola, na

qual a maioria dos alunos não moram no entorno. O valor bruto da bolsa de R\$ 1.000,00, além dos descontos das incidências tributárias, não era suficiente para as mães se deslocarem até a residência dos alunos/as. Um outro fator, apontado pela Coordenadora, foi o fato do processo de seleção do Projeto **M.A.E** ter acontecido antes ao Projeto ECO, responsável pela contratação do/as funcionários/as para assistência social. Sem o direcionamento da assistente social, as mães ficaram sem funcionalidade.

“E outra questão foi que primeiro deveria ter chegado a assistente social para depois chegar as “mães” para dar um norte. As “mães” chegaram entre dezembro e janeiro. A gente desesperado, sem funcionário na Secretaria. Aí, o Diretor pediu que elas ajudassem na Secretaria. Mas, elas não tinham capacitação. Quando a Assistente Social chegou, algumas preferiram o conforto da Secretaria que nem era tão conforto assim (*conforto no sentido de comodismo – grifo meu*) e nem todas acatavam as solicitações da assistente social.” (Coordenadora Pedagógica da escola pesquisada, 2024).

O item 3, p.2-3, do edital de contratação do Projeto **M.A.E** prevê a capacitação das selecionadas. De acordo com o previsto, a capacitação técnica e treinamento seriam realizados pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com o apoio da SEEDUC/RJ, a fim de que as participantes pudessem exercer suas atividades, dentro do previsto pelo subprojeto, pelo prazo de doze meses. Além das atividades de treinamento em serviço, o curso de capacitação contemplaria um total mínimo de 15 horas de capacitação para início das atividades e mais 6 horas mensais de capacitação em serviço, com duração total de 12 meses. Apesar da previsão supramencionada, falas sobre despreparo e falta de capacitação das mães eram habituais no campo de pesquisa.

“Minha leitura muito superficial é que ficava nessa relação da figura da mãe, com algumas pessoas que se sentiam mais abertas para conversar sobre... Ficava muito no “pessoalismo”. Agiam como a figura da mãe (tentavam persuadir a partir da figura da mãe, do respeito da mãe). Achei problemática. Ao mesmo tempo que aproxima a comunidade (o que é interessante), tinha essas outras questões. Não sei se elas tinham algum direcionamento, alguma formação para auxiliar ou se ficava a cargo da direção direcionar as funções de cada uma.” (Gulíáieva, Professora da Escola, 2024).

Os Projetos ECO e M.A.E, respectivamente mencionados nesta pesquisa, eram projetos de governo. Por isso, a continuidade deles estava estritamente ligada às eleições de 2022, para governador do Estado do Rio de Janeiro. Ainda que houvesse a reeleição do atual Governador, não tínhamos a certeza da renovação e continuidade dos projetos. Porém, em dezembro de 2022, em meio aos escândalos de corrupção envolvendo a

Fundação Ceperj (Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro) e a pedido do Ministério Público Federal da cassação da chapa do atual governador reeleito Cláudio Castro, acusado de abuso de poder político, econômico e conduta vedada a agente público, a mídia noticiou que a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) suspenderia projetos investigados por aumentos de gastos em contratações sem transparência. Tratava-se de projetos de Inovação, Pesquisa e Extensão realizados com Secretarias do Governo Estadual. De acordo com a reportagem publicada pelo jornal “O Globo”, em 16/12/2022, assinada por Felipe Grinberg e Rafael Galdo, intitulada “*Uerj suspende projetos investigados por aumento de gastos em contratações sem transparência*”, conforme a nota assinada pelo Reitor Mario Carneiro, a suspensão aconteceu a partir de 31 de dezembro. Na mira do Tribunal de Contas do Estado e do Ministério Público Federal, no âmbito eleitoral, os programas foram alvos de diversas denúncias no mês de dezembro.

"Apesar da legalidade do regime dos projetos, surgiram denúncias de irregularidades em algumas das atividades, tendo a Reitoria criado, em setembro, uma Comissão Interna Para Apuração de Fatos e Responsabilidades, avaliação do andamento dos projetos e seleção de bolsistas para o desenvolvimento dos programas. Outras circunstâncias, apesar de estarem de acordo com o ordenamento jurídico, ainda assim podem ser objeto de críticas e, por isso, terão controle muito mais severo daqui em diante, como bolsas em valores elevados (apesar de respeitarem o teto constitucional) ou parentesco entre bolsistas do mesmo projeto ou com servidores da Uerj (apesar de não configurar nepotismo). Também será fortalecida a fiscalização da composição dos núcleos estruturantes dos órgãos descentralizadores", diz trecho da nota do reitor. (Jornal “O Globo”, 16/12/2022)

Segundo O GLOBO o aumento de gastos do governo do Rio com a contratação de pessoal terceirizado no ano de 2022, não se restringiu à Fundação Ceperj. Dados da Transparência fluminense mostram que na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), os valores empenhados para cobrir esse tipo de despesa até 1º de dezembro de 2022 já superavam em 361% os registros no mesmo período de 2021. As contratações para 21 projetos da Universidade em parceria com Secretarias e Fundações chegaram a motivar, em agosto, um pedido da Comissão de Tributação da Assembleia Legislativa do Rio (Alerj) para que o TCE-RJ as analisasse. Entre os projetos da Uerj listados pela Assembleia, há parcerias com sete secretarias e quatro fundações estaduais. Com a pasta

da Educação são quatro iniciativas, entre elas o “M.A.E – Mulheres Apoiando a Educação”, que contrata mulheres de baixa renda para o combate à evasão escolar.

Quanto ao posicionamento da Uerj, o jornal O GLOBO publica:

"A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) esclarece que houve aumento dos valores relativos a colaboradores, em 2022, pelo fato de terem estado represados no ano anterior, devido ao auge da pandemia da Covid-19. Esses valores se devem a inúmeros fatores, tais como: superávit do orçamento e da arrecadação do Estado (que impacta no repasse proporcional recebido pela Uerj); fim do contingenciamento do orçamento da Universidade feito pelo Governo; retorno do repasse regular dos duodécimos da Uerj por parte do Estado; e descentralizações orçamentárias realizadas por outros órgãos e entes públicos em favor da Uerj.

Todos esses valores estão publicados em Diário Oficial e em processos do SEI, garantindo transparência e legalidade.

Em relação aos 21 projetos, entre eles o “Na Régua” e o “M.A.E.”, todos estão divulgados no Portal de Transparência da Uerj. Coordenados por professores da Universidade, possuem relatórios de entregas, objeto definido e prestação de contas”.

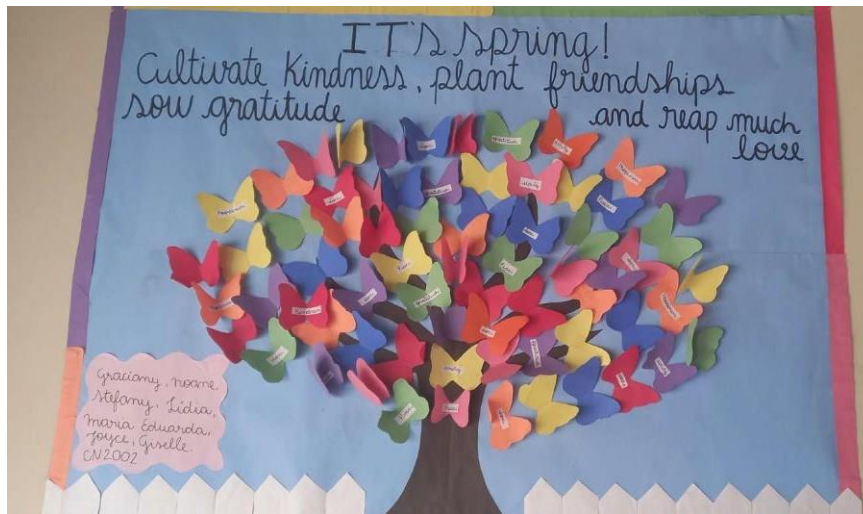
Um outro projeto elaborado pela própria escola, sob a iniciativa da Assistente Social e que identifiquei como estratégia para abordar as questões atreladas à saúde mental foi o Projeto, intitulado “Gentileza gera saúde mental.” Este projeto aconteceu durante todo o ano de 2022 e contou com palestras, rodas de conversas e eventos culturais, nos quais os alunos/as se expressaram através da música, teatro, pintura, entre outros e culminou na festividade, do dia 23/09/2022, dedicada ao “Setembro Amarelo”, mês destinado à prevenção do suicídio, bem como evitar seu acontecimento. A seguir, algumas produções artísticas dos/as discentes para o evento.

Figura 2: Gentileza gera saúde mental.



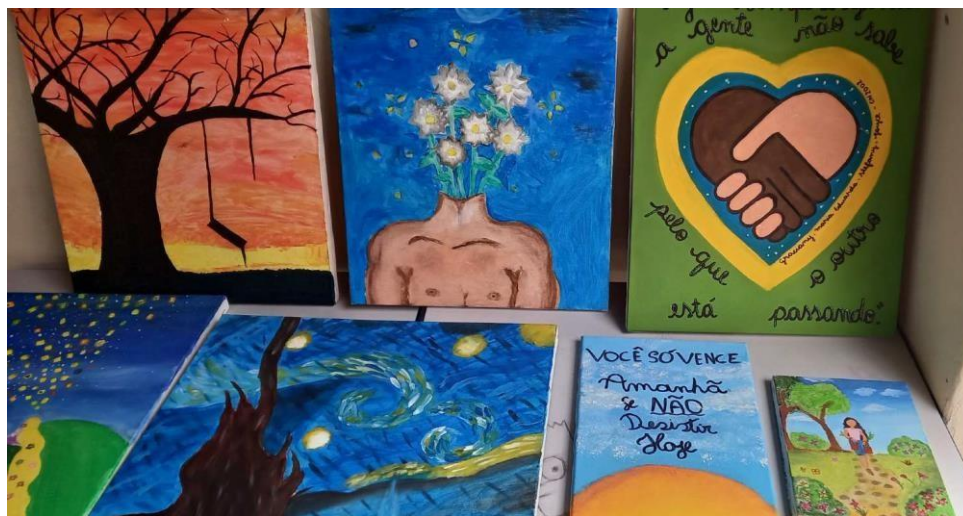
Fonte: autoria própria, 2022.

Figura 3: Gentileza gera saúde mental.



Fonte: autoria própria, 2022.

Figura 4: Gentileza gera saúde mental.



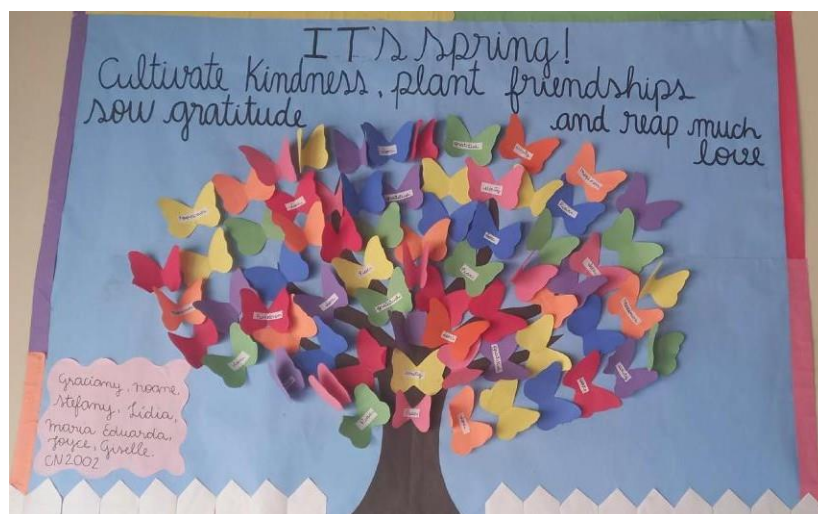
Fonte: autoria própria, 2022.

Figura 5: Gentileza gera saúde mental.



Fonte: autoria própria, 2022.

Figura 6: Gentileza gera saúde mental.



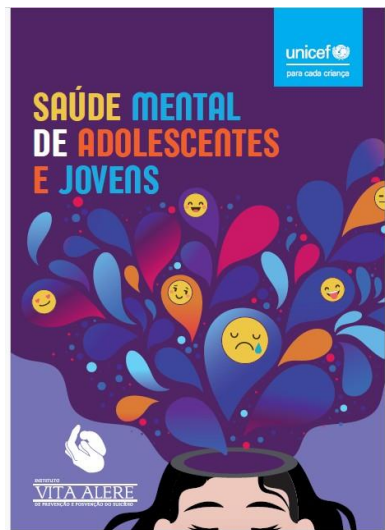
Fonte: autoria própria, 2022.

3.3 – O que há de novidade no tocante às publicações sobre saúde mental?

Durante a realização da pesquisa, encontrei algumas cartilhas que visam orientar as escolas e os próprios jovens sobre saúde emocional e cuidados com a infância e adolescência. Destacarei três cartilhas, na ordem cronológica de publicação (anos de 2021, 2022 e 2023 respectivamente) por abordarem questões atreladas às “emoções adoecidas”, destacando as seguintes considerações: a primeira cartilha, “Saúde mental de adolescentes e jovens”, reflete sobre saúde mental a partir dos direitos das crianças e adolescentes; a segunda, “Saúde mental na escola: reflexões sobre a saúde mental da comunidade escolar”, inclui os professores na abordagem e por fim, a terceira cartilha apresentada, “Mentalmente forte: estratégias para o bem-estar de adolescentes”, tem um olhar para a saúde mental, sob a ótica de outros fatores como os estruturais e sociais. Não considerando somente os psicológicos e biológicos tal qual estamos abordando nesta pesquisa, à luz da sociologia das emoções.

Cabe destacar que considero importante fazer uma breve análise sobre esse material encontrado através de pesquisa no Google, pois são metodologias construídas para orientar gestores escolares e me interessa compreender os modos de produzir discursos/ sentidos/ valores e crenças sobre o que seja o cuidado com a saúde mental. Sobre que estratégias de cuidado se fala, e quais as estratégias de acolhimento e atendimento psicossocial essas cartilhas apresentam como orientação aos pais e professores.

3.3.1 – “Saúde mental de adolescentes e jovens.”



Destaco esta cartilha, intitulada “Saúde mental de adolescentes e jovens”³¹, elaborada em 2021, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela sua atuação em situações de direitos da criança. De acordo com informações disponíveis no site, o UNICEF, “dedica-se a segurar proteção especial às crianças menos favorecidas, vítimas de guerra, desastres, pobreza extrema e de todas as formas de violência e exploração, como também aquelas com deficiência.”³²

A elaboração da cartilha em destaque, faz parte do Projeto “Pode Falar”, criado pelo UNICEF que consiste “num canal de ajuda em saúde mental, especialmente desenvolvido para adolescentes e jovens, que oferece materiais, depoimentos e atendimentos em saúde mental para adolescentes” (2021, p. 03) e em parceria com o *Instituto Vita Alere*, de prevenção e posvenção do suicídio. O termo *Vita Alere* é compreendido por duas palavras em latim: *Vita*, do latim vida e *Alere* que significa cuidar, dar suporte, nutrir.

“Os fundadores do Instituto Vita Alere de Prevenção e Posvenção do Suicídio são especialistas que trabalham com a prevenção do suicídio e com o processo de luto, além de serem acadêmicos que têm produção literária e acesso aos instrumentos de avaliação e intervenção em pacientes e familiares”³³.

O material está organizado em quatro capítulos, discriminados a seguir:

- **Capítulo 1: Primeiros Socorros Emocionais:** Para quem está passando por uma situação difícil ou quer ajudar uma pessoa próxima que esteja em sofrimento. Traz informações sobre saúde mental e o que fazer para se ajudar ou ajudar alguém.

³¹ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16126/file/saude-mental-de-adolescentes-e-jovens.pdf>. Acessado em: 31/05/2024.

³² Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/missao-do-unicef#:~:text=O%20UNICEF%20dedica%2Dse%20a,prote%C3%A7%C3%A3o%20dos%20direitos%20da%20crian%C3%A7a>. Acessado em: 31/05/2024.

³³ Disponível em : <https://vitaalere.com.br/quem-somos/nossa-historia/> Acessado em 31/05/2024.



- **Capítulo 2: Comunicação não violenta:** Traz maneiras possíveis para melhorar a comunicação, resolver problemas e como enfrentá-los de maneira pacífica.



- **Capítulo 3: Uso da tecnologia:** Ensina sobre o uso consciente e saudável da tecnologia, usar o que a internet tem de bom e a sua melhor forma de lidar com o mundo digital



- **Capítulo 4: Planos e Projetos de Vida: Saber planejar, sonhar, realizar e refletir sobre o futuro e o que fazer para seus planos e projetos acontecerem.**



No capítulo 1, página 03, a saúde mental é definida mais do que a ausência dos transtornos mentais, é um estado de bem-estar. “É conseguir passar pelas coisas que acontecem em nossa vida, mesmo as ruins, e depois conseguir seguir em frente. E ela se relaciona com a nossa saúde física, nossas questões emocionais e também com a justiça social, a autonomia e a segurança.” No que tange ao contexto da COVID – 19, lembrando que a cartilha foi elaborada em 2021, durante a pandemia, o material salienta as influências da crise sanitária em diversas áreas e entre elas, destaca a saúde mental. “É comum que ela (a COVID-19, *grifo meu*) tenha gerado novos sentimentos, preocupações,

nervosismo ou ansiedade. Não dá para ter o mesmo comportamento de antes, precisamos reaprender diversas coisas, inclusive a cuidar de nós mesmos e de outras pessoas, lidar com frustrações e conviver intensamente com a família.” (2021, p. 07). Da página 07 à página 15, o material relaciona alguns transtornos mentais e questões sociais e emocionais que podem gerar sentimentos ruins. De acordo com a cartilha, os transtornos mentais são “estados emocionais que trazem prejuízos importantes para a qualidade de vida e podem dificultar a realização de atividades que antes eram simples, como estudar, namorar, sair, visitar pessoas e praticar esportes” (2021, p. 08). O Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT), a depressão, a ansiedade, a síndrome do pânico e seus respectivos sintomas, são os transtornos mentais apresentados no material em questão. Quanto às questões sociais, comportamentais e emocionais são elencadas algumas situações que todos nós podemos vivenciar e irão se manifestar de diferentes formas. O material ressalta o contexto pandêmico da COVID-19 que suscitou mudanças na rotina de todos nós. Assim salienta o texto: “Neste ano, em especial, também vivenciamos a pandemia da COVID-19, que trouxe diversas mudanças em nossa rotina” (2021, p.11).

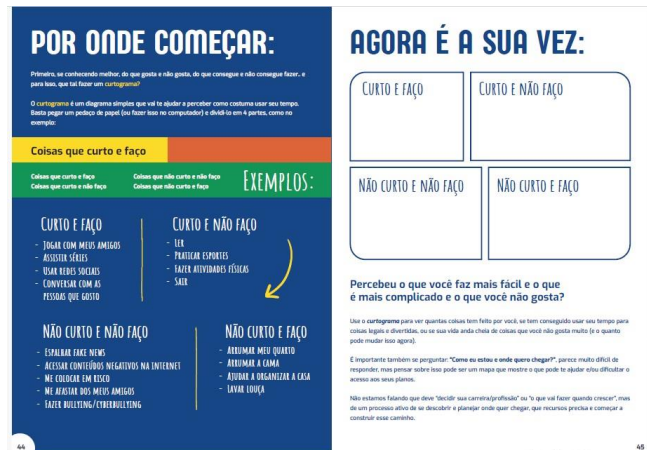
Dentre as “questões sociais, comportamentais e emocionais” apresentadas na cartilha, constam: violência (definida como toda ação que “infringe as leis, acontece em casa ou na rua, pode ser psicológica, verbal, física, sexual ou patrimonial e pode machucar pessoas ou danificar bens materiais públicos e privados.” (p.11)); o luto; abuso físico ou sexual; o bullying ou cyberbullying; racismo; LGBTQIAP + fobia e o suicídio.

Por fim, a presente cartilha, no formato de eBook, apresenta algumas diretrizes, mediante reflexões, exercícios, que permitem uma interação do/a jovem leitor/a, com o texto, e informações para o autoconhecimento e promoção de saúde mental para adolescentes e jovens. A título de exemplo, citamos:

- A Comunicação Não Violenta (CNV) – refere-se à uma “maneira de se comunicar, visando a harmonia e compreensão, pacificando o dia a dia – um convite para utilizar a empatia que é a nossa capacidade de se colocar no lugar do outro e a honestidade, como filtro da nossa comunicação” (p.25). Nesta forma de se relacionar está incluída a cultura de paz e/ou a mediação de conflitos.
- O uso consciente da tecnologia que compreende a forma como interagimos e consumimos a tecnologia, fazer boas escolhas online, saber usar os canais de denúncia, estar esperto com a quantidade de horas de telas, conseguir interagir também fora do mundo online; usar o que a internet tem de bom ao nosso favor;

estabelecer limites de uso e de notificações; evitar usar o telefone antes de dormir ou durante a madrugada, refletir sobre o que você vê na internet.

- O preenchimento de um diagrama, nomeado de “curtagrama” e que tem como objetivo a ajudar o/a jovem a perceber como costuma usar o seu tempo.



- A elaboração de uma “árvore da vida”, embasada em David Denborough (2017), sendo uma abordagem que pode ser utilizada para responder à experiência de crianças vulneráveis.



3.3.2 – “Saúde mental na escola: reflexões sobre a saúde mental da comunidade escolar.”³⁴

³⁴ Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/518/2020/05/Cartilha-Saude-Mental-na-Escola.pdf>. Acessado em 31/05/2024.



Esta cartilha, elaborada, em 2022, por profissionais da Psicologia, oriundos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul, inicia com uma breve apresentação a cerca da saúde mental brasileira. Respaldados em dados de 2022, do Conselho Federal de Enfermagem, o referido material afirma que “o impacto emocional das perdas familiares, a falta de socialização, a instabilidade no trabalho e o frequente sentimento de medo vivenciados durante a pandemia da COVID-19 elevaram o nível de estresse e sofrimento psíquico dos brasileiros a patamares alarmantes.”

“Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (2020), o período atípico contribuiu com o aumento de mais de 25% dos casos de doenças psiquiátricas no mundo como, por exemplo, a depressão. Sob esse contexto, o Brasil se estabeleceu como o país de maior prevalência da doença dentre toda a América Latina (Ministério da Saúde, 2022), o que levou o Conselho Federal de Enfermagem (2022) a entender como um segundo período de crise, dessa vez, em Saúde Mental” (2022, p.04 do pdf).

À luz de Estanislau e Bressan (2014), a saúde mental das crianças e dos adolescentes está relacionada ao desenvolvimento integral, ao desempenho escolar, ao estabelecimento das relações afetivas e saudáveis, aos recursos para enfrentar os desafios do desenvolvimento, à autoestima e ao bem-estar. Quanto aos fatores de risco que podem afetar a saúde mental de crianças e adolescentes, o documento aponta para: as violências (física, psicológica, sexual, negligência), os conflitos familiares, as perdas (divórcio,

desemprego, morte de familiares próximos, ausência física ou emocional de um dos pais), práticas educativas negativas (ausência de atenção e afeto; monitoria negativa), baixa expectativa dos pais quanto ao desenvolvimento do filho, deficiência física e psicopatologia na família, não ter acesso à escola.

A cartilha em questão, estabelecendo reflexões sobre a saúde mental da comunidade escolar, evidencia, também, fatores de risco que podem afetar a saúde mental dos professores, tais como:

- Dificuldades pessoais (mal gerenciamento do tempo, dificuldade de organização do trabalho, problemas emocionais, problemas de saúde física, carência de rede de apoio);
- Dificuldade de relacionamentos no ambiente de trabalho.
- Condições precárias de trabalho (mobiliário, equipamentos e condições de ruído, temperatura);
- Baixa remuneração;
- Falta de valorização profissional;
- Salas de aulas numerosas;
- Carga horária de trabalho intensa e poucas horas de descanso;
- Violência no ambiente escolar

Quanto às diretrizes para a manutenção de uma boa saúde mental, são discriminadas na cartilha, as seguintes:

- Viva o momento presente;
- Estabeleça prioridades - transformar grandes tarefas em pequenas tarefas;
- Busque desenvolver novas atividades;
- Não se isole;
- Reconheça as suas emoções, as dos outros e fale sobre o que sente;
- Reconheça e aceite suas limitações;
- Dedique um tempo para cuidar de si;
- Expresse gratidão;
- Seja otimista;
- Pratique o altruísmo - ser gentil, oferecer ajuda, ser compreensivo, práticas sociais e comunitárias;
- Fortaleça os laços familiares e de amizade;
- Diversifique os seus interesses;
- Mantenha-se intelectual e fisicamente ativo

Importa mencionar, que o jornal “Correio Braziliense”, em 29/03/2024, numa reportagem intitulada, “Afastamentos acendem alerta para a saúde mental nas escolas públicas”, com créditos atribuídos ao Caio Gomez, nos mostra que 3.568 professores da rede pública do Distrito Federal foram afastados por transtornos mentais e comportamentais, segundo informações da Subsecretaria de Segurança e Saúde

(SubSaúde). Ainda de acordo com a reportagem, em 2023, até o mês de novembro, 3.158 educadores apresentaram atestado por problemas psicológicos, ainda que nem sempre relacionados ao exercício do magistério.

“A subsecretária de Gestão de Pessoas, Ana Paula Aguiar, da Secretaria de Educação (SEEDF), destaca que o professor, quando lida com o estudante, lida também com a sociedade. "O aluno leva a realidade da família e da sua comunidade para a sala de aula e o professor vive junto com aquelas vidas. Não é um profissional que analisa um processo e despacha: ele vê a evolução de uma vida, e isso pode gerar satisfação de impulsionar alguém, mas, em alguns casos, resulta em insatisfação", analisa. Entre os transtornos mais comuns estão a depressão e a ansiedade.

No entanto, a gestora pondera que o adoecimento mental não se restringe ao exercício da docência, dado que toda a sociedade tem manifestado problemas desse tipo, em vista, por exemplo, das consequências do pós-pandemia. "Se houvesse relação apenas com a docência, não estaríamos assistindo ao adoecimento grave dos profissionais da segurança e da saúde. Não é justo imputar à Educação um problema que está na sociedade", reforçou, frisando que o número de profissionais afastados por questões emocionais não chega a 10% do efetivo total da pasta — cerca de 50 mil servidores ativos. Esses atestados podem ir de três dias ao processo de readaptação, quando o professor é afastado definitivamente da sala de aula e passa a exercer outra atividade pedagógica”. (Jornal Correio Braziliense, em 29/03/2024)³⁵

3.3.3 – “Mentalmente forte: estratégias para o bem-estar de adolescentes.”³⁶



³⁵ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2024/03/6826783-afastamentos-acendem-alerta-para-saude-mental-nas-escolas-publicas.html>. Acessado em 06/06/2024.

³⁶ Disponível em: http://www.uesc.br/nucleos/bomdevida/2023/mentalmente_forte.pdf. Acessado em: 31/05/2024.

A cartilha apresentada neste tópico, foi elaborada em 2023, pelos/as discentes do segundo semestre do curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus, na Bahia, na disciplina “Introdução à Antropologia”, em parceria com o Núcleo Jovem Bom de Vida (NJBV). Acreditamos que por influência desta Disciplina, este material, entenda a saúde mental, para além dos fatores psicológicos e biológicos. Mas, considerando, também, fatores estruturais e sociais. Pois, “cada indivíduo vivencia a saúde mental de uma maneira diferente. Existem muitos fatores individuais, sociais e estruturais que a influenciam, tais como os psicológicos e biológicos individuais; as habilidades emocionais; o abuso de substância; e a genética” (2023, p. 8). Dicas para manter a saúde mental (p. 19-20):

- Pratique atividades físicas, uma caminhada, corrida, dança, futebol. Faça na hora que você achar melhor;
- Busque ter uma alimentação balanceada, evite fast-food, frituras e doces, refrigerantes e beba bastante água;
- Procure dormir bem. Deixe o celular, a TV, ou músicas estimulantes pelo menos uma hora antes de ir dormir;
- Faça atividades relaxantes sempre. Comece assim - antes de deitar para dormir, na cama mesmo, feche os olhos, inspire e expire devagar, sinta a sua respiração, faça isso por 10 minutos;
- Mantenha bons relacionamentos com familiares e amigos, eles são importantes para nós;
- Aprenda a lidar com situações estressantes do dia a dia, cuide das suas emoções;
- Tenha metas e objetivos alcançáveis. Não se cobre muito por resultados que demoram de aparecer;
- Não faça das redes sociais seu referencial, projete um futuro com clareza, tenha foco e disciplina;
- Conheça a si mesmo, seus potenciais, e suas vulnerabilidades;

Numa breve abordagem analítica das três cartilhas apresentadas, observamos que todas apontam sinais de alerta para o uso dos aparelhos eletrônicos e conseqüentemente das redes sociais. Importa mencionar, a título de embasamento científico, que o psicólogo social, Jonathan Haidt³⁷, tem adquirido cada vez mais visibilidade ao publicar o livro “A geração ansiosa” que trata da saúde mental dos jovens hiperconectados. Haidt afirma que o uso excessivo do celular atrapalha o desenvolvimento cognitivo. O psicólogo referido tem relatos de jovens que mesmo quando percebem que estão ansiosos por causa das redes sociais, não conseguem sair deste círculo vicioso.

³⁷ <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2024/05/19/geracao-ansiosa-transtornos-mentais-em-criancas-que-vivem-grudadas-no-celular-aumentam-no-mundo-todo.ghtml>

As cartilhas nos mostram que há uma preocupação de que os espaços institucionais, tal qual a escola, tenham mais orientação sobre saúde mental, atentando para a dimensão da escuta e da fala. Especificamente, a cartilha “**Saúde mental na escola: reflexões sobre a saúde mental da comunidade escolar**”, ao considerar o ato de compartilhar as histórias familiares, como forma de promoção da saúde mental, produz um discurso sobre a necessidade de que a escola repense não só o seu papel acadêmico, mas também, socioemocional.

Percebemos que as cartilhas acabam construindo uma metodologia que é mais indicada como se fosse uma fórmula para o autocuidado. Quando na verdade, a questão não é tão simples assim, uma vez que o atendimento precisa ser individualizado. As três cartilhas apresentadas nesta pesquisa foram elaboradas por profissionais da saúde e da psicologia e preceituam as questões emocionais como uma receita única, uma “receita de bolo”, metaforicamente falando. Todavia, é complicado lidar com essas questões que envolvem o entorno do jovem que não será alterado com dicas de autocuidado.

“Faça atividades relaxantes sempre. Comece assim - antes de deitar para dormir, na cama mesmo, feche os olhos, inspire e expire devagar, sinta a sua respiração, faça isso por 10 minutos.” (“Mentalmente forte: estratégias para o bem-estar de adolescentes”, 2023, p. 19).

Reconhecendo a complexidade do tema aqui apresentado e o interesse na continuidade do estudo acerca dele, deixamos algumas perguntas para pensar: o que chamamos de saúde mental? Quem diz que você está bem? Como somos classificados? O que é estar bem? Como cuidar de si, sem cuidar ou alterar o seu entorno?

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A dissertação recém apresentada teve como foco um estudo sobre juventudes e suas “emoções adoecidas”, desenvolvidas socialmente, sob a ótica da sociologia e antropologia das emoções. Foi interessante perceber o caminho percorrido até a definição do objeto desta pesquisa. O interesse em estudar questões relacionadas aos jovens, suscitado durante a graduação em Letras (português/russo), proveniente da leitura da obra literária “O Poema Pedagógico”, de Anton Makarenko, somado às minhas escolhas, experiências pessoais e ao caráter soberano do campo de pesquisa, a partir do evento da crise de ansiedade coletiva ocorrido na escola pesquisada, me levaram a observar situações de sofrimento emocional individual e coletivo que até então, para mim, eram apenas realidades do noticiário.

A discussão acerca da identidade de gênero entre os/as jovens, “saltou aos meus olhos”, num primeiro momento, por conta do protagonismo e conflitos, em relação à aluna que apresentei, com o codinome de “aluna polêmica”; além, do número considerável de meninas que se reconheciam como lésbicas, talvez, por ser tratar de uma escola de formação de professores. Neste sentido, a dissertação de Isabela Petrosillo (2016) foi referenciada nesta pesquisa porque me ajudou a pensar de que forma as dimensões de gênero e sexualidade assumem, na atualidade, novas características, a partir do uso dos smartphones e redes sociais.

Importa salientar que esta pesquisa seguiu na direção do debate da saúde mental, da socialização escolar e da sociologia das emoções, considerando a dimensão da interseccionalidade dos/as jovens, ou seja: a saúde, especificamente a saúde mental, mediante seu caráter transversal, foi observado influenciando diversas áreas da vida, inclusive, na vivência escolar. Pensar a saúde mental de forma interseccional às questões estigmatizantes de gênero, orientação afetivo-sexual, pobreza, cor, etc, permite-nos aguçar o olhar sobre como as tramas sociais se relacionam à construção do ser saudável e instrumentaliza reflexões sobre quem realmente é um indivíduo, marcado pelas relações simbólicas que se constroem. Reconhecer os aspectos de gênero, raça, orientação sexual classe social revelaram interações complexas de discriminação, privilégio e desigualdade (até mesmo a respeito do acesso aos profissionais de saúde mental).

Os casos de ansiedade, automutilação, depressão relatados e compreendidos como “emoções adoecidas” (FERREIRA, 2022) demonstram a necessidade das escolas pensarem políticas públicas que estão para além dos projetos pedagógicos e das diretrizes

curriculares estabelecidas. Percebemos a partir da pesquisa de campo e das reportagens mencionadas nesta pesquisa que na maioria dos casos, quem identifica, num primeiro momento, a prática da autolesão é o/a professor/a. Então, isso nos aponta para refletirmos sobre uma demanda de capacitação, de treinamento, de formação desses profissionais, reconhecendo a possibilidade da escola ser a porta de entrada para a identificação precoce de várias modalidades de sofrimento emocional na infância e na adolescência. As escolas precisam ser mais do que um espaço de reprodução de conteúdo acadêmicos, é preciso reconhecê-la como espaço de vida, socialização, formação psicológica, acolhimento, atendimento psicossocial; com diversidade de profissionais capazes de produzir escuta, acolhimento e tratamento para as dimensões de sofrimento psicológico e social.

Corroborando com a explanação anterior, considero importante mencionar, neste apontamento final, que no dia 25 de junho de 2024, o Ministério da Educação (MEC)³⁸, estabeleceu, mediante a Portaria nº 31, orientações para a oferta de serviços de psicologia e de serviço social nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino do País. Com este objetivo, a Pasta instituiu um grupo de trabalho no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB) que vai sistematizar subsídios e recomendações para a implementação da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação desses serviços. Segundo informações do Portal do Ministério da Educação, a regulamentação também impacta a implementação da Lei 14.819/2024 que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.

Conforme apresentado, a escola pesquisada possui nuances bem complexas para serem analisadas. As histórias de vida de alguns discentes nos mostraram dimensões pessoais, psicológicas, familiares, sociais que demandam uma análise para além do instrumental, como apresentado nas cartilhas acerca da saúde mental, com orientações de autocuidado. A Elaboração das cartilhas é importante, pois demonstra a inclusão do assunto no debate social e conseqüentemente, o planejamento de políticas públicas quanto ao tema. As reflexões apresentadas nesta pesquisa, não têm a pretensão de encerrar o debate sobre o tema das “emoções adoecidas” e juventudes. Pelo contrário, estamos diante de situações psicossociais que demandam uma análise em interface com as áreas das ciências humanas e sociais aplicadas.

³⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/mec-debate-regulacao-de-psicologia-e-servico-social-nas-escolas>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAMOVAY, Miriam. **Violência nas escolas** / Miriam Abramovay et alii. Brasília; UNESCO Brasil, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam / ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas**. VI Congresso Português de Sociologia. Mundos sociais: saberes e práticas, Universidade Nova Lisboa, junho de 2008.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BARROSO Priscila Farfan & DOS SANTOS José Ricardo Marques. **Juventudes e saúde: algumas investigações teóricas sobre suas vulnerabilidades**. Juventudes e Educação: a escola como território juvenil/ Victor Hugo Nedel Oliveira; Miriam Pires Corrêa de Lacerda (orgs.). –Porto Alegre, RS: GEPJUVE, 2024.

BERNARDO, Aristides Ariel. **O campo da sociologia das emoções: relevância acadêmica e perspectivas de análise**. Revista Urutágua - Revista Acadêmica Multidisciplinar. Universidade Estadual de Maringá (UEM). N. 34, junho-novembro, Ano 2016. ISSN 1519.6178.

BONELLI, Maria da Gloria. **Arlie Russell Hochschild e a sociologia das emoções**. Cadernos pagu (21) 2003: pp.357-372.

BRETON David. **Por uma antropologia das emoções**. Disponível em: <https://blogdolabemus.com/2019/05/13/por-uma-antropologia-das-emocoes-por-david-le-breton/>

BUTLER, Judith. **Regulações de Gênero**. pp.249-274.

CAMPOS, MAGNA. **Manual de gêneros acadêmicos: Resenha, Fichamento, Memorial, Resumo Científico, Relatório, Projeto de Pesquisa, Artigo científico/paper, Normas da ABNT**. Mariana, Edição do autor, 2015.

CASTRO, Elisa Guaraná (et al). **Os jovens estão indo embora?: a juventude rural e a construção de um ator político**. EDUR, 2009.

COELHO, Maria Claudia e VICTORIA, Ceres. **A antropologia das emoções: conceitos e perspectivas teóricas em revisão**. Horiz. antropol., Porto Alegre, ano 25, n. 54, p. 7-21, maio/ago. 2019

CRUSOÉ, N. M. C.; SANTOS, E. M. **Fenomenologia Sociológica de Alfred Schutz: Contribuições Para A Investigação Qualitativa Em Prática Educativa**. Rev. Tempos Espaços Educ. v.13, n. 32, e-13274, jan./dez.2020.

DALL'AGNESE, Julia et al. **Escola, Juventudes e Saúde Mental**. Juventudes e Educação: a escola como território juvenil/ Victor Hugo Nedel Oliveira; Miriam Pires Corrêa de Lacerda (orgs.). – Porto Alegre, RS: GEPJUVE, 2024.

Documentário “**Mundo da vida: a sociologia de Alfred Schutz.**” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sBvInYtk2QM>

DUBET, François. **Sociologia da Experiência.** Instituto Piaget, Lisboa, 1994.

DYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social.** Revista Brasileira de Educação, n. 24, 2003.

_____, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educ. Soc; Campinas, v. 28, n. 100-Especial, pp. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

DAYREL, et all. Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira. **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades** / Organizadores: Juarez Dayrell, Maria Ignez Costa Moreira, Márcia Stengel. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

FAUS, Daniela Porto e MILIAUSKAS, Claudia Reis. **Saúde mental de adolescentes em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades de enfrentamento.** Physis: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 30(4), e 300402, 2020.

FIALHO, Lia Machado Fiuza e SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. **Juventudes e Redes Sociais: interações e orientações educacionais.** Rev. Exitus [online]. 2019, vol.9, n.1, pp.202-231. Epub 16-Jul-2019. ISSN 2237-9460. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2237-94602019000100202&lng=pt&nrm=iso

GARFINKEL. Harold. **Estudos de Etnometodologia.** Petropolis: Vozes, 2018.

GOFFMAN, E. **A Representação do EU na vida cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1975.

GRINBERG, Felipe e GALDO, Rafael. **Uerj suspende projetos investigados por aumento de gastos em contratações sem transparência.** O Globo, Rio de Janeiro, 16/12/2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2022/12/uerj-suspende-projetos-investigados-por-explosao-de-gastos-em-contratacoes-sem-transparencia.ghtml>.

GROPPO, Luis Antônio. **Introdução à Sociologia da Juventude.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

ILLOUZ, Eva. **O amor nos tempos do capitalismo.** Rio de Janeiro, Zahar, 2011.

LATOUR, Bruno. Introdução. **Como Retomar a Tarefa de Descobrir Associações. Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede.** Salvador: EDUFBA-EDUSC, 2012.

LEITE, Cinthya. **Episódios de crise de ansiedade coletiva são um grande pedido de socorro de estudantes a famílias, escolas e sociedade.** JC ne 10 UOL, 22/05/2022. Coluna JC saúde e bem-estar. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/saude->

e-bem-estar/2022/05/15012734-episodios-de- crise-de-ansiedade-coletiva-sao-um-grande-pedido-de-socorro-de-estudantes-a-familias-escolas-e-sociedade.html.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo, ATLAS, 2000.

MARIRO, Blue. **Gênero, diversidade e a escola**. Juventudes e Educação: a escola como território juvenil/ Victor Hugo Nedel Oliveira; Miriam Pires Corrêa de Lacerda (orgs.). – Porto Alegre, RS: GEPJUVE, 2024.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2005.

MISSE, Michel. **Violência e Teoria social**. DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social – Vol.9 – no 1 – JAN-ABR 2016 – pp. 45-63.

PETROSILLO, Isabela Rangel. **Esse nu tem endereço: o caráter humilhante da nudez e da sexualidade feminina em duas escolas públicas** / Isabela Rangel Petrosillo. – 2016.

PINTO, Nalayne Mendonça. **Percepções de jovens sobre conflitos e violências na escola**. Dilemas; revista de Estudos de Conflitos e controle social – Ed. Especial n 1, pp. 165-187, 2015.

PINTO, Nalayne Mendonça. **Sociabilidade disputada, luta por reconhecimento, violências e conflitos em espaços escolares**, (2024), no prelo.

Pinto, N. M e Caruso, H G. **Violências no ambiente escolar: entre pesquisas empíricas e experiências didáticas**. Maceió: Café com Sociologia, 2021.

REZENDE, Claudia Barcellos; COELHO, Maria Claudia. **Antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. 136p.

RIETH Ricardo Willy e SOUZA Lindomar Pereira de Souza. **Juventudes no Tempo Presente e as Relações no Espaço Escolar: o que temos a dizer?** Juventudes e Educação: a escola como território juvenil/ Victor Hugo Nedel Oliveira; Miriam Pires Corrêa de Lacerda (orgs.). –Porto Alegre, RS: GEPJUVE, 2024.

RODRÍGUEZ, Lidiane da Silva. **Pornografia de vingança: vulnerabilidades femininas e poder punitivo**. Rio Grande Sul, 2018.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo**. SOS Corpo, pp.1-54

SANTOS, Leonardo Bis dos. **O conflito social como ferramenta teórica para interpretação histórica e sociológica**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 9, n. 2, p. 541-553, maio-ago. 2014.

SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SCIRÉ, Claudia D’Ipolitto de Oliveira. **Vida em conexão: celulares, usuários e mercado na construção do novo social**. São Paulo, 2014.

- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para os estudos históricos?** pp. 5-22.
- SIMMEL, Georg. **A natureza sociológica do conflito.** In: Morais Filho, Evaristo (org.), Simmel. SP: Ática, 1983.
- Soares Gomes, E., & Rosistolato, R. (2023). **A Construção escolar de alunos-problemas e seus processos de estigmatização.** Saber E Educar, 32. Disponível em : <https://revista.esepf.pt/article/view/32028>.
- SPOSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.
- TRINKS, L. **A Influência do Uso das Mídias Sociais nas Emoções dos Jovens.** Saber Humano, ISSN 2446-6298, Caderno Especial de Pedagogia: Sistema e Personalidade, pp.44-54, jan./jun.2023. Disponível em: <https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/590>
- VERNEQUE, Dayane Oliveira. **Juventudes e Territórios como campos de disputa: uma leitura geográfica** in: OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; PIMENTA, Melissa de Mattos (org.) Juventudes e Territórios. –Porto Alegre, RS: GEJUVE, 2023. Disponível em : <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/256981/001166652.pdf?sequence=1>.
- VÍCTORA, Ceres. **Sufrimento social e a corporificação do mundo: contribuições a partir da Antropologia.** RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde. Rio de Janeiro, v5, n.4, p.3-13, Dez., 2011 [www.reciis.icict.fiocruz.br] e-ISSN 1981-6278.
- VIEIRA, Vera Maria Sergio de Abreu, TORRENTÉ Mônica de Oliveira Nunes. **Saúde mental e interseccionalidade entre estudantes em uma universidade pública brasileira.** Interface (Botucatu). 2022; 26: e 210674 <https://doi.org/10.1590/interface.210674>
- WAGNER, Helmut. Introdução. In: SCHUTZ, A. **Fenomenologia e Relações Sociais.** Textos escolhidos. Org. Helmut Wagner. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.
- WEBER, Claudiane. **Imagens Fotográficas e Seus Usos: aproximações da Ontopsicologia com a Ciência da Informação.** São Paulo: Ontopsicológica Editora Universitária, 2018.
- WEBER, Max. **A objetividade do conhecimento nas ciências sociais.** São Paulo: Ática, 2006.
- XAVIER, L. H. S. **Juventude e Consumo Emocional nas Redes Sociais da Internet.** Revista Inter-Legere, [S. l.], n. 15, p. 398–401, 2014. Acesso em: 14 maio. 2024.

