

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

LUCIANA SANTOS BISPO

ADOLESCÊNCIA CONTEMPORÂNEA E A BUSCA PELO SENTIDO DA VIDA:
CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE UM CONTEXTO ESCOLAR

SÃO LEOPOLDO

2020

LUCIANA SANTOS BISPO

ADOLESCÊNCIA CONTEMPORÂNEA E A BUSCA PELO SENTIDO DA VIDA:
CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE UM CONTEXTO ESCOLAR

Tese de Doutorado
Para obtenção do grau de
Doutora em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e
Educação

Orientadora: Gisela Isolde Waechter Streck

São Leopoldo

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B622a Bispo, Luciana Santos
Adolescência contemporânea e a busca pelo sentido da vida : contribuições a partir de um contexto escolar / Luciana Santos Bispo ; orientadora Gisela Isolde Waechter Streck. – São Leopoldo : EST/PPG, 2020.
326 p. : il. ; 31 cm

Tese (doutorado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Doutorado em Teologia. São Leopoldo, 2020.

1. Adolescentes – Aspectos sociais. 2. Psicologia do adolescente. 3. Educação – Finalidades e objetivos. 4. Escolas – Aspectos sociais. 5. Fé – Aspectos psicológicos. I. Streck, Gisela I. W. (Gisela Isolde Waechter), orientadora. II. Título.

LUCIANA SANTOS BISPO

ADOLESCÊNCIA CONTEMPORÂNEA E A BUSCA PELO SENTIDO DA VIDA:
CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE UM CONTEXTO ESCOLAR

Tese de Doutorado
Para a obtenção do grau de
Doutora em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e
Educação

Data de Aprovação: 25 de março de 2020

PROF.^a DR.^a GISELA ISOLDE WAECHTER STRECK (PRESIDENTE)
Participação por webconferência

PROF. DR. NILTON ELISEU HERBES (EST)
Participação por webconferência

PROF.^a DR.^a LAUDE ERANDI BRANDENBURG (EST)
Participação por webconferência

PROF.^a DR.^a KATIA ANDRADE BIEHL (ISEI)
Participação por webconferência

PROF. DR. EVALDO LUIS PAULY (UNILASALLE)
Participação por webconferência

O que é para educadores e psicoterapeutas tentar compreender o jovem desta nova geração, sem tradições, quase imersa num naufrágio existencial? Ver atrás do barulho um grito de socorro, atrás da revolução a busca da sua identificação, atrás dos slogans a busca da verdade, atrás da insensatez da vida a busca do sentido da existência. (XAUSA, 2013, p. 158).

Ao meu Deus, fonte inesgotável de SENTIDO para a minha existência, e a todos e todas que Nele encontram razões para suas vidas!

À minha amada família, em especial à minha mãe pela exímia capacidade de extrair SENTIDO das situações mais adversas da vida e por me ensinar com seu exemplo, força, coragem e determinação, que é preciso ter a alma leve e o coração puro para entender que dores, sofrimentos e lágrimas são essenciais para uma trajetória humana rica em SENTIDOS!

Aos e às adolescentes participantes desta pesquisa pela vida exalam e pelo SENTIDO nela persistido!

À todas as pessoas cujas existências despertam SENTIDOS em minha vida!

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado Deus e Senhor da minha vida, por conduzir amorosamente os meus passos guiando-me em segurança e paz, por cuidar dos mínimos detalhes da minha vida nesta longa jornada cobrindo-me de mimos, afetos, ternura e zelo incomparáveis!

À Nossa Senhora, pelo seu carinho materno e sua poderosa intercessão que sustentam-me e levam-me para mais perto de Deus. Foi impossível não perceber o seu cuidado, o seu toque e a sua presença protetora ao longo dessa caminhada. Obrigada por tudo, minha Mãezinha do Céu!

À minha mãe Maria Dalva dos Santos, meu bem mais precioso, minha joia mais rara, minha fonte de inspiração, minha base, minha maior incentivadora. Obrigada mãezinha por querer sempre o melhor e o mais especial para mim! Por sonhar para mim sonhos mais especiais do que eu mesma seria capaz! Por receber-me sempre com um sorriso no rosto, com um abraço gostoso, com uma palavra de ânimo... Obrigada por fazer-me entender todos os dias o verdadeiro sentido da vida! Obrigada por ser a minha mãe e por me conceder o maior e mais especial título que eu poderia ter: o de ser sua filha!

Ao meu pai Luiz Bispo dos Santos (*in memoriam*), cuja ausência tão precoce na minha vida fez-me experimentar pela primeira vez uma saudade que o tempo não cura, não apaga. Obrigada pelo dom da vida e por ter deixado tanto de você em mim! Obrigada por ser presença tão forte em mim!

Aos meus irmãos e irmãs, dons preciosos de Deus na minha vida, obrigada por todo apoio, preocupação, cuidado... por acreditarem em mim e incentivarem-me sempre a dar o meu melhor em tudo o que eu fizer! Obrigada por cada riso, cada lágrima derramada juntos! Essa vitória é também de cada um (a) de vocês! Eu os amo e amo eterna e incondicionalmente!

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, tesouros que Deus me confiou, pela torcida, pelas ajudas, por entenderem as renúncias e exigências deste longo momento, pelos risos, abraços, confiança, companhia, amizade e, acima de tudo, pelo amor verdadeiro! A vocês o melhor do meu tempo, dos meus sonhos e das minhas orações. Ah, se as palavras pudessem demonstrar o quanto vocês são preciosos (as) para mim... Contem comigo sempre!

Ao Juninho, meu anjo nessa jornada chamada vida, por sua disponibilidade e boa vontade para que tudo desse sempre certo, pelas ajudas à distância, pelas noites perdidas nas viagens de ida e volta aos aeroportos, por muitas vezes abrir mão de si, do seu descanso para ajudar-me... Ninho, sem a sua presença tudo teria sido muito mais difícil! Amo muito você!

Aos meus grãozinhos de ouro: Ana Paula, Sofia, Maria Eduarda, Ana Júlia e Beatriz por esperarem (im)pacientemente para que este momento chegasse. Por cada momento de estudo interrompido por um beijinho no rosto, quando eu menos esperava, e por todas as vezes que a pergunta “esse trabalho não acaba nunca não?” fazia-me entender o quanto vocês sentiam a minha falta. Pois é, acabou! E agora o meu tempo é todinho para vocês e a diversão está garantida!

À minha vizinha materna Regina (*in memorian*), cuja partida tão repentina, no meio dessa jornada do Doutorado, colocou-me mais uma vez diante da pergunta pelo verdadeiro sentido da vida. Ainda ouço a sua voz firme e cheia de vida perguntando-me: “minha filha, quando você vai para o Sul?” Ah, como foi difícil eu terminar este curso sem ouvir-lhe dizer: “Deus lhe abençoe, lhe dê inteligência e coragem, minha filha!” Vizinha, você faz tanta falta...

Ao ministério de Intercessão da Renovação Carismática Católica de Camacan por me revestirem em oração durante todo esse tempo, pela amizade verdadeira, por assumirem a minha causa, pelo empenho em me ver feliz, pelos risos e vitórias partilhadas! Gratidão eterna a vocês, meninas lindas do coração do Senhor!

À minha querida orientadora Prof^a. Dr^a. Gisela Isolde W. Streck por acolher a minha pesquisa com tanto carinho e respeito. Por oferecer-me as melhores orientações, conselhos e conduzir com tanta competência cada etapa deste trabalho. Obrigada por ouvir as minhas angústias com tanta ternura... Por todas as vezes que precisou acalmar o coração agitado da orientanda, mostrando-se sempre tão acessível, humilde, dócil, gentil, educada, comprometida, profissional, ética... Aprendi tanto com a senhora! Sentirei saudade dos nossos encontros e levarei para sempre as lindas lembranças de cada um deles! Ah, se a educação deste país pudesse contar com outras Giselas! Jamais lhe esquecerei...

Às professoras Dr^a. Kátia Andrade Biehl e Dr^a. Laude Erandi Brandenburg e aos professores Dr. Evaldo Luis Pauly e Dr. Nilton Eliseu Herbes pela solicitude em participar do processo de avaliação da minha pesquisa, pelo olhar cuidadoso,

sensível ao assunto deste trabalho e pelas inestimáveis contribuições para os desdobramentos desta pesquisa. Que honra poder contar com vossas presenças neste momento. Muito obrigada por tudo!

Ao querido e saudoso prof. Remí Klein (*in memoriam*), por suas valiosas contribuições nos primeiros encontros de orientação para este trabalho, interrompidos por sua grave enfermidade. Guardarei para sempre na memória suas palavras de estímulo e o brilho do seu olhar ao falar desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdades EST na pessoa do atual coordenador do curso de Doutorado, Prof. Dr. Flávio Schmitt, e do antigo coordenador o Prof. Dr. Júlio César Adam o meu muito obrigada a cada docente, funcionário (a) desta instituição: ao querido Walmor Ari Kanitz pela paciência e solicitude nas orientações e conselhos sempre carregados de cuidado e afeto; à Carla Gafski e todas as meninas da secretaria acadêmica, ao Günther Beineke, à Leonice Hartmann e demais servidores (as) da Biblioteca e da Faculdades EST pela presteza, paciência, gentileza e cuidado no tratamento com os e as discentes. Vocês são os /as melhores profissionais que conheci num espaço acadêmico!

Ao Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdades EST, muito obrigada por orientar tão bem o meu trabalho! E à CAPES por financiar esta pesquisa.

Ao meu amigo Dilceu Witzke e à amiga Cássia Goretti Varjão pelo olhar cuidadoso e criterioso na formatação e revisão e deste trabalho.

Aos meus muito amados amigos-irmãos, Adriano e Cristina, por abrirem as portas da sua casa e dos seus corações para acolherem-me com tão grande amor! Vocês são únicos e muito especiais para mim! Estarão sempre presentes nas minhas melhores memórias e narrativas dos invernos vividos no Rio Grande do Sul! Jamais os esquecerei!

À minha pequenina D. Edir e ao Sr. Vilmar, meu primeiro contato no RS e logo descobri uma parte da minha família que não conhecia. Muito obrigada pelo carinho, desprendimento, cuidado... Como esquecer as sopas quentinhas para espantar o inverno rigoroso até então desconhecido pela baiana? Como esquecer os mimos, os doces, os bolos, as sobremesas e a cama sempre quentinha a esperar-me? Ah, como vocês são especiais... como marcaram a minha vida de um jeito único! Deus uniu para sempre a Bahia e Rio Grande do Sul no meu coração!

Aos e às colegas do curso de Doutorado, pela convivência, trocas de experiências, amizades construídas. Em especial ao meu grande amigo-irmão,

Carlos Alberto Barbosa e à minha querida amiga Maria Gorete Pereira pela vida partilhada ao longo desta jornada de curso e pelos laços de amizade que nos acompanharão.

A todos e todas discentes e docentes participantes desta pesquisa. De maneira especial à minha Diretora Prof. Adriana dos Santos Silva pela solicitude e presteza em todos os difíceis momentos desta longa jornada e por viabilizar a concretização deste sonho!

Às minhas lindas amigas, colegas de vida, de trabalho, de lutas e de sonhos: Paty, Jane, Bia e Synara por acreditarem na educação, por semearem sonhos ricos em SENTIDOS no coração dos nossos e nossas discentes! Por cada palavra de apoio, cada abraço gostoso no retorno das viagens, pelas preocupações comigo, com a minha saúde, pelas orações e torcida. Por se alegrarem com as minhas vitórias e me motivarem sempre a seguir em frente! Meninas é sempre muito bom tê-las por perto... muito obrigada por tudo!

Na pessoa do meu pároco, Pe. Geovane Silva e dos meus amigos Pe. Claudionor Amaral e Pe. Cristiano Rodrigues, agradeço à todos/as irmãos/as da Igreja Católica de Camacan, paróquia de São Sebastião, que ao longo desta caminhada demonstraram interesse pela minha pesquisa, preocupação comigo, com a minha saúde, com as viagens sucessivas... Muito obrigada por cada abraço, sorriso, oração para que para que este momento chegasse. Minha eterna gratidão!

Aos autores e às autoras, citados e citadas neste trabalho, por desbravarem um caminho antes de mim e contribuírem para a fundamentação teórica desta pesquisa! De maneira especial, agradeço ao inesquecível Dr. Viktor Emil Frankl, *in memoriam*, por sua fantástica e encantadora trajetória humana, pelo seu inestimável legado de paixão, encantamento pela vida e pela incansável busca pelo sentido incondicional dela. Dialogo com sua obra como se o Sr. estivesse ouvindo as minhas confidências, ao mesmo tempo em que fecho os olhos e lhe faço tantas perguntas em segredo... Obrigada por despertar sentidos escondidos nos recônditos da minha existência! Ah, como eu gostaria tanto de tê-lo conhecido pessoalmente...

Enfim, agradeço a todas as pessoas que ao longo da minha vida trouxeram SENTIDO ao meu viver!

RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões a respeito do sentido da vida para a adolescência contemporânea a partir das contribuições de um contexto escolar. Tendo como objetivo geral investigar em que medida temas relacionados ao sentido da vida, à adolescência, à valorização da vida e à superação de conflitos existenciais são contemplados nas atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola, este trabalho está organizado em três partes, as quais apresentam simultaneamente discussões teóricas e os dados apresentados pela pesquisa social realizada com docentes e discentes de uma escola de Ensino Médio da Rede Pública situada em cidade do interior da Bahia. A primeira parte deste trabalho, intitulada *“Adolescência e sociedades contemporâneas: processos de formação da identidade e da subjetividade no século XXI”*, discute adolescência a partir da perspectiva sócio-histórica em sobreposição à visão naturalizante e universalizante muitas vezes a ela atribuída e sua interação com o contexto das sociedades ocidentais contemporâneas caracterizado pela efemeridade e imediatismo, pela carência de referenciais positivos, pelas fortes tendências narcísicas, hedonistas e consumistas e suas repercussões no processo de (re)formação da identidade da pessoa adolescente. A segunda parte intitulada *“O sentido da vida e o vazio existencial na contemporaneidade”* apresenta elementos da biografia do neuropsiquiatra austríaco Viktor Frankl que estão intimamente relacionados à sua antropologia a respeito do constructo “sentido da vida” e do sentimento de vazio experimentado na contemporaneidade. A terceira parte intitulada “Educação e sentido da vida: por uma pedagogia mais humanizada, mais afetiva e mais rica em sentidos...” discute o perfil da educação pública de Ensino Médio no Brasil e o predomínio da prática pedagógica centrada no tecnicismo e no cognitivismo em detrimento de ações que eduquem adolescentes para a responsabilidade da busca pelo sentido da vida e para o combate ao vácuo existencial tão presente na contemporaneidade. Os resultados obtidos com a pesquisa social aplicada com 11 (onze) docentes e 160 (cento e sessenta) adolescentes/discentes, do referido contexto educacional, revelaram que, tendo como foco o desenvolvimento cognitivo dos seus sujeitos, a prática pedagógica de muitos profissionais cede pouco espaço para o afeto, a escuta e o diálogo a respeito de assuntos e temas que realmente importam a adolescentes e que eles e elas gostariam que fossem trazidos para debates e reflexões nas escolas. Numa época de crescente número de adolescentes e jovens que autolesionam ou automutilam, inclusive dentro das próprias escolas, assim como da escalada exponencial do número de tentativas e de suicídios consumados por adolescentes e jovens no Brasil, de expansão dos sentimentos de vazio existencial, de questionamentos sobre o sentido último da própria existência, a predominância do aspecto cognitivo em detrimento do desenvolvimento integral do ser humano evidencia um modelo de educação ainda distante do que se espera de uma “LogoEducação.”

Palavras-Chave: Adolescência Contemporânea. Sentido da Vida. Vazio Existencial. Fé. Educação.

ABSTRACT

This paper presents reflections about the meaning of life for contemporary adolescence based on the contributions of a school context. Having as its general goal to investigate to what measure themes related to the meaning of life, to adolescence, to the valorization of life and the overcoming of existential conflicts are contemplated in the pedagogical activities developed by the school, this paper is organized into three parts, which simultaneously presents theoretical discussions and data presented by the social research carried out with teachers and students of a high school of the public school network in a city in the interior of Bahia. The first part of this work, entitled "*Adolescence and contemporary societies: formation processes of identity and subjectivity in the 21st century*", discusses adolescence from the socio-historical perspective overriding the naturalizing and universalizing view that is many times attributed to it (adolescence) and its interaction with the context of the contemporary western societies characterized by ephemerality and immediatism, by a lack of positive references, by strong narcissistic, hedonistic and consumerist tendencies and their repercussions in the (re)formation process of the identity of the adolescent person. The second part entitled "*The meaning of life and the existential void in contemporary times*" presents elements from the biography of Austrian neuropsychiatrist Viktor Frankl that are closely related to his anthropology regarding the construct "meaning of life" and the feeling of emptiness experienced in contemporary times. The third part entitled "*Education and the meaning of life: for a more humanized, more affective and richer sense of pedagogy ...*" discusses the profile of public high school education in Brazil and the predominance of a pedagogical practice centered on technicality and cognitivism to the detriment of actions that educate adolescents for the responsibility of the search for the meaning of life and for combating the existential vacuum so present in contemporary times. The results obtained with the social research applied with 11 (eleven) teachers and 160 (one hundred and sixty) teenagers / students, from the referred educational context, revealed that, focusing on the cognitive development of their subjects, the pedagogical practice of many professionals gives way to very little space for affection, listening and dialogue about subjects and themes that really matter to teenagers and that they would like to be brought to debates and reflections in schools. At a time where there is a growing number of adolescents and young people who do self-harm or self-mutilation, even within their own schools, as well as the exponential increase in the number of attempts at suicide and actual suicides carried out by adolescents and young people in Brazil, the expansion of feelings of existential emptiness, questionings about the ultimate meaning of existence itself, the predominance of the cognitive aspect to the detriment of the integral development of the human being shows a model of education that is still far from what is expected from a "LogoEducation."

Keywords: Contemporary Adolescence. Meaning of Life. Existential Emptiness. Faith. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABRAPIA	Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência
AC	Atividade Complementar
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Art.	Artigo
AVE	Artes Visuais Estudantis
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAL	Comportamento Autolesivo
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEP	Colégio Estadual Polivalente
CEP/EST	Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdades EST
CF	Constituição Federal
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
DANCE	Mostra de Dança Estudantil
DC	Docente
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DO	Diário Oficial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCANTE	Encontro de Canto Coral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Escola Polivalente
EPA	Educação Patrimonial e Artística
EUA	Estados Unidos da América
FACE	Festival Anual da Canção Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INF	Informante
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

MEC	Ministério da Educação e Cultura
OBEMEP	Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCE	Programa Ciência na Escola
PCN's	Parâmetros Nacionais Curriculares
PME	Programa Mais Educação
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PPP	Plano Político Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC	Programa Nacional de Ensino Técnico
PNE	Plano Nacional de Educação
PROVE	Produção de Vídeos Estudantis
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
SOMP-R	<i>Sources of Meaning Profile</i>
STEAM	Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics
SUS	Sistema Único de Saúde
SV	Sentido da Vida
TAL	Tempo de Artes Literárias
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCT's	Temas Contemporâneos Transversais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Sexo Feminino	98
Gráfico 2. Sexo Masculino	98
Gráfico 3. Redes Sociais mais utilizadas por adolescentes	103
Gráfico 4. Preferência de Acesso nas Midas Sociais	104
Gráfico 5. Influência da Mídia.....	107
Gráfico 6. Pertença Religiosa.....	109
Gráfico 7. Frequência semanal que vai à igreja	111
Gráfico 8. Você se considera uma pessoa feliz?.....	145
Gráfico 9. Categorias de sentido da vida apresentadas por adolescentes.....	151
Gráfico 10 - Igreja - 1º espaço onde adolescentes encontram respostas para o SV	156
Gráfico 11. Família - 2º espaço onde adolescentes encontram respostas para o SV	157
Gráfico 12 - Escola e Amizades 3º espaço onde adolescentes encontram respostas para o SV	158
Gráfico 13. Minha vida tem sentido quando... 1º lugar.....	161
Gráfico 14. Sua vida tem sentido quando... 2º lugar	162
Gráfico 15. Sua vida tem sentido para você quando... 3º lugar.....	162
Gráfico 16. Sua vida tem sentido para você quando... 4º lugar.....	163
Gráfico 17. Os 5 contextos que conferem sentido à vida de adolescentes	165
Gráfico 18. Situações em que a fé atribuiu sentido à vida	185
Gráfico 19. Assuntos às vezes abordados nas aulas.....	226
Gráfico 20. Assuntos sempre abordados nas aulas	226
Gráfico 21. Assuntos frequentemente abordados nas aulas	227
Gráfico 22. Assuntos sugeridos por adolescentes	258
Gráfico 23. Suicídio entre adolescentes de 2011 a 2016	259
Gráfico 24. Sugestões de Atividades	271

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
2	ADOLESCÊNCIA E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEAS: PROCESSOS DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E DA SUBJETIVIDADE NO SÉCULO XXI	37
2.1	CONCEPÇÕES DE PUBERDADE, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE	39
2.1.1	Puberdade: um conceito biológico	42
2.1.2	Adolescência: um conceito cultural	44
2.1.3	Juventude: um conceito sociológico.....	51
2.2	CONCEPÇÃO SOCIO-HISTÓRICA DA ADOLESCÊNCIA	54
2.3	FASES E DESENVOLVIMENTO DA ADOLESCÊNCIA.....	58
2.3.1	Desenvolvimento intelectual ou cognitivo	59
2.3.2	Desenvolvimento sociocultural.....	62
2.3.3	Desenvolvimento da Identidade e da Personalidade	65
2.3.4	Desenvolvimento do julgamento Moral e de Valor	70
2.4	SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E O IMPÉRIO DOS “ISMOS”	75
2.4.1	Consumismo o “ter” como princípio da felicidade	76
2.4.2	Individualismo, Imediatismo, Efemeridade e as novas formas de relacionamentos afetivos.....	80
2.4.3	Culto ao corpo - o narcisismo contemporâneo	84
2.5	ADOLESCÊNCIA CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS ENFRENTADOS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE	88
2.6	FAMÍLIA E SUA IMPORTÂNCIA PARA ESTRUTURAÇÃO DA IDENTIDADE DE ADOLESCENTES.....	93
2.7	ADOLESCÊNCIA CONTEMPORÂNEA: AFINAL, QUEM É ESTA GERAÇÃO Z?	96
3	O SENTIDO DA VIDA E O VAZIO EXISTENCIAL NA CONTEMPORANEIDADE.....	113
3.1	VIKTOR FRANKL - FRAGMENTOS DE UMA VIDA RICA EM SENTIDOS	114

3.1.1	Origem familiar	114
3.1.2	Um inquieto jovem chamado Viktor Frankl	115
3.1.3	De renomado psicólogo ao prisioneiro 119.104	120
3.1.4	A busca pelo sentido no campo de concentração	121
3.1.5	Das prisões para o mundo	125
3.2	AFINAL, QUAL O SENTIDO DA VIDA?	127
3.3	ATRIBUIR OU ENCONTRAR O SENTIDO?.....	132
3.4	VALORES: CAMINHOS PARA O SENTIDO.....	136
3.4.1	Categorias de valores	137
3.4.1.1	<i>Valores de criação – o sentido do trabalho</i>	137
3.4.1.2	<i>Valores de experiência ou vivenciais – o sentido do amor</i>	138
3.4.1.3	<i>Valores de atitude – o sentido do sofrimento</i>	140
3.5	NA AUSÊNCIA DE SENTIDO, O SENTIMENTO DE VAZIO EXISTENCIAL.....	142
3.5.1	Felicidade: um caminho para o sentido	145
3.5.2	Adolescentes falam sobre o sentido da vida	150
3.6	ESPAÇOS ONDE ADOLESCENTES ENCONTRAM SENTIDO.....	155
3.6.1	Igreja	156
3.6.2	Família	157
3.6.3	Escola e Amizades	158
3.7	MINHA VIDA TEM SENTIDO QUANDO.....	160
3.8	CONTEXTOS DE SENTIDO DA VIDA NA ÓTICA DE ADOLESCENTES. 164	
3.8.1	Estudos	165
3.8.2	Relacionamento Afetivo	165
3.8.3	Amizades	166
3.8.4	Família	167
3.8.5	Dinheiro e Trabalho	167

3.8.6 Fé	168
3.8.6.1 <i>A fé na adolescência segundo a teoria dos estágios da fé de James Fowler</i>	170
3.8.6.2 <i>Fé na concepção de adolescentes</i>	172
3.8.6.3 <i>Fé: suporte para as crises existenciais</i>	179
4 EDUCAÇÃO E SENTIDO DA VIDA: POR UMA PEDAGOGIA MAIS HUMANIZADA, MAIS AFETIVA E MAIS RICA EM SENTIDOS	191
4.1 O SENTIDO DA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO PARA O SENTIDO	192
4.2 PANORAMA DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE	197
4.3 CONTEXTO HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DOS COLÉGIOS POLIVALENTES.....	201
4.3.1 Breve apresentação do Colégio Estadual Polivalente: coparticipante na pesquisa	204
4.3.2 Plano Político Pedagógico do Colégio	205
4.3.2.1 <i>Objetivo Geral da Instituição</i>	205
4.3.2.2 <i>Objetivos Específicos para o Ensino Médio</i>	206
4.3.3 Perfil dos e das discentes	206
4.3.4 Sobre os e as docentes	208
4.4 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS E AS DOCENTES	208
4.5 ESCOLA: ESPAÇO DE PROMOÇÃO DA AUTONOMIA, LIBERDADE E RESPONSABILIDADE	230
4.6 ESCOLA: ESPAÇO DE HUMANIZAÇÃO, AFETOS, CUIDADOS E ESPERANÇA	233
4.6.1 Importância da afetividade no contexto educativo: porque amor e afeto dão sentido à vida	234
4.6.2 Johan Heinrich Pestalozzi - o educador do amor e do afeto	238
4.6.3 Henri Wallon e Lev Vigotsky - teóricos das emoções	241
4.6.4 O que diz a Legislação sobre afetos na prática educativa	247
4.6.5 Cuidado como expressão da afetividade	268

4.6.6	Aprendendo a pedagogia do amor com o maior de todos os mestres: Jesus.....	272
4.6.7	Por uma educação para o sentido da vida.....	275
5	CONCLUSÃO	279
	REFERÊNCIAS.....	287
	ANEXO I	309
	ANEXO II	313
	ANEXO III	315
	ANEXO IV	317
	ANEXO V	319
	ANEXO VI.....	321
	ANEXO VII.....	325

1 INTRODUÇÃO

Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar
Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que pensamos
A folha da juventude
É o nome certo desse amor
Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê
Flor, flor e fruto
Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração
Juventude e fé.¹

Tenho com a letra desta música, imortalizada na voz de Milton Nascimento, uma relação muito pessoal e afetiva. Desde o início da minha adolescência, a profundidade de suas palavras e a beleza de sua poesia tocaram o meu coração de um jeito único e muito especial. E na minha prática como docente de adolescentes tem-se revelado instrumento pedagógico que media partilhas e desabafos sobre assuntos “da alma”. Há mais de 20 anos, atuo diariamente com as mais diversas realidades que envolvem o trato com pessoas nesta etapa do desenvolvimento humano. Trabalhei durante 15 anos como docente em uma escola da rede pública estadual que, embora estivesse localizada no centro da cidade, tinha um público

¹ NASCIMENTO, Milton do. **Coração de estudante**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47421/>. Acesso em: 1 jan. 2020.

eminentemente formado por discentes oriundos das áreas periféricas da cidade, dos distritos e do campo. Eram “meninos” e “meninas” simples, muito carentes de tudo (recursos, oportunidades, atenção, afeto, diálogo etc.) e eu amava conviver com eles e elas. Procurava ouvir suas histórias de vida, seus desabafos e nas suas narrativas eu sempre encontrava respostas para determinados comportamentos inadequados, e, às vezes, até agressivos que eles e elas apresentavam no ambiente escolar.

Recordo-me com muita clareza e compaixão de um aluno, ainda adolescente, que vivia uma situação de múltiplas formas de violências na família... Após muitas conversas sem sucesso com os seus pais, conselheiro tutelares, e representantes do Ministério Público, percebi que, pouco a pouco, suas carências o conduziam para o “mundo do crime”. Na tentativa de “resgatá-lo”, decidi, então, que faria tudo que estivesse ao meu alcance para apresentar-lhe o “outro lado da vida” até então desconhecido por ele: o afeto, o olhar nos olhos e dizer: eu te amo! Eu confio em você! Passei a fazer isso porque acredito que o amor dá sentido à vida e porque gostaria que ele se lembrasse da escola como um espaço de afetos e de sentidos. Diariamente, onde o encontrava abraçava-o (no início, ele com uns 14 anos, mas, com uma frágil aparência de 10 ou 11, mal conseguia retribuir o afeto), dizia que o amava e perguntava se ele também me amava, ao que ele sempre respondia com um quase inaudível “sim.” O ensinei que quando as pessoas se amam muito os abraços são apertados; então, quando ele me dava um abraço “frouxo” eu o questionava o que havia feito a ele para estar me amando pouco, ele então me respondia com um abraço mais apertado. Ele estava começando a entender a linguagem do amor...

Vi muitas vezes lágrimas rolares no seu rosto em momentos como estes. Vi aos poucos o seu comportamento mudar na escola. Vi colegas de trabalho me olharem “torto” e dizerem que eu passava a mão na cabeça dos “adolescentes rebeldes” da escola. Vi também outros e outras docentes que antes o rejeitavam e colocavam para fora da sala de aula (antes mesmo dele fazer alguma coisa de desagradável) mudarem de postura. Vi muitas coisas boas acontecerem na vida daquele aluno... Eu sabia que estava fazendo um “trabalho de beija-flor”, que ele já estava muito envolvido com o crime. E, mesmo assim, eu escolhi amá-lo! Eu escolhi correr riscos para plantar no coração dele a semente do amor, para tentar fazê-lo compreender que o mundo não se resumia às situações de violência que ele vivia em casa, que a vida é rica em possibilidades de sentidos e que ele precisava

descobrir, mesmo nas situações adversas que vivia, o sentido da sua existência. Infelizmente, no período das férias perdi o contato com ele e quando tive notícias a seu respeito soube que havia se envolvido num assalto com tentativa de homicídio e fora mandado para a Fundação Casa. Não consigo esquecer aquele adolescente tão desamparado, tão carente de afeto, de sonhos, de sentidos para a sua vida. Soube que ele também não esquece de mim, que sempre diz que eu fui a melhor pessoa que ele conheceu, que muitas vezes eu o liberei de situações difíceis com meus conselhos, atenção, afeto e atividades que eu inventava de última hora, quando ele estava dispensado mais cedo das aulas, ou mesmo quando fora posto para fora da sala de aula, só para não deixá-lo exposto às situações de riscos fora da escola. Uma destas atividades foi com a letra da música “Coração de Estudante”, citada no início deste trabalho. Nesta atividade, ele grifou e explicou-me com voz embargada o quanto os versos *“já podaram seus momentos, desviaram seu destino, seu sorriso de menino quantas vezes se escondeu; mas renova-se a esperança”* estão relacionados à sua história de vida. Naquele dia, choramos juntos quando ele me disse: “tia, eu estou começando a gostar de vir para a escola. Aqui eu sou feliz! Só você e minha mãe me amam.” Às vezes, tenho a sensação de ter chegado tarde na vida daquele adolescente... Entretanto, fico em paz porque, no pouco tempo que convivemos, pude perceber que o conhecimento mais importante que poderia transmiti-lo não era o cognitivo ou acadêmico, mas o conhecimento e a experiência do AMOR. E isso eu fiz sem medir esforços!

A cada dia descubro-me ainda mais apaixonada pela educação! Logo eu que relutei tanto com a minha mãe para não fazer o curso de Magistério porque “não queria ser professora...” Sigo acreditando na educação e no seu poder de dar sentido à vida das pessoas. Não apenas um sentido que as façam ascender socialmente; serem bem-sucedidas nesta ou naquela profissão; mas, um sentido humano, que as faça sentirem-se amadas, acolhidas e estimuladas a descobrirem que a vida deles e delas tem um sentido, que é único, particular e intransferível! Eu acredito na riqueza de sentidos de um ambiente escolar acolhedor, humano, afetivo, como acredito na revolução interior que uma sala de aula e profissionais comprometidos podem fazer na vida de uma pessoa e no mundo. Eu sinto uma enorme alegria ao dizer que sou professora! Todas as vezes que eu digo isso, recordo-me da possibilidade que diariamente a vida oferece-me para fazer a

diferença na vida dos meus alunos e alunas, como muitos docentes fizeram a diferença na minha vida.

Esta narrativa representa tantas outras vividas com adolescentes ao longo destes mais de 20 anos de docência... Quantos bilhetinhos escritos simplesmente “pró, quero falar com você no final da aula. Você pode me ouvir?” foram colocados sobre a minha mesa ou entregues nos corredores da escola, entre uma aula e outra... Quantas cartinhas recebidas no final da aula ao som de uma voz tímida e muitas vezes trêmula que dizia, “pró, escrevi porque não tenho coragem de falar. Lê, depois rasga.” E nelas estavam contidos verdadeiros pedidos de socorro através de confidências tão pessoais, tão íntimas, tão verdadeiras de uma “alma angustiada”, de alguém que sofria uma dor sem nome, que pensava em tirar a própria vida, ou até que já havia tentado o suicídio, que praticava atos autolesivos sem saber o porquê ou por acreditar que “a dor do corpo é menor do que a dor da alma”. E após aquelas leituras, seguidas de muitas conversas com seus respectivos autores e autoras, eu sempre questionava-me sobre o olhar da escola para aqueles e aquelas adolescentes que sentados e sentadas numa cadeira, todos os dias durante cinco aulas, recebem conteúdos como se fossem um depósito de informações e como se ninguém ali estivesse passado por momentos difíceis.

Esta inquietação ganhou proporções ainda maiores com o crescente número de tentativas e de concretização de suicídios de adolescentes e jovens, discentes e ex-discentes nossos. Aqui se acendeu um alerta e do coração inquieto de uma docente que deseja ver brilho no olhar e uma vida rica em sentidos em cada aluno e aluna, surgiu o desejo de pesquisar sobre o sentido da vida para adolescentes contemporâneos numa interface com as contribuições oferecidas por um contexto escolar, porque como diz a letra da música citada na epígrafe deste trabalho “a que se cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor, flor e frutos.” A partir daí nasceu, então, a presente pesquisa intitulada “*Adolescência Contemporânea e a busca pelo Sentido da Vida: contribuições a partir de um contexto escolar*”, cujo foco é a adolescência contemporânea e o sentido da vida numa interface com as contribuições oferecidas por um contexto escolar. Para além das justificativas apresentadas, o interesse por esta temática emerge também de observações profissionais da pesquisadora no que dizem respeito ao fato de perceber que apesar de todo esforço da escola pública no Brasil, das atitudes muitas vezes heroicas de muitos profissionais da educação que lidam com a dura realidade de falta de

infraestrutura das escolas, baixos salários, sobrecarga de atividades e tantas outras questões que escancaram o baixo investimento em recursos humanos e financeiros, e a conseqüente falta de um olhar mais cuidadoso sobre a educação, o desenvolvimento integral do ser humano, por vezes, fica comprometido. Este aspecto ganha contornos particulares quando se trata de escolas de Ensino Médio que pressionadas pela “missão” de preparar sujeitos para o ingresso no Ensino Superior, o foco, muitas vezes, deixa de ser o ser humano na sua integralidade e passa a ser o conteúdo, as avaliações, os resultados, os índices de aprovação no ENEM, nos exames vestibulares, etc.

Assim, a problemática em questão passa pela percepção de que a adolescência contemporânea ocidental encontra-se inserida numa sociedade globalizada, carente de valores morais e éticos sólidos, altamente influenciada pelas mídias televisivas, virtuais e impressas que ditam moda, impõem padrões, relativizam valores e promovem um consumismo exacerbado, como se neles estivessem as respostas às angústias e ansiedades do ser humano. Vive-se uma época em que a participação em “*reality shows*” ou postagens de vídeos nas redes sociais constroem meteoricamente “ídolos” e “celebridades” milionárias; de relações interpessoais superficiais e descartáveis, onde ser ético e honesto, está deixando de ser regra para ser exceção; é nesta “modernidade líquida”, como classifica o filósofo Zygmunt Bauman², que está inserida a pessoa adolescente do século XXI. Neste contexto, embora concorde que “vivemos numa sociedade pedagógica, educativa”³, na qual família e escola configuram-se como instâncias fundamentais para a formação do ser humano, e, portanto, responsáveis pela formação integral dos seus sujeitos, esta pesquisa quis falar sobre adolescentes com adolescentes no ambiente onde eles e elas passam grande parte das suas vidas: a escola.

Partindo do pressuposto de que a escola além de promover o desenvolvimento cognitivo, deve ocupar-se, também, com as questões existenciais dos seus sujeitos, ajudando-os no autoconhecimento, transmitindo-lhes valores,

² Zygmunt Bauman – filósofo e sociólogo polonês – usa a expressão “modernidade líquida” para se referir às sucessivas mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea. A ideia de liquidez faz alusão a água que sendo fluida, adapta-se facilmente ao recipiente onde se encontra. FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Zygmunt Bauman**. Disponível em: https://www.ebiografia.com/zygmunt_bauman/. Acesso em: 16 abr. 2018.

³ APARECIDA DE SOUZA, Emiliana; SALVINO GOMES, Eliseudo. Educação, um processo de humanização na visão frankliana. **Foro de Educación**, [S.l.], v. 11, n. 15, p. 215-228, dic., 2013. p. 219. ISSN 1698-7802. Disponível em: <https://www.foroeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/286>. Acesso em: 21 fev. 2020.

comprometendo-se com uma educação que dê sentidos às suas vidas e os e as estimulem para a busca autônoma e responsável de respostas para a pergunta sobre o sentido da própria existência. Assim, cabe perguntar: como a escola tem contribuído para o desenvolvimento integral da pessoa adolescente? A escola tem auxiliado adolescentes contemporâneos a encontrarem respostas para as perguntas sobre o sentido das suas vidas? As atividades desenvolvidas pela escola vão ao encontro das expectativas de adolescentes e das suas necessidades temporais? Qual visão de mundo e de ser humano é transmitida pelas mídias sociais à adolescência contemporânea? Existe relação entre a fé religiosa e o sentido da vida para adolescentes do século XXI? Qual o sentido da vida para os/as adolescentes contemporâneos?

A pergunta central respondida nesta pesquisa foi: Em que medida temas relacionados ao sentido da vida, à adolescência, à valorização da vida e à superação de conflitos existenciais são contemplados nas atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola?

Não há dúvidas de que a pergunta sobre o sentido da própria existência é sempre bem-vinda e oportuna em qualquer fase da trajetória humana. Entretanto, entende-se que a adolescência é o momento da vida em os questionamentos sobre si e sobre o mundo à sua volta tornam-se mais latentes; uma vez que, numa transição entre a infância e a vida adulta, o ser adolescente precisa encontrar o seu espaço na sociedade e nela se firmar. Contudo, esse não é um processo fácil. Sobretudo, na contemporaneidade carente de valores sólidos e de referenciais positivos; na qual predominam o consumismo, o hedonismo, imediatismo, narcisismo e o relativismo. Segundo Cleia Guarnido Duarte,

O adolescente é sujeito desta realidade como todos nós, porém com a diferença que ainda não está consolidado seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, e, porque não dizer, físico também, não dispondo, portanto, de condições claras para estabelecer juízos de valor e lidar com seus sentimentos e emoções em relação à realidade da qual faz parte, carecendo de valores e critérios sólidos, frutos da socialização e principalmente da educação que possam garantir-lhes melhor condição de realizar escolhas para encontrar sentidos de vida e tornar-se pessoa.⁴

O pensamento defendido por C. Duarte vai ao encontro dos objetivos desta pesquisa, sobretudo, ao ressaltar o papel da educação no processo de formação da

⁴ DUARTE, Cleia Z. Clavery Guarnido. **Adolescência e sentido de vida**. 2007. 119 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, 2007. p. 61. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp061303.pdf>. Acesso em: 19 set. 2017.

identidade da pessoa adolescente frente às próprias inquietações pessoais que possam estar vivendo e que surgem diante da fragilidade de valores éticos e morais que regem as sociedades ocidentais contemporâneas. Entretanto, Ana C. Polonia destaca que na escola “uma das tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tantos alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas.”⁵ Nesta direção, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar em que medida temas relacionados ao sentido da vida, à adolescência, à valorização da vida e à superação de conflitos existenciais são contemplados nas atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola. E partiu de duas hipóteses:

- 1) A escola pública de Ensino Médio no Brasil ainda é muito conteudista e tradicional. Sobrecarregada com a missão de transmitir o conhecimento formal, e preocupada em atingir os índices de aprovação exigidos pelos órgãos que a mantêm, parece esquecer-se da formação integral do ser humano. No contexto da adolescência do século XXI, essa situação ganha contornos particulares considerando as sucessivas mudanças da sociedade contemporânea e o descompasso para a pessoa adolescente que não encontra no ambiente escolar um espaço privilegiado para refletir sobre o sentido da vida.
- 2) Apesar das crises vividas na adolescência, em que os valores recebidos até aqui são questionados, e da ampla imersão nos frágeis valores propagados nas/pelas sociedades ocidentais contemporâneas, tais como narcisismo, consumismo, relativismo, niilismo e hedonismo, adolescentes contemporâneos encontram na fé religiosa e nas experiências com o Sagrado referenciais que lhe atribuem sentido à vida.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados esta pesquisa caracteriza-se, antes de tudo, como uma pesquisa de **Natureza Básica**, quanto aos procedimentos técnicos adotados, **Bibliográfica** - pois teve sua base desenvolvida a partir do referencial teórico já elaborado (impresso e digital), constituído principalmente de livros, revistas, teses, monografias e artigos científicos. Delineada no **Estudo de campo**. Segundo Gil, “o estudo de campo focaliza uma comunidade,

⁵ POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. 2005. 228 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Distrito Federal, 2005.

que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer atividade humana.⁶ E está centrada no **Estudo de Caso**, que, segundo Bogdan e Biklen “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.”⁷ Quanto aos objetivos, caracteriza-se como **Descritiva** e no que se refere à forma, caracteriza-se como de abordagem **Qualitativa**, considerando que a pesquisa qualitativa é aquela que “preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.”⁸ Participaram dela discentes matriculados/as na 2ª série do Ensino Médio, turmas A, B e C, e também a turma D que demonstrando interesse em dela participar e tendo a devida autorização dos seus responsáveis, foi incluída na coleta de dados, e seus respectivos docentes, do turno matutino de uma escola de Ensino Médio, da Rede Pública Estadual situada no interior da Bahia. O universo desta pesquisa é formado por 160 (cento e sessenta) adolescentes distribuídos nas 04 (quatro) turmas que compõem a 2ª série do Ensino Médio, turno matutino; e 11 (onze) docentes das respectivas turmas. A amostra foi obtida através da seleção de 50 (cinquenta) questionários(discentes). O critério de seleção utilizado para a escolha deste score foi o de devolução dos questionários devidamente respondidos (sendo considerados os 13 primeiros da turma A, 13 da turma B, 12 da turma C e 12 da turma D) que foram colocados em envelopes separados dos demais. Dos 11 questionários aplicados aos/as docentes, todos foram incluídos na análise.

Registrada na Plataforma Brasil, no dia 07 de agosto de 2018, esta pesquisa teve a sua aplicação aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade EST (CEP/EST), em 11 de setembro de 2018, através do parecer consubstanciado nº 2.887.030 (Anexo I). E autorizada pela equipe gestora da instituição coparticipante em 05 de outubro de 2018, conforme atesta declaração assinada pela gestora da mesma (Anexo II). Na sequência, realizadas as devidas reuniões com pais, mães e responsáveis dos e das discentes para exposição dos objetivos desta pesquisa, colheu-se sua expressa autorização para participação de discentes

⁶ GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 42.

⁷ BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 16.

⁸ GIL, 2007, p. 54.

menores de idade nesta pesquisa através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo III); com discentes que demonstraram interesse em participar desta pesquisa para assinatura de Termo de Assentimento (Anexo IV) e com docentes participantes desta pesquisa, após a demonstração do livre interesse em dela participar, expressa pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo V) deu-se, então, início aos procedimentos de coleta dos dados. Os mesmos aconteceram no mesmo turno em que estudam os/as discentes participantes desta pesquisa e mediante a aplicação de um questionário semiestruturado composto por 22 (vinte e duas) questões (Anexo VI) e um questionário semiestruturado para os docentes, composto por 8 (oito) questões (Anexo VII). Obedecendo aos seguintes passos:

- 1º) Nos dias de coleta dos dados com discentes, eles e elas foram encaminhados para o auditório do Colégio às 8h30min. Lá, receberam todas as orientações necessárias e o instrumento de coleta de dados (questionário). O tempo máximo para devolução do questionário devidamente respondido foi de 1h30min.
- 2º) Docentes responderam seus respectivos questionários nos dias das suas reuniões de Atividades Complementares (ACs), conforme combinado previamente.

Foram incluídos na análise os 11 (onze) questionários aplicados aos/às docentes, apenas da 2ª série, das turmas A, B, C e D do turno matutino e os 50 (cinquenta) primeiros questionários devolvidos por discentes, sendo observados os seguintes critérios:

- a) Cujos responsáveis autorizaram sua participação.
- b) Escritos em Língua Portuguesa, de forma clara e compreensível.
- c) Respondidos no local e horário previamente acordados.
- d) Entregues dentro no prazo máximo pré-estabelecido de 1h e 30min.
- e) Cujas respostas apresentem coerência com as perguntas feitas.

Deste modo, esta pesquisa está estruturada em cinco partes: a *introdução* ocupa-se da apresentação do assunto, justificativa, problema, hipóteses, perguntas, descrição dos procedimentos metodológicos adotados e do referencial teórico utilizado.

A segunda parte intitulada “*Adolescência e sociedade contemporâneas: processos de formação da identidade e da subjetividade no século XXI*” ocupa-se da

discussão sobre aspectos referentes ao consumismo, narcisismo, hedonismo, efemeridade, imediatismo, a falta de referenciais positivos e de valores consistentes que caracterizam a contemporaneidade como “Modernidade Líquida” e a “Era do Vazio”, segundo as concepções do sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman e do filósofo francês Gilles Lipovetsky, respectivamente; e de como estes aspectos influenciam no processo de estruturação da identidade da pessoa adolescente, na sua forma de relacionar-se consigo e com o seu entorno. Considerando, sobretudo, essa etapa do desenvolvimento humano numa perspectiva cultural de uma “moratória psicossocial,” necessária no ciclo vital, defendida por Erik Erikson. Esta segunda parte apresenta os resultados obtidos com as questões de 01 a 10 (questionário discentes) e contempla os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar o perfil da pessoa adolescente na contemporaneidade.
2. Investigar o grau de importância de se ter uma religião para adolescentes na contemporaneidade.
3. Verificar a influência da mídia e das redes sociais no processo de formação da identidade de adolescentes contemporâneos.

A terceira parte deste trabalho intitulada “*O Sentido da Vida e o Vazio Existencial na Contemporaneidade*” apresenta as respostas apontadas por adolescentes para a pergunta pelo sentido da vida, numa interface com o contexto das sociedades ocidentais contemporâneas, já mencionado no segundo capítulo deste trabalho, e com as contribuições oferecidas por um contexto escolar no qual adolescentes estão inseridos. Nesta direção, este terceiro capítulo reflete, ainda, sobre o vazio existencial experimentado na contemporaneidade, como fenômeno muitas vezes decorrente da ausência de sentido da vida e promovido pela/na contemporaneidade. Época marcada pelo imediatismo, pela efemeridade, por aceleradas mudanças de padrões de comportamentos, pela queda das tradições, pela inversão de valores. Do ponto de vista da pesquisa social realizada com adolescentes, neste terceiro capítulo são apresentados os dados obtidos com as questões de número 11 (onze) a 19 (dezenove) que foram analisadas à luz dos pressupostos teóricos do neuropsiquiatra austríaco Viktor Frankl, do teólogo americano James Fowler, do também teólogo Paul Tillich, dentre outros pesquisadores e pesquisadoras. Este capítulo contempla os seguintes objetivos específicos:

4. Identificar quais as fontes de sentido da vida para a adolescência contemporânea.
5. Analisar o conceito de fé como suporte para as crises e de sentido para a vida na adolescência contemporânea.

A quarta parte denominada “*Educação e Sentido da Vida: por uma pedagogia mais humanizada, mais afetiva e mais rica em sentidos...*” reflete sobre a educação pública no Brasil, com foco no Ensino Médio, e o seu papel de agente social responsável pela formação integral do ser humano. Olhando-a, sobretudo, a partir do contexto escolar investigado e traz os resultados apresentados na pesquisa social, referentes às questões de 20 (vinte) a 22 (vinte e dois) do questionário aplicado aos/às discentes; bem como aqueles obtidos a partir das respostas dadas por docentes as 08 (oito) questões do questionário aplicado com eles e elas. Nesta direção, este capítulo analisa a dimensão afetiva, a valorização das emoções, do amor e do diálogo, como condições inerentes a uma prática pedagógica rica em sentidos e voltada para o sentido. A este capítulo estão relacionados os seguintes objetivos específicos:

6. Analisar em que medida a escola propõe reflexões sobre temas tão presentes na sociedade contemporânea como: consumismo, hedonismo, narcisismo, superação de conflitos pessoais, relações interpessoais, valorização e sentido da vida.
7. Verificar a proposta pedagógica trabalhada da escola investigada e a sua relação com o desenvolvimento de competências e habilidades que contemplem o autoconhecimento, a superação de conflitos e as crises pessoais e a valorização da vida.

A *conclusão* constitui a quinta parte deste trabalho. Nela, estão presentes as reflexões finais da pesquisadora a respeito dos dados revelados na/pela pesquisa social realizada com adolescentes e seus/suas respectivos/respectivas docentes.

Neste sentido, acredita-se que a *relevância social* deste trabalho reside tanto na oportunidade oferecida a adolescentes contemporâneos de refletirem sobre o sentido da vida, quanto na oportunidade oferecida aos profissionais da educação de repensarem em que medida sua prática pedagógica contribui para auxiliar seus discentes a encontrarem o sentido da vida. A *relevância teórica* repousa sobre as contribuições que esta pesquisa visa trazer ao refletir sobre os aspectos que envolvem a adolescência do século XXI e o sentido da vida, num contraponto com

as características da sociedade contemporânea e com o contexto escolar, estreitando, assim, o diálogo e o debate com diferentes áreas do conhecimento como Educação, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Teologia. Por fim, a *relevância profissional* consiste na disponibilidade de acesso aos resultados desta pesquisa para que outros profissionais dela apropriem-se, seja como subsídio para outras pesquisas, seja como aprimoramento das suas práticas profissionais.

Feitas as apresentações iniciais, desejamos a todos e todas uma leitura prazerosa, carregada de afetos, emoções e de SENTIDOS!

2 ADOLESCÊNCIA E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEAS: PROCESSOS DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E DA SUBJETIVIDADE NO SÉCULO XXI

*Há uma fase em nossas vidas
em que tudo muda, mas nada é novo.
Ficamos cheios de perguntas,
que nunca param de surgir.
O mundo continua a girar
e nós pedimos para que ele pare um pouco.
Queremos sempre fazer mais
do que podemos e devemos.
Queremos mostrar para o mundo
que somos capazes de tudo.
Nessa fase descobrimos como é bom
se apaixonar não só por outra pessoa,
mas também por nós mesmos e pela vida.
Também sofremos quando ouvimos um não,
nessa fase tudo parece ser o fim do mundo,
coisas poucas se tornam tempestades.
Alguns passam rápido por tudo isso.
Outros a vivem com intensidade.
Alguns falam que é a pior fase da vida.
Mas, o que fazer? A vida é assim.
Temos que passar por coisas boas e ruins.
É verdade, adolescer dói,
mas é nessa fase que adquirimos experiências para crescer.⁹*

Adolescência é um tema amplo, que permite diferentes enfoques e análises. As características mais usadas para descrever esta fase do desenvolvimento humano, em grande medida, servem também para identificar as sociedades contemporâneas ocidentais: crises de valores e de identidade, mudanças sucessivas, imprevisibilidade, desejos de liberdade e de segurança, conflitos existenciais, imediatismo, individualismo e tantas outras características em comum evidenciam os estreitos laços que identificam a adolescência e a contemporaneidade.

⁹ RIBEIRO, Carolina. **Adolescer**. Disponível em: <https://www.pensador.com/busca.php?q=adolescer>. Acesso em: 8 jan. 2020.

Estudos sobre o tema numa perspectiva sócio-histórica e cultural revelam que as representações simbólicas colocadas sobre a adolescência são frutos de um conjunto de fatores econômicos, sociais, culturais e históricos que, a serviço dos interesses do Sistema Capitalista, “produziram” nas sociedades ocidentais a adolescência como uma fase de preparação e transição da infância para os compromissos e responsabilidades exigidos na fase adulta; sobretudo, no que diz respeito à escolha da profissão e a inserção no mundo do trabalho.

Este capítulo visa discutir a influência do contexto social na formação da identidade e da subjetividade da pessoa adolescente. Nele serão apresentados os aspectos representativos desta fase da vida, sua inter-relação com os contextos socioculturais nos quais a pessoa adolescente está inserida e de como estes contribuem para a formação da identidade de adolescentes na contemporaneidade.

Marcado por um Capitalismo acirrado, pelo surgimento das novas tecnologias e pelas “imposições” de uma sociedade centrada no consumo, o século XXI desponta como um período peculiar na história da humanidade, no qual imperam: o consumismo, a valorização da aparência, o culto ao corpo, a efemeridade, a espetacularização da vida, o hedonismo, a cultura do descartável, das relações sociais “gasosas”, da imediatez, do *delivery*, do *fastfood* etc. É neste contexto, onde tudo é ao mesmo tempo tão urgente e tão efêmero, que a adolescência contemporânea encontra-se e, diferentemente de outras gerações, os desafios enfrentados por adolescentes deste século XXI agora versam sobre a dificuldade de elaborar projetos futuros e a longo prazo, manter relacionamentos afetivos mais duradouros, de encontrar referenciais positivos que os e as auxiliem no processo de formação da sua identidade pessoal. Enfim, adolescentes do século XXI são pessoas que dominam as tecnologias, são capazes de realizar multitarefas, “desconectam-se” do seu entorno para conectarem-se com o “mundo” através das redes sociais, vivem impregnadas do imediatismo do seu tempo e tentam se equilibrar no vaivém das relações efêmeras dessa “modernidade líquida”, como classifica o sociólogo Zygmunt Bauman.¹⁰

¹⁰ BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar. 2001.

2.1 CONCEPÇÕES DE PUBERDADE, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE

Assim como aconteceu com a infância, o reconhecimento da adolescência enquanto etapa do desenvolvimento humano com características e necessidades próprias é um tema relativamente novo e apresenta diferentes concepções, imprecisões conceituais, incongruências de faixa etária e falta de critérios de inserção e saída desta fase do desenvolvimento evolutivo do ser humano.

Definir adolescência, enquanto etapa do desenvolvimento humano é uma tarefa exigente e complexa que tem se tornado tema de muitos debates, uma vez que se deve levar em consideração que o próprio termo guarda atributos socioculturais e históricos distintos e assume diferentes delimitações e conotações de acordo com cada sociedade, cultura e, até mesmo, nas diferentes culturas que constituem uma sociedade. A própria origem da palavra cuja formação etimológica se dá a partir das estruturas latinas *ad* (a; para) + *olescer* (crescer) = *adolescere* - usada para designar alguém em processo de maturação e crescimento, pode também, na forma *adulescere*, representar adoecer ou adoecimento, apresentando, assim, uma duplicidade de sentidos que sugere a associação de representações negativas à adolescência como uma fase na qual o adoecimento e o sofrimento são adjacentes ao processo de crescimento e amadurecimento do ser humano.

No dicionário escolar latino-português o vocábulo *adolesco* possui uma definição bastante ampla, segundo a qual o referido termo pode ser atribuído tanto às plantas como a seres vivos significando para ambos crescimento, desenvolvimento. Já o verbete *adolecentia*, essencialmente aplicado aos seres humanos, diz respeito à fase do ciclo do desenvolvimento evolutivo da vida entre os 15 e os 30 anos de idade.¹¹

O relatório elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) aponta, em um dos artigos, as inúmeras razões pelas quais é difícil definir a adolescência com precisão. Dentre elas vale destacar

[...] em primeiro lugar, é amplamente reconhecido que cada indivíduo vivencia esse período de modo diferente, dependendo de sua maturidade física, emocional e cognitiva, assim como de outras contingências [...]. O segundo fator que complica qualquer definição de adolescência é a ampla variação nas leis nacionais que estabelecem limites mínimos de idade para participação em atividades consideradas exclusivas de adultos, entre as quais votar, casar-se, servir às forças armadas, possuir propriedades e

¹¹ FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português**. Rio de Janeiro, FAE, 1994. p. 27.

consumir álcool. Uma ideia relacionada é a da “maioridade civil”: a idade legal em que um indivíduo é reconhecido como adulto por um país, em que se espera que cumpra todas as responsabilidades que acompanham essa condição. A terceira dificuldade em definir a adolescência é que, independentemente de limites legais que separam infância e adolescência da vida adulta, é grande o número de adolescentes e crianças pequenas em todo o mundo envolvidos em atividades de adultos, tais como: trabalho, casamento, cuidados primários e conflitos. Na verdade, ao assumir esses papéis, esses indivíduos perdem sua infância e sua adolescência.¹²

O presente relatório esclarece que, embora não exista um conceito unificado de adolescência aceito internacionalmente, a Assembleia Geral, principal órgão deliberativo da Organização das Nações Unidas (ONU), reconhece como adolescentes as pessoas com idades entre 10 e 19 anos; jovens as pessoas com idades entre 10 e 24 anos e a juventude corresponde ao período da vida que se estende dos 15 aos 24 anos. E que, mesmo o termo "adolescente" não constando nas convenções, declarações e tratados internacionais, a delimitação da adolescência a partir deste marco etário faz com que todas as pessoas na segunda década de vida tenham direitos iguais resguardados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como por todos os outros acordos e tratados firmados sobre a base desta Declaração.¹³

Esses mesmos parâmetros etários regem as concepções de adolescência e juventude tanto para Organização Mundial de Saúde (OMS), quanto para o Ministério da Saúde do Brasil. A OMS entende como distintos os conceitos de puberdade, adolescência e juventude. A puberdade diz respeito ao conjunto de mudanças biológicas ocorridas no corpo humano no início da adolescência; a adolescência é o período de grandes transformações biopsicossociais que marcam a transição entre a infância e a vida adulta e juventude é o período social que se localiza entre a metade da adolescência e se estende até o início da maturidade.

No Brasil, a partir das duas últimas décadas do século passado, o termo adolescência ganhou expressão no debate público e desenvolveu-se, desde então, a compreensão de adolescência como uma fase especial do desenvolvimento humano, que requer cuidados e proteção especiais. Tal compreensão é ratificada no ordenamento jurídico brasileiro com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90, cujo art. 2º especifica como crianças todas as

¹² UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. As complexidades da definição de adolescência. *In*: **Relatório Mundial da Infância**, 2011. p. 8-10. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/crianca-e-adolescente/situacao-mundial-da-infancia-2011>. Acesso em: 19 mar. 2018.

¹³ UNICEF, 2011, p. 12.

pessoas com idade inferior a 12 anos e adolescentes aqueles e aquelas com faixa etária entre os 12 e os 18 anos incompletos.¹⁴

Diante das leituras sobre o tema pode-se depreender que adolescência é um tema amplo, estudado por diversas áreas do conhecimento e em cada uma delas assume concepções específicas sendo muito comum a sua associação com os conceitos de puberdade e juventude. Sendo ainda mais persistente a associação entre adolescência e juventude como termos

[...] que ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas complementares, ora traduzem uma disputa por distintas abordagens. Contudo, as diferenças e as conexões entre os dois termos não são claras, e, muitas vezes, as disputas existentes restam escondidas na imprecisão dos termos.¹⁵

Nos seus estudos, Luís A. Groppo estabelece uma relação entre os termos puberdade, adolescência, juventude, mostrando as diferentes formas como as Ciências Médicas, a Psicologia e a Sociologia apropriam-se destes vocábulos e como eles estão simbolicamente representados no processo do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, *puberdade* é um conceito de natureza biológica, originado das Ciências Médicas e refere-se ao conjunto de transformações biológicas que marcam o fim da infância e a primeira fase da adolescência; *adolescência* é uma concepção atribuída à Psicologia, Psicanálise e Pedagogia e refere-se ao conjunto de mudanças psicológicas e comportamentais, sobretudo, no que diz respeito à estruturação da identidade, personalidade, afetividade e sexualidade vividas na fase intermediária entre a infância e a vida adulta; e *juventude* é o termo utilizado pela Sociologia e pela Antropologia, e diz respeito ao período intermediário entre as funções sociais da infância e os compromissos e responsabilidades atribuídos às pessoas adultas.¹⁶

¹⁴ BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 17 jul. 2017.

¹⁵ LÉON, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 6.

¹⁶ GROPPA, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

2.1.1 Puberdade: um conceito biológico

Em linhas gerais afirma-se que a puberdade, no seu conjunto de alterações biológicas ocorridas no corpo humano, é um fenômeno universal; pois, ocorre invariavelmente em todas as pessoas. Entretanto, há que se reconhecer que estas transformações variam entre as pessoas e também entre as culturas; assim como, a leitura ou interpretação que se faz dessas transformações são carregadas das representações simbólicas que cada cultura ou sociedade atribui a estes fenômenos. De acordo com Papalia, Olds e Feldman essas mudanças físicas que indicam o fim da infância resultam “de um longo e complexo processo de amadurecimento que se inicia mesmo antes do nascimento, e suas ramificações psicológicas continuam até a idade adulta.”¹⁷

Nas meninas, uma explosão dos hormônios femininos (estrógeno/progesterona) promove uma série de mudanças corporais: o útero aumenta de tamanho e a vagina se estende (características primárias), os seios desabroçam, a cintura se afina, a bacia se alarga, surgem pelos nas axilas e no púbis (características secundárias). Nos meninos, os andrógenos, hormônios masculinos, promovem primeiro o crescimento dos testículos e depois do pênis (características primárias); surgem, também, os pelos no púbis, nas axilas e no lábio superior (características secundárias).¹⁸ Nesta fase, ainda, ocorre o amadurecimento das células reprodutivas com indícios exteriores do desenvolvimento da capacidade biológica de procriação tanto no menino, com a primeira emissão de esperma, quanto na menina, com o surgimento da primeira menstruação.¹⁹

Maria R. Kehl fala da puberdade como uma fase da vida que ocorre invariavelmente com todas as pessoas e em todas as culturas, caracterizada pela transformação do corpo infantil no corpo adulto; portanto, é uma fase comum, mas que exige cuidado, orientação e amparo, sobretudo, no que diz respeito ao amadurecimento sexual e a capacidade de procriação. Segundo esta autora, esta fase da vida já foi bastante reverenciada como critério de inserção direta das crianças no mundo adulto, sem a mediação da adolescência

¹⁷ PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 441.

¹⁸ DAUNIS, Roberto. **Jovens**: desenvolvimento e identidade. São Leopoldo: Sinodal, 2000. p. 73.

¹⁹ OSORIO, Luiz Carlos. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 11.

Da Grécia às sociedades indígenas brasileiras, o/a púbere é reconhecido enquanto tal, e a passagem da infância para a vida adulta é acompanhada por rituais cuja principal função é reinscrever simbolicamente o corpo desse/a que não é mais criança, de modo a que passe a ocupar um lugar entre os adultos.²⁰

Papalia, Olds e Feldman defendem que, embora a puberdade seja uma fase universal do desenvolvimento humano, fatores ambientais e culturais não podem ser desprezados na observação e análise desta fase da vida, pois influenciam significativamente no aparecimento e duração da puberdade. Segundo estas autoras, no último século, fatores associados à melhoria da qualidade de vida contribuíram para que meninos e meninas púberes, originários da Europa ocidental, do Japão e dos Estados Unidos, demonstrassem maior probabilidade em atingir peso e altura de uma pessoa adulta e adquirir maturidade sexual mais cedo do que aqueles e aquelas de gerações passadas. Nesta direção, as referidas autoras afirmam

A idade mediana dos meninos para a entrada na puberdade é de 12 anos, mas eles podem começar a apresentar mudanças entre 9 e 16 anos. Em média, as meninas começam a apresentar as mudanças da puberdade dos 8 aos 10 anos. Entretanto, é normal que elas apresentem crescimento dos seios e dos pelos pubianos já aos 6 (para meninas afro-americanas) ou 7 anos (para meninas brancas) ou somente aos 14 anos. Meninas afro-americanas, que tendem a ser mais pesadas do que as meninas brancas, entram na puberdade aproximadamente um ano antes.²¹

Em sua pesquisa de doutorado intitulada “Adolescência e sentido da vida”, Cleia Z. G. Duarte afirma que, respeitando as variações culturais, a puberdade é um processo que acontece no corpo humano com duração de, aproximadamente, quatro anos e apresenta variações de gênero, pois é comum que meninas iniciem o seu processo dois ou três anos mais cedo que os meninos. Prova disso, “é o surto de crescimento adolescente que [...] nas meninas, tende a ocorrer geralmente em torno dos 10 anos e, nos meninos, em torno dos 12 ou 13 anos, durando aproximadamente dois anos.”²² A forma desarmônica, assimétrica e desequilibrada como ocorre este “estirão” no corpo da pessoa adolescente pode, segundo esta autora, interferir tanto na autoimagem, quanto na identidade deles e delas.

²⁰ KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editor Perseu Abramo, 2004. p. 90.

²¹ PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 442.

²² DUARTE, 2007, p. 21.

Na perspectiva das Ciências Médicas, a concepção de adolescência ainda está muito vinculada a critérios etários e de desenvolvimento biológico do corpo humano, com ênfase na puberdade, no desenvolvimento da sexualidade e na situação de vulnerabilidade ao uso de drogas, gravidez indesejada, contaminação por doenças sexualmente transmissíveis e dos riscos de acidentes que esta fase da vida apresenta. Tal concepção uniformiza e naturaliza a adolescência, vinculando-a ao desenvolvimento corporal. A própria atuação da saúde pública é criticada por Travesso-Yeppez e Pinheiro ao afirmarem que “no caso da adolescência, os programas de intervenção tendem a focalizar sua atenção apenas para a saúde reprodutiva, negligenciando a preocupação com o caráter multifacetado da saúde humana.”²³

2.1.2 Adolescência: um conceito cultural

Adolescência é um tema relativamente novo e amplamente estudado pela Psicanálise, Pedagogia e Psicologia. Constituindo-se campo específico de investigação da Psicologia do Desenvolvimento, esta fase no ciclo evolutivo do desenvolvimento humano é, geralmente, caracterizada como um período de conflitos, crises e de significativas mudanças na personalidade, na mente e no comportamento do ser humano em transição entre a infância e a adultez.

Apropriando-se de referenciais históricos têm-se nos estudos de Philippe Ariès importantes dados que dão conta do quanto é recente a concepção da adolescência como uma fase do desenvolvimento humano independente da infância e da fase adulta. Segundo Ariès, em seu livro “História Social da criança e da família”, durante todo o período medieval, as crianças eram tratadas como pessoas adultas em miniatura e assim que eram capazes de desenvolver algum trabalho manual, artesanal nas oficinas, em casa ou nas comunidades, já podiam ser integradas ao mundo dos sujeitos adultos. Não havia transição entre a infância e os compromissos da vida adulta; portanto, não havia adolescência. Somente na segunda metade do século XVI surge o termo juventude, com uma conotação muito mais relacionada à força e à capacidade de realização de determinadas tarefas que só as pessoas adultas eram capazes de realizar, do que como uma fase da vida

²³ TRAVESSO-YEPEZ M. A.; PINHEIRO V. S. Adolescência, Saúde e Contexto Social: esclarecendo praticas. **Psicologia & Sociedade**, v. 14, n. 2, p. 133-147, jul./dez., 2002. p. 139.

definida por critérios etários. De toda sorte, a vida humana estava, a partir de então, organizada em três fases: infância, juventude e velhice.²⁴

Seguindo uma abordagem histórica da literatura, Françoise Dolto lembra que nos célebres escritos do filósofo iluminista suíço Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778), a palavra “adolescente” parecia implorar para ser escrita

[...] o homem, em geral, não foi feito para ficar sempre na infância. Dela sai no tempo prescrito pela natureza; e este momento de crise, embora bastante curto, tem longas influências. Assim como o rugir do mar antecede de longe a tempestade, esta revolução tempestuosa se anuncia pelo murmúrio das paixões nascentes [...] uma mudança no humor, exaltações freqüentes, uma contínua agitação de espírito, tornam a criança quase indisciplinável. Ela se torna surda à voz que a tornava dócil; é um leão que arde em febre; desconhece seu guia, não quer mais ser governada. Aos sinais morais de humor que se altera se associam mudanças sensíveis na sua aparência [...] o ser humano não é nem criança nem homem [...] é aí que começa o segundo nascimento.²⁵

Valendo-se de termos metafóricos que, em grande medida, dialogam com a concepção de adolescência que se tem nos dias atuais, J. J. Rousseau faz uma sensível e realista descrição desta fase do desenvolvimento humano a qual ele denomina como “o segundo nascimento” evidenciando, sobretudo, esta etapa do desenvolvimento humano como uma fase marcada por crises, conflitos, rebeldia, variação de humor e mudanças corporais.

Michael Cole e Sheila R. Cole defendem que ao descrever, ainda que metaforicamente, a adolescência como uma fase com características, anseios e necessidades diferentes da infância e da vida adulta, J. J. Rousseau introduz a concepção do desenvolvimento humano baseado em fases distintas. Somado a este fato, J. J. Rousseau defendeu a ideia de que o raciocínio se desenvolve no período de vida entre os 15 e 20 anos de idade e de que é nesta fase da vida que o ser humano amadurece emocionalmente e desenvolve sentimentos coletivos em detrimento dos sentimentos egoístas cultivados durante a infância. Tais compreensões sobre a adolescência fizeram Rousseau ser reconhecido como o precursor da adolescência, ou seja, como o primeiro grande teórico a tratar a adolescência como uma fase distinta no processo de desenvolvimento humano.²⁶

²⁴ ARIÈS, P. **História Social da Criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1981.

²⁵ ROUSSEAU, 1762 *apud* DOLTO, Françoise. **A Causa dos adolescentes**. Trad. Orlando dos Reis. Aparecida: Ideias & Letras, 2004. p. 44-46.

²⁶ COLE, M; COLE, S. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2003.

Segundo F. Dolto, um dos primeiros registros do termo “adolescência”, na literatura, surgirá muitos anos após o “ensaio” inaugurado por Rousseau. No século XIX, o romancista e poeta francês Victor-Marie Hugo (1802-1885) registra pela primeira vez o termo em seus versos e afirma que “adolescência, são dois crepúsculos misturados, o começo de uma mulher ao final de uma criança.”²⁷

Nos campos da Psicologia, o psicólogo norte-americano G. Stanley Hall tornou-se referência sobre o tema da adolescência ao introduzir, no início do século XX, um estudo sobre essa temática. Em seu primeiro livro sobre esse assunto intitulado “Adolescência: sua psicologia e suas relações com a fisiologia, antropologia, sociologia, sexo, crime, religião e educação”, publicado em 1904, Hall propõe, nas mais de 1300 páginas deste tratado, o estudo da adolescência como uma fase do desenvolvimento humano marcada por tensões e turbulências ocasionadas pela oscilação de comportamentos e sentimentos contraditórios e pelo despertar da sexualidade. Tal publicação confere a Hall o título de “Pai da Psicologia da Adolescência.”²⁸ Os anos seguintes do século XX foram emblemáticos para a ampliação do debate sobre a adolescência na perspectiva da Psicologia e da Psicanálise e contribuíram para o reconhecimento daquele século como “o século da adolescência”: Em 1905, o psicanalista Sigmund Freud, pioneiramente, escreve sobre o luto vivido por adolescentes ao se desligarem psicologicamente das figuras paterna e materna como uma experiência essencial tanto para o ser humano em desenvolvimento, quanto para a sociedade. Em 1915, Willian Healy publica estudos sobre a delinquência juvenil e sua relação com aspectos psicodinâmicos. Em 1928, a psicóloga americana Leta Stetter Hollingworth publica relevantes trabalhos em psicologia da adolescência.²⁹ Entretanto, foi na segunda metade do século passado, mais precisamente em 1976, que o psicanalista alemão Erik H. Erikson (1902-1994), apropriando-se das contribuições advindas da Psicanálise e da Antropologia Cultural, elaborou a Teoria Psicossocial do Desenvolvimento Humano; segundo a qual, o período intermediário entre a infância e a vida adulta é entendido a partir do conceito de uma “moratória psicossocial.” Para E. Erikson, esta moratória define-se como

²⁷ Victor Hugo apud DOLTO, 2004, p. 43.

²⁸ HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

²⁹ LÍRIO, Luciano de Carvalho. A construção histórica da adolescência. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, RS, n. 28, maio-ago. 2012. Disponível em: <http://periódicos.est.edu.br/nepp>. Acesso em: 22 set. 2017.

[...] um período de espera concedido a alguém que não está apto para satisfazer uma obrigação ou imposto a alguém que deveria fixar-se um prazo de tempo [...] é um compasso de espera nos compromissos da vida adulta e, no entanto, não se trata apenas de uma espera. É um período que se caracteriza por uma tolerância seletiva por parte da sociedade e uma atividade lúdica por parte do jovem.³⁰

E. Erikson defende a “moratória social” como processo necessário para o desenvolvimento humano. É um período não apenas de espera, mas também de experimentações e de aventuras as quais contribuem para formação da identidade e da subjetividade da pessoa adolescente. Segundo E. Erikson, a não vivência desta fase acarretaria um desenvolvimento incompleto do ser humano, no qual a criança seria introduzida na vida adulta sem o necessário amadurecimento. O que, segundo ele, poderia trazer para a vida do e da jovem consequências como tendência ao isolamento, experiência do vazio, ansiedade, indecisão e dificuldades de relacionamentos interpessoais e, em casos mais graves, o desenvolvimento de uma identidade difusa, que consiste numa incessante busca do eu.³¹

E. Erikson postula, ainda, que cada sociedade e cada cultura determinam os parâmetros que regem essa moratória, bem como os critérios de inserção e de saída dela e ressalta que na maioria das sociedades, a moratória está relacionada com a fase da vida em que se espera que o sujeito assimile e harmonize os aprendizados e valores culturais transmitidos socialmente. A Teoria de E. Erikson adquiriu ampla repercussão no cenário mundial e influenciou o surgimento de outras teorias sob a mesma perspectiva universalizante e naturalizante da adolescência. Nos postulados de Maurício Knobel, por exemplo, cujos estudos sobre o tema em parceria com Arminda Aberastury se tornaram referenciais na América Latina, a adolescência é apresentada como uma “síndrome normal”, cuja sintomatologia abrange:

1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal onde o pensamento adquire características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta que vai desde o autoerotismo até a heterossexualidade adulta; 7) atitude sexual reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações de conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica desse

³⁰ ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1976. p. 157.

³¹ ERIKSON, Erik H. **Infância e sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1987.

período da vida; 9) separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações do humor e do estado de ânimo.³²

M. Knobel defende o desenvolvimento desta sintomatologia como um fenômeno natural do ciclo evolutivo, introduzido pela puberdade que produz no corpo adolescente transformações irreversíveis, às quais estão associados três processos de luto: o luto pelo corpo infantil que é deixado para trás, cujas modificações colocam adolescentes numa situação de impotência; o luto pela identidade infantil que rompe com os papéis desempenhados na infância e os colocam frente às novas responsabilidades, muitas vezes, por eles e elas desconhecidas; e o luto pelo pai e mãe da infância, cujas referências de proteção e refúgio sofrem alterações e precisam ser redimensionadas também pelos próprios pais e mães a partir do reconhecimento de que seus filhos e filhas já não são mais crianças. Segundo M. Knobel, a passagem pela adolescência consiste na vivência destes três lutos e a sua superação demanda grande empenho psíquico.³³

Embora descreva a “síndrome da adolescência normal” como um processo evolutivo decorrente da interação do ser humano com o meio, os elementos culturais não são evidenciados na literatura de M. Knobel e a cultura é apresentada como pano de fundo para expressão da adolescência como um processo natural e universal do desenvolvimento humano, no qual

O adolescente passa por desequilíbrios e instabilidades extremas de acordo com o que conhecemos dele. Em nosso meio cultural, mostra-nos períodos de elação, de introversão, alternando com audácia, timidez, descoordenação, urgência, desinteresse ou apatia, que se sucedem ou são concomitantes com conflitos afetivos, crises religiosas nas quais se pode alternar oscilar do ateísmo anárquico ao misticismo fervoroso, intelectualizações e postulações filosóficas, asceticismo, condutas sexuais dirigidas para o heteroerotismo e até a homossexualidade ocasional. Tudo isso é o que eu chamei de uma entidade semipatológica ou, preferindo, ‘uma síndrome normal da adolescência’.³⁴

Ao investigar as bases que norteiam as concepções de adolescência presentes nos livros, revistas e publicações produzidos no Brasil, ou publicados em Língua Portuguesa, com o objetivo de proporcionar aos pais, mães e educadores maior conhecimento sobre o assunto, a psicóloga Ana Mercês Bock constatou que, naquele material, o conceito de adolescência está ancorado em duas concepções

³² KNOBEL, M. A Síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A; KNOBEL, M. **Adolescência Normal um enfoque psicanalítico**. Trad. Suzana Maria Garagoray Balive. Porto Alegre: Artmed, 1981. p. 29.

³³ KNOBEL, 1981, p. 10.

³⁴ KNOBEL, 1981, p. 28.

distintas, as quais ela classifica como “concepção de base liberal” e “concepção sócio-histórica.”³⁵

A concepção de base liberal consiste numa compreensão do ser humano a partir da sua natureza biológica que possibilita o seu desenvolvimento de forma natural, num processo previsível pela sua própria condição humana. Nesta concepção, os aspectos sociais e culturais são colocados apenas como meios que facilitam ou dificultam esse processo natural do desenvolvimento humano, e a sociedade atua como “algo externo e independente do homem e deve estar organizada para facilitar e contribuir com o seu desenvolvimento do potencial [...]”³⁶ Já a concepção sócio-histórica, segundo Bock, apresenta o ser humano como um ser histórico cujo desenvolvimento ocorre

No seu movimento e ao longo do tempo, pelas relações sociais, pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade. Um ser que tem características forjadas pelo tempo, pela sociedade e pelas relações, imerso nas relações e na cultura das quais retira suas possibilidades de ser e suas impossibilidades. Um homem que está situado no tempo histórico e que terá sua constituição psíquica determinada por essa condição [...].³⁷

Nesta concepção a relação do ser humano com a sociedade se efetiva por um sistema de trocas, segundo o qual um contribui para o crescimento do outro e ambos desenvolvem-se mutuamente de maneira que “a sociedade passa a ser imprescindível para a compreensão da forma de se apresentar do homem: do humano. Não se pode conhecer o humano se não for pela sua relação com as formas de vida e as relações sociais [...]”³⁸

As reflexões propostas por Martins, Trindade e Almeida também sinalizam a existência de duas correntes de pensamento que orientam as concepções de adolescência dentro da Psicologia do Desenvolvimento. Uma que defende as influências culturais e históricas como elementos norteadores para a formação do ser humano e, portanto, adolescência deve concebida como uma fase de transição para a vida adulta, na qual as escolhas, os valores, a formação da identidade, a experimentação de papéis e as experiências vividas são frutos das trocas com o

³⁵ BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), vol. 11, n. 1, p. 63-67, Janeiro/Junho 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07>. Acesso em: 13 ago. 2018.

³⁶ BOCK, 2007, p. 67.

³⁷ BOCK, 2007, p. 67.

³⁸ BOCK, 2007, p. 67.

contexto sociocultural em que o sujeito está inserido, das oportunidades que lhe são oferecidas e da relação dialética com o meio social ao qual pertence. Já a outra corrente compreende a adolescência a partir de uma perspectiva mais universal e abstrata. Segundo a qual, a adolescência é uma fase de turbulências emocionais de crises e de conflitos com autoridades. Esta concepção universaliza e naturaliza a adolescência sem levar em conta contexto histórico e sociocultural em que a pessoa adolescente está inserida.³⁹

Estudos nos campos da Antropologia Cultural têm contribuído largamente para combater a visão universal, naturalizante e abstrata atribuída à adolescência nas sociedades contemporâneas. Sprinthall e Collins, por exemplo, citam pesquisas multiculturais realizadas com adolescentes, no início deste século, pelos antropólogos Margareth Mead, nas Ilhas Samoa; Le Vine e Le Vine, no Quênia e Ruth Benedict, em diferentes culturas, as quais comprovaram que a matéria básica da adolescência não é necessariamente biológica, como defendem tantos autores, mas essencialmente sociocultural.⁴⁰

Ana M. Bock afirma que questionar as concepções que naturalizam e universalizam a adolescência tornou-se uma necessidade nas sociedades contemporâneas, pois

A Psicologia, ao desenvolver perspectivas naturalizantes, deixa de contribuir para leituras críticas da sociedade e para a construção de políticas adequadas para a juventude, responsabilizando com sua leitura, o próprio adolescente e seus pais pelas questões sociais que envolvem jovens, como a violência e a drogadição [...].⁴¹

Segundo A. M. Bock, há ainda um aspecto relevante nas perspectivas naturalizantes da adolescência desenvolvidas pela Psicologia que precisa ser observado

A adolescência conceituada no âmbito da Psicologia está fundamentada em um único tipo de jovem: homem-branco-burguês-racional-ocidental, oriundo em geral da Europa ou dos Estados Unidos. Os estudos, em sua maioria, são feitos a partir da existência desses jovens, não se buscando em outros grupos as suas idiossincrasias; ao contrário, como se toma a adolescência

³⁹ MARTINS, Priscilla de Oliveira; TRINDADE, Zeidi Araújo; ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 555-568, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2019.

⁴⁰ SPRINTHALL, N. A.; COLLINS, W. A. **Psicologia do Adolescente**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. 202.

⁴¹ BOCK, 2007, p. 66.

como universal e natural não há qualquer necessidade de buscar outros grupos para completar os estudos. Esses são buscados apenas para a aplicação dos conceitos já construídos [...].⁴²

Para L. Rios, nas sociedades contemporâneas ocidentais ainda impera sobre a maioria das concepções sobre adolescência uma visão prescritiva e “adultocentrada”, cujas características forjadas sobre a rebeldia, imaturidade, irresponsabilidade, instabilidade emocional, crises e conflitos com autoridades circunscrevem a adolescência como uma fase do desenvolvimento humano não apenas natural e universal, mas a-histórica e atemporal.⁴³

2.1.3 Juventude: um conceito sociológico

Segundo a concepção da Sociologia clássica ocidental, *juventude* é entendida como o período da vida inaugurado pelas transformações físicas e biológicas da puberdade, passa pelas simultâneas transformações intelectuais e emocionais vividas pelo ser humano, entre os 15 e os 29 anos de idade; dividindo-se, por sua vez, em três subgrupos etários: de 15 a 19 anos, de 20 a 24 anos e de 25 a 29 anos e termina com inserção da pessoa jovem nos compromissos do mundo adulto, ou seja, teoricamente, quando jovens mostram-se capazes de assumir as cinco dimensões que as caracterizarão como adultos: “terminar os estudos; viver do próprio trabalho; sair da casa dos pais e estabelecer-se numa moradia pela qual se torna responsável ou co-responsável; casar; ter filhos.”⁴⁴ Entretanto, embora considere importante a demarcação etária, para critérios demográficos e instituição de políticas públicas voltadas para um público específico, Oscar D. Léon suscita um importante questionamento sobre a definição de juventude baseada apenas em critérios de idade: “desde quando começamos a construir uma definição de juventude, sem que as diferenças de classes sociais e os contextos sócio-culturais estivessem sobre as identidades das categorias de juventude?”⁴⁵ Oscar Léon cita os diferentes critérios utilizados para nortear a definição de juventude e afirma que em

⁴² BOCK, 2007, p. 66.

⁴³ RIOS, L. **Rumo a adulez**: oportunidades e barreiras para a saúde sexual dos jovens brasileiros. **Cadernos CEDES**, n. 22: p. 45-62 2002. Disponível em: http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF2/01655_12002.pdf. Acesso em: 10 maio. 2017.

⁴⁴ LÉON, 2005, p. 7.

⁴⁵ LÉON, 2005, p. 13.

nenhum deles se encontra a plenitude simbólica rica em significados individuais representativa desta etapa da vida

[...] faixa etária, um período da vida, um contingente populacional, uma categoria social, uma geração [...]. Mas todas essas definições se vinculam, de algum modo, à dimensão de fase do ciclo vital entre a infância e a maturidade. Há, portanto, uma correspondência com a faixa de idade, mesmo que os limites etários não possam ser definidos rigidamente; é a partir dessa dimensão também que ganha sentido a proposição de um recorte de referências etárias no conjunto da população, para análises demográficas. Do mesmo modo, a noção de geração remete à idéia de similaridade de experiências e questões dos indivíduos que nasceram num mesmo momento histórico, e que vivem os processos das diferentes fases do ciclo de vida sob os mesmos condicionantes das conjunturas históricas.⁴⁶

Segundo Luís A. Groppo, enquanto sociologia funcionalista compreende a juventude como uma fase de transição da infância para a maturidade em que o ser humano desenvolve-se socialmente, assimila os referenciais adquiridos dos adultos e insere-se na sociedade na qual presume-se que cumprirá, agora de maneira autônoma, os padrões de condutas e comportamentos previstos para o desempenho dos vários papéis que assumirá nesta sociedade; a sociologia da juventude se utiliza de dois critérios básicos, porém distintos, para a definição de juventude: o critério de idade e o critério sócio-cultural. No primeiro critério prevalece a compreensão de que os marcos etários, isoladamente, delimitam esta fase do desenvolvimento humano; e o segundo parte do pressuposto de que o conceito de juventude se constrói dentro e a partir do contexto sociocultural de cada sociedade; pois, é no conjunto dos fatores étnicos, sociais, culturais que o comportamento de jovens se modifica e influenciado.⁴⁷

A socióloga Helena W. Abramo também chama atenção para a relevância dos aspectos socioculturais para a formação de um conceito de juventude mais amplo e abrangente, pois “a definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos se modificam de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas [...]”⁴⁸ Somado a este fato é preciso destacar que a juventude, enquanto etapa do desenvolvimento humano, não é reconhecida em muitas sociedades e culturas, o que faz dela um período da vida culturalmente variável e nem sempre reconhecido

⁴⁶ LÉON, 2005, p. 6.

⁴⁷ GROPPPO, 2000, p. 9.

⁴⁸ ABRAMO, Helena W. **Cenas juvenis**. São Paulo: Scritta. 1994. p. 1.

como categoria visível socialmente ou, ainda, como uma fase específica do ciclo vital.

Para a socióloga Maria Foracchi, juventude, tal qual se conhece nos dias atuais, é uma construção social recente e é representada por diferentes paradigmas em diferentes culturas não havendo entre elas critérios claros de inserção ou de superação desta fase, pois “cada sociedade constitui o jovem à sua imagem, ou utilizando outra formulação, impõe-lhe um modo de ser, que jamais poderia surgir a partir dele próprio cria-o (fabrica-o) como indivíduo social.”⁴⁹

A concepção de M. Foracchi evidencia uma compreensão de juventude que se efetiva na relação entre sujeito e sociedade e nas trocas simbólicas que se dão a partir desta relação. Neste contexto, é possível se falar em “juventudes”, no plural, e não apenas uma juventude com características universais e uniformes; pois as relações sociais e culturais estabelecidas entre uma sociedade ou uma cultura e os seus sujeitos não se constroem de maneira uniforme ou universal; uma vez que delas decorrem múltiplos fatores econômicos, culturais, financeiros que podem numa mesma sociedade ampliar ou reduzir os limites etários que definem a juventude. Um exemplo bastante esclarecedor deste fato é citado por Oscar D. León ao afirmar que “um jovem de uma zona rural não tem a mesma significação etária que um jovem da cidade, como tampouco os de setores marginalizados e os das classes de altos ingressos econômicos.”⁵⁰ Este autor vai ainda mais longe ao afirmar que já não se trata mais de uma novidade; mas, faz-se necessário reconhecer a dinamicidade e as variações subjacentes aos conceitos de juventude e adolescência

[...] necessidade de falar e conceber diferentes 'adolescências' e 'juventudes', em um sentido amplo das heterogeneidades que se possam apresentar e visualizar entre adolescentes e jovens. Isto ganha vigência e sentido, a partir do momento que concebemos as categorias de adolescência e juventude como uma construção socio-histórica, cultural e relacional nas sociedades contemporâneas [...].⁵¹

Segundo Luís A. Groppo a compreensão da existência de “juventudes” perpassa o entendimento de que “a multiplicidade das juventudes não se funda num vazio social ou num nada cultural [...]. Tem como base experiências sócio-culturais anteriores, paralelas ou posteriores que criaram, recriaram institucionalizaram o

⁴⁹ FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo, Companhia Editora Nacional. 1965. p. 302.

⁵⁰ LÉON, 2005, p. 13.

⁵¹ LÉON, 2005, p. 10.

curso da vida individual [...].”⁵² Neste sentido, o conceito mais amplo de juventude/juventudes deve ser formado levando-se em consideração a diversidade de representações simbólicas que constituem as sociedades modernas, as diferentes formas de acesso a essas representações, bem como as variadas maneiras como cada sujeito delas se apropria.

Helena W. Abramo cita o trabalho realizado por Dina Krauskopf em sintetizar as quatro concepções presentes na literatura latino-americana sobre o tema das políticas públicas voltadas para juventude: 1º *juventude como um período preparatório* - no qual destacam-se os papéis da educação, do esporte e do desenvolvimento de ações voluntárias como principais vias de preparação do jovem em transição para a vida adulta; 2º *juventude como uma etapa problemática* – concepção segundo a qual juventude é sinônimo de transgressão e de risco à ordem social; 3º *O jovem como ator estratégico do desenvolvimento* – consiste no reconhecimento de jovens como agentes promotores do desenvolvimento, aptos a corresponderem aos desafios impostos pela demanda tecnológica e geradores de ações produtivas; e 4º *juventude cidadã como sujeitos de direitos* – compreensão segundo a qual a juventude é reconhecida como uma importante fase do desenvolvimento humano segundo a qual jovens são reconhecidos como sujeitos sociais com direitos reconhecidos socialmente.⁵³ De maneira especial, essa última concepção contribui para uma mudança de paradigma das concepções anteriores. Sobretudo, no sentido de desenvolver políticas públicas, centradas na noção de cidadania, voltadas para a juventude e superação da visão negativa que se tinha/tem dos e das jovens, reconhecendo-os como seres integrais, carentes de reconhecimento e “para os quais se fazem necessárias políticas articuladas intersetorialmente [...].”⁵⁴

2.2 CONCEPÇÃO SOCIO-HISTÓRICA DA ADOLESCÊNCIA

Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silveiras destacam a importância dos estudos que questionam a universalidade da adolescência e afirmam que a

⁵² GROPPPO, 2000, p. 18-19.

⁵³ KRAUSKOPF, 2003; CEPAL/OIJ, 2004 apud ABRAMO, Helena W. Uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 20-22.

⁵⁴ ABRAMO, 2005, p. 22.

Antropologia Social tem contribuído significativamente para revolucionar as concepções naturalizantes desta fase do desenvolvimento “ressaltando duas importantes questões: a adolescência não precisa ser, necessariamente, um período turbulento; e as características do desenvolvimento psicossocial não são universais [...]”⁵⁵ Segundo estas autoras, tais inovações na forma de compreender a adolescência tem levado muitos estudiosos do assunto a tentarem explicar de que maneira as variantes biopsicossociais estão interligadas no processo de desenvolvimento entre a infância e a adultez.

A base principal sobre a qual repousa a concepção da adolescência como uma criação das sociedades modernas ocidentais está firmada em estudos históricos e antropológicos que dão conta da sua recente inserção no ciclo do desenvolvimento humano, como alternativa às complexas demandas sociais e econômicas vividas no mundo ocidental no final do século XIX e início do século XX. Deste modo, ao afirmar que a adolescência é uma produção sócio-histórica das sociedades contemporâneas, não se pretende negá-la, mas entendê-la de modo especial “como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento [...]”⁵⁶ Sobrepondo, de maneira mais efetiva, o caráter universal e abstrato a ela conferido pela Psicologia tradicional; sem, entretanto, “desconsiderar a importância do fator biológico no desenvolvimento psicológico humano [...]”⁵⁷, mas considerando a pessoa adolescente como um ser histórico e social.

Segundo L. de Carvalho Lírio, o conceito de adolescência tal qual se conhece na contemporaneidade era completamente desconhecido na Antiguidade e na Idade Média. Naquelas sociedades a criança era introduzida na vida adulta seguindo rituais de passagem que consistiam num ato de troca das vestes infantis pelas vestes de pessoas adultas, sem critério etário definido, mas orientando-se apenas pelas visíveis marcas corporais de sua entrada na puberdade. Este autor cita Libanio que afirma: “a Roma Antiga [...] não conheceu esse período de idade

⁵⁵ SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. de M. Adolescência através dos séculos. **Psic.: Teor. e Pesq.** [online], vol. 26, n. 2, p. 227-234, 2010. p. 231. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n2/a04v26n2>. Acesso em: 19 jul. 2017.

⁵⁶ BOCK, 2007, p. 68.

⁵⁷ RIBEIRO, Carlos Alberto.; da ROCHA, Fátima Niemeyer. Escolhas na adolescência: implicações contemporâneas dos grupos sociais e da família. **Revista Mosaico**, v. 08, n. 2, p. 39-47, Jul/Dez., 2017. Disponível em: <http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/1111>. Acesso em: 02 jul. 2018.

que hoje chamamos de adolescência e juventude. Fazia-se uma passagem direta da idade infantil para a adultidade [...] as três idades eram infância, adultidade e velhice [...].”⁵⁸

Até o final do século XIX em países desenvolvidos do Ocidente, como Estados Unidos e Inglaterra, o tratamento dispensado à pessoa adolescente apontava um salto da infância para a fase adulta, sem qualquer transição entre estas fases. Nos Estados Unidos, adolescentes com 13/14 anos de idade já podiam ser recrutados para servir à pátria, alistando-se na Marinha. E na Inglaterra, nesta mesma época, era comum deparar-se nas ruas com adolescentes de 13/14 anos de idade indo e vindo dos escritórios, empresas e comércios onde trabalhavam de forma legal e permitida.⁵⁹ Entretanto, segundo estudos históricos apontados por Ana M. Bock, um conjunto fatores históricos, sociais, econômicos e culturais, ocorridos no final do século XIX; dentre os quais destacam-se: as revoluções industriais e a consequente sofisticação da mão-de-obra, o desemprego crescente, os avanços tecnológicos, o aumento da expectativa de vida, a exigente qualificação do trabalhador são apenas alguns dos muitos fenômenos vividos nas sociedades modernas que, sem alternativa, tiveram que retardar a entrada dos jovens no mundo do trabalho, mantendo-os na escola por mais tempo. Numa referência à relevante pesquisa de mestrado realizada por Santos, Bock afirma que, para este autor, a adolescência está intimamente associada com a escola, à ampliação do tempo de permanência dos jovens na educação formal, de modo que “alguns grupos sociais que ficam excluídos da escola e ingressam mais cedo no mundo do trabalho se ‘adultizam’ e não tem acesso à adolescência, enquanto uma condição social.”⁶⁰

Oliveira e Egrý corroboram com este pensamento e defendem que além da ampliação do tempo de formação obrigatória de jovens e o avanço dos programas de amparo e proteção da infância contra a exploração do trabalho infantil foram fatores decisivos para a "criação" da adolescência.⁶¹ R. C. Cavalcanti reconhece a influência socioeconômica sobre a criação da adolescência e afirma que esta “foi gerada no bojo da Revolução Industrial. Seu conceito é mais nítido na população urbana do que na do campo e mais bem caracterizada quanto maior for o privilégio

⁵⁸ LIBANIO, 2004, p. 36 apud LÍRIO, 2017, p. 75.

⁵⁹ SPRINTHALL; COLLINS, 2003, p. 8.

⁶⁰ SANTOS, 1996, p. 157 apud BOCK, 2007, p. 70.

⁶¹ OLIVEIRA, M. A. C.; EGRY, E. Y. Adolescência como um constructo social. **Revista Brasileira do Crescimento e Desenvolvimento Humano**, vol. 7, n. 2, p. 12-21, 1997.

da classe social a que pertence.”⁶² Esta é também a concepção também defendida por Sérgio Ozella ao afirmar que a adolescência é uma fase do desenvolvimento humano “construída socialmente a partir de necessidades sociais e econômicas”⁶³, de maneira que as condições financeiras da família, por exemplo, podem alargar ou encolher esta etapa da vida.

Para o psicanalista italiano, radicado no Brasil, Contardo Calligaris, a adolescência é “um mito criado no início do século 20, que vingou, sobretudo, depois da Segunda Guerra Mundial.”⁶⁴ C. Calligaris defende, ainda, a adolescência como “uma das formações culturais mais poderosas de nossa época.”⁶⁵ Entendendo a adolescência a partir do conceito de “moratória idealizada e imposta pelos adultos”, e não uma necessidade dos jovens; Calligaris deixa clara a sua concepção não naturalizante da adolescência e afirma que a falta de parâmetros sociais claros na cultura ocidental quanto ao término da moratória contribui para que jovens se sintam inseguros e confusos diante da ausência de critérios que lhes façam romper as barreiras limítrofes que os separam da adultez.

Em nossa cultura, a passagem para a vida adulta é um verdadeiro enigma. A adolescência não é só uma moratória mal justificada, contradizendo valores cruciais como o ideal de autonomia. Para o adolescente, ela não é só uma sofrida privação de reconhecimento e independência, misteriosamente idealizada pelos adultos. É também um tempo de transição cuja duração é misteriosa.⁶⁶

Segundo C. Calligaris, a pergunta a ser feita não é sobre o começo da adolescência já que esta se confunde com as mudanças corporais ocasionadas pela puberdade; mas, quando ela termina. E destaca que mesmo as provas mais duras, ainda presentes em muitas culturas como rito de iniciação da vida adulta, “serão sempre mais suportáveis do que a indefinida moratória moderna.”⁶⁷ C. Calligaris destaca, ainda, que as sociedades ocidentais modernas são carentes de critérios suficientemente claros que definam até mesmo o que é ser adulto. Assim, se as definições do que é ser adulto estão colocadas sobre noções vagas e imprecisas;

⁶² CAVALCANTI, R.C. Caracterização biológica da adolescência. Cap. 1, p. 5-27. *In*: VITIELLO, N. et al (Orgs.). **Adolescência hoje – Comissão Nacional de Estudos sobre Adolescência**. São Paulo: Roca, 1988. p. 10.

⁶³ OZELLA, Sérgio. Adolescência: uma perspectiva crítica. *In*: **Adolescência e psicologia – concepções práticas e reflexões críticas**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 23.

⁶⁴ CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. 2. ed. São PubliFolha – (Folha Explica), 2009. p. 9.

⁶⁵ CALLIGARIS, 2009, p. 9.

⁶⁶ CALLIGARIS, 2009, p. 18.

⁶⁷ CALLIGARIS, 2009, p. 20.

também são vagos e imprecisos os critérios e as provas que poderiam inserir adolescentes no mundo dos adultos. Desta forma, este autor afirma que a falta de ritos de passagem entre as etapas do desenvolvimento humano gera insegurança e imprecisão; pois, “como ninguém sabe o que é um homem ou uma mulher, ninguém sabe o que é preciso para que um adolescente se torne adulto [...]”.⁶⁸

Segundo este autor, há muitas incongruências na justificativa da moratória. Uma delas diz respeito à observação de que nas culturas ocidentais a conquista da independência financeira e da autonomia constitui-se valores reverenciados socialmente. Tal aspecto, em sua opinião, torna ainda mais penoso o hiato estabelecido pela moratória; pois, a imposição desta, como um tempo de espera sob a justificativa de falta de maturidade dos jovens para assumirem compromissos adultos, ingressarem no mundo do trabalho e tornarem-se independentes economicamente de seus pais e familiares, tem um efeito circular e contraditório; uma vez que, “a espera que lhe é imposta é justamente o que os mantém ou os tornam inadaptados e imaturos [...] o adolescente não pode evitar perceber a contradição entre o ideal e a continuação de sua dependência.”⁶⁹

É preciso deixar claro que discutir adolescência a partir de uma perspectiva socio-histórica não significa negar esta etapa do desenvolvimento. O objetivo é ampliar a discussão sobre a sua gênese e interpretá-la a partir dos fatores socio-históricos que a constituem, ultrapassando assim a visão naturalizante e abstrata, muitas vezes, a ela atribuída. Por fim, como afirma A. M. Bock

A adolescência é social e histórica. Pode existir hoje e não existir mais amanhã, em uma nova formação social; pode existir aqui e não existir ali, pode existir mais evidenciada em um determinado grupo social, em uma determinada sociedade [...] e não tão clara em outros grupos [...] não há uma adolescência, enquanto possibilidade de ser; há uma adolescência enquanto significado social, mas suas possibilidades de expressão são muitas.⁷⁰

2.3 FASES E DESENVOLVIMENTO DA ADOLESCÊNCIA

Durante muito tempo a adolescência foi descrita levando-se em consideração apenas as transformações físicas e biológicas ocasionadas pela puberdade. Predominava a visão “naturalista, universalizante e liberal” sobre a

⁶⁸ CALLIGARIS, 2009, p. 21.

⁶⁹ CALLIGARIS, 2009, p. 17.

⁷⁰ BOCK, 2007, p. 70.

concepção desta etapa da vida, como já foi anteriormente discutido neste trabalho. O advento da visão sociocultural da adolescência trouxe um novo olhar sobre esta etapa do desenvolvimento e, sob a ótica dos diferentes contextos socioculturais, que produzem múltiplas “adolescências”; esta etapa do ciclo evolutivo passou a ser estudada a partir das fases que a constituem e dos aspectos que envolvem o desenvolvimento físico e biológico, da identidade e da personalidade, intelectual, sociocultural, moral e de valor da pessoa adolescente.

Estudos sobre o tema apontam que, mesmo com início e término imprecisos, pois sobre eles incidem fatores individuais e socioculturais, muitos autores caracterizam a adolescência como uma etapa composta por três fases:

1ª Fase - **Adolescência inicial ou Puberdade** (de 10 a 14 anos): caracteriza-se, basicamente, pelas rápidas transformações físicas e pelas alterações biopsíquicas ocasionadas pela puberdade.

2ª Fase - **Adolescência média ou Intermediária** (de 14 a 17 anos): caracteriza-se pelo despertar da sexualidade, preocupação com a autoimagem, busca da própria identidade e mudanças na estrutura do pensamento.

3ª Fase - **Adolescência Final ou Tardia** (de 17 a 20 anos): a escolha da profissão, conquista da própria independência, afirmação da identidade e a aceitação do corpo adulto caracterizam esta fase da adolescência.⁷¹

2.3.1 Desenvolvimento intelectual ou cognitivo

Na Teoria Do Desenvolvimento Cognitivo do ser humano, de autoria do biólogo, epistemólogo e psicólogo suíço Jean Piaget (1896 - 1980), a adolescência é entendida como a fase do ciclo evolutivo em que ocorrem os mais significativos avanços nos campos do desenvolvimento cognitivo e intelectual do ser humano. É nela que se formam os “verdadeiros conceitos” que propiciarão às pessoas o desenvolvimento de uma consciência social e assimilação de outros aspectos culturais como a ciência, a arte, a cultura, a política, o esporte e a própria sociedade.

⁷¹ OUTEIRAL, José. **Adolescer**: estudos revisados sobre adolescência. Rio de Janeiro: Editora Revinter Ltda, 2003.

Ao desenvolver o pensamento abstrato em detrimento do pensamento concreto, característicos dos estágios anteriores, adolescentes avançam cada vez mais na compreensão da realidade, do seu contexto, das pessoas ao seu redor e de si mesmos, ou seja, “o conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em desejos e propósitos [...]”⁷²

O interesse por compreender como o conhecimento se desenvolve desde formas mais primitivas até atingirem níveis mais complexos levaram J. Piaget a realizar inúmeras pesquisas as quais conduziram-no à conclusão de que o processo de desenvolvimento da inteligência se dá numa relação dialética, dinâmica e criativa entre o sujeito e o ambiente. Nesse sentido, o conhecimento humano se efetiva através de processos de formulação e reformulação conforme as exigências do ambiente. Ou seja, é na interação entre o ser humano e os objetos da sua realidade que se desenvolvem estruturas de inteligência responsáveis por viabilizar a adaptação do sujeito à sua realidade.⁷³

De acordo com a teoria de Piaget, a adolescência se situa no estágio das operações formais que se inicia em torno dos 12 anos e pode se prolongar até os 15/16 anos. Esta é a fase em que o ser humano penetra no nível mais complexo do desenvolvimento cognitivo - as operações formais - e alcança o pensamento abstrato. Neste estágio, adolescentes desenvolvem “maior capacidade de reflexão abstrata, podendo formular ideias além do real concreto e do presente. Elaboram hipóteses, analogias e teorias. Os adolescentes começam a pensar como os adultos, sem ainda o serem [...]”⁷⁴

Na obra “*Adolescência: contradições da idade*”, as autoras Luíza Elena R. do Valle e Maria José Viana M. de Mattos destacam que no início do processo de construção do pensamento formal é comum adolescentes preocuparem-se a respeito do que as outras pessoas pensam a seu respeito e sentirem-se desafiados

⁷² TOMIO, N. A. O.; FACCI, M. G. D. Adolescência: uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 12, n. 1, p. 89-99, jan./abr., 2009. p. 98. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14059/7674>. Acesso em: 13 maio. 2018.

⁷³ CAETANO, Luciana Maria. **A Epistemologia Genética de Jean Piaget**. Campinas: 2010. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000600011&lng=e&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 ago. 2018.

⁷⁴ ALVES, Sílvia Cristina Hack. **O olhar de adolescentes-alunos/as sobre o sentido da vida: interações com o contexto escolar**. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2009. p. 21.

a distinguir o que são preocupações próprias e o que são pensamentos alheios. Entretanto, essa confusão deve logo ser superada e espera-se que o desenvolvimento de pensamentos mais abstratos os ajude a diferenciar o próprio pensamento e a opinião de terceiros.⁷⁵ O interesse por assuntos ligados à sexualidade, preocupação com a imagem corporal, com os riscos de uma gravidez e com a formação da própria identidade, estão entre as preocupações que caracterizam este estágio da adolescência. Nesta etapa, adolescentes desenvolvem maior capacidade de processamento de informações e, conseqüentemente, superior desempenho cognitivo em relação à infância.⁷⁶

Papalia, Olds e Feldman citam o trabalho clínico desenvolvido com adolescentes pelo psicólogo David Elkind descrito como “Aspectos imaturos do pensamento do adolescente” no qual D. Elkind elenca as características e comportamentos imaturos “provenientes das incursões inexperientes dos jovens no pensamento abstrato [...]” que escaparam a análise de J. Piaget:

Tendência a discutir: os adolescentes estão sempre em busca de oportunidades para testar – e exibir- suas recém-descobertas habilidades e raciocínio [...].

Indecisão: por terem agora consciência das diversas escolhas que a vida oferece, muitos adolescentes têm problemas para se decidir em relação a coisas simples, como por exemplo, ir ao shopping com um amigo ou ficar no computador [...].

Encontrar defeitos nas figuras de autoridade: os adolescentes agora percebem que os adultos que antes veneravam e que o mundo pelo qual consideram os adultos responsáveis estão muito aquém de seus ideais [...].

Hipocrisia aparente: os jovens adolescentes, muitas vezes, não reconhecem a diferença entre expressar um ideal e fazer os sacrifícios necessários para viver de acordo com ele [...].

Autoconsciência: em sua preocupação com o seu próprio estado mental, adolescentes, muitas vezes, supõem que todo mundo está pensando sobre a mesma coisa que eles, ou seja, sobre si mesmos [...] autoconsciência de público é o ‘observador’ mentalmente criado que está tão preocupado com os pensamentos e com o comportamento de um jovem quanto ele mesmo. A fantasia do público imaginário é particularmente forte nos primeiros anos da adolescência [...].

Suposição de invulnerabilidade: Elkind utiliza o termo fábula pessoal para denotar uma crença de adolescentes de que são especiais, de que sua experiência é única e de que não estão sujeitos às regras que regem o resto

⁷⁵ VALLE, Luiza Elena Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de (Orgs.). **Adolescência:** as contradições da idade. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 129.

⁷⁶ FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento Cognitivo.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 116-119.

do mundo [...] esse tipo especial de egocentrismo está na base de muitos comportamentos arriscados e autodestrutivos.⁷⁷

Papalia, Olds e Feldman explicam que o “público imaginário” e a “fábula pessoal”, tendem a ocupar menos espaços na vida adulta; surgindo apenas em situações esporádicas. O público imaginário pode aparecer em situações vexatórias, por exemplo, “uma pessoa derruba um talher no chão ladrilhado de um restaurante barulhento e imagina que todos ali estão olhando [...]”⁷⁸ e a “fábula pessoal” diz respeito aos riscos assumidos conscientemente por algumas pessoas como dirigir um automóvel, por exemplo, mesmo conhecendo os riscos de morte no trânsito.

Na Teoria Cognitiva de Jean Piaget, a adolescência é enaltecida como a fase de desenvolvimento humano em que ocorrem os mais significativos avanços cognitivos e intelectuais. É nela que se formam os “verdadeiros conceitos” que propiciarão ao ser humano o desenvolvimento de uma consciência social e assimilação de outros aspectos culturais como a ciência, a arte, a cultura, a política, o esporte e a própria sociedade. Ao desenvolver o pensamento abstrato em detrimento do pensamento concreto, adolescentes avançam cada vez mais na compreensão da realidade, do seu contexto, das pessoas ao seu redor e de si mesmos, ou seja, “o conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em desejos e propósitos.”⁷⁹ Concomitante a esta fase é comum adolescentes iniciarem também o seu processo de desenvolvimento social e cultural.

2.3.2 Desenvolvimento sociocultural

Todo ser humano desenvolve-se dentro de uma esfera temporal e sociocultural e desde a mais tenra idade é conduzido a pensar, agir, reagir e comportar-se de acordo com os padrões estabelecidos por sua cultura. Neste sentido, tratar do desenvolvimento sociocultural do ser humano é buscar compreendê-lo na amplitude do contexto no qual ele está inserido e de como se constrói essa relação dialética em que o ser humano influencia e é influenciado pelo seu ambiente sociocultural.

⁷⁷ PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 458.

⁷⁸ PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 459.

⁷⁹ TOMIO; FACCI, 2009, p. 98.

O desenvolvimento sociocultural na adolescência está intimamente ligado ao desenvolvimento do raciocínio social da pessoa adolescente. Tal raciocínio se configura como “o conhecimento do eu e dos outros, a aquisição das habilidades sociais, o conhecimento e a aceitação/negação dos princípios da ordem social [...]”⁸⁰ Bem como, pelos desejos de autonomia e liberdade e pela necessidade de expansão de suas relações sociais, para além dos laços familiares.

Adolescentes procuram envolver-se em outros grupos sociais, integrar-se e inserir-se neles. Esse esforço exige que eles e elas aprendam a conviver e a adequar-se às regras e padrões estabelecidos por cada grupo. Tais padrões servem como sinalizadores que os e as orientarão na sua formação para uma convivência harmônica em sociedade. Por isso, podem ser considerados elos entre adolescentes e a realidade em que estão inseridos, ajudando-os a entenderem os limites socialmente reconhecidos. Tais experiências evidenciam as estratégias de socialização testadas e vividas, agora de maneira mais autônoma, por adolescentes. Diferentes ciências apropriam-se do termo “socialização” com conotações ora distintas, ora similares. Segundo a perspectiva antropológica, socialização é o processo a partir do qual o ser humano interage numa relação dialética com o seu contexto cultural, influenciando e sendo influenciado pela sua cultura, pelos valores, normas e padrões que a constituem.

Em termos psicológicos, o processo de socialização é visto como responsável pela preparação do sujeito para o desempenho dos diversos papéis sociais ao longo da vida. Deste modo, é considerado um processo perene, dinâmico e inerente ao ser humano e ao seu contexto; pois, assim como são dinâmicos e mutáveis os ambientes socioculturais, também são dinâmicos os papéis sociais por eles exigidos. Cléia G. Duarte defende que “a socialização é decisiva para o aprendizado positivo ou negativo da convivência, do intercâmbio e do ajustamento psicológico, determinando condutas e comportamentos das pessoas, preparando-as para atender às expectativas sociais.”⁸¹ Nesta direção, importantes reflexões são apresentadas por H. Krüger ao fazer uma leitura psicossociológica dos processos de socialização e considerá-los sob o prisma da neutralidade moral que o termo abarca. Sua concepção ampla a respeito da socialização garante que esta “tanto ocorre nas situações em que são produzidas condutas consideradas socialmente adequadas e,

⁸⁰ LÉON, 2005, p. 11.

⁸¹ DUARTE, 2007, p. 31.

portanto dignas de aprovação, quanto naquelas que fornecem comportamentos desviados das normas, convenções, leis e costumes.”⁸² Entretanto, vale destacar aqui que o processo de socialização é perene e extensivo a todas as etapas do desenvolvimento humano. De maneira geral, este processo tem origem nas relações familiares, através das quais as gerações mais velhas socializam as gerações mais novas transmitindo-lhes e compartilhando valores, saberes, experiências. Esta concepção de socialização é ratificada por Peter Berger e Thomas Luckmann, quando estes autores a concebem como uma “ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela.”⁸³ Neste sentido, compreende-se que para além da família, também outros segmentos da sociedade contribuem para a socialização dos seus sujeitos. Berger e Luckmann discorrem, então, o processo de socialização como primário, aquele que tem início na infância através dos primeiros contatos das crianças com a sua família e com pessoas próximas; e, secundário, que tem seu início quando a criança começa a frequentar outros grupos sociais, geralmente essa segunda etapa de socialização é inaugurada com a inserção da criança na escola.

Cristina Nunes et al., apontam a família, as relações com os pares, os relacionamentos afetivos, a escola, o trabalho e a cultura como diferentes conjunturas sociais responsáveis pela socialização da pessoa adolescente. Segundo as autoras, ao transitar nestes diferentes contextos, adolescentes assimilam valores que lhes são transmitidos, exercitam aprendizados, aplicam regras sociais, assimilam informações e experiências novas.⁸⁴ Já no trabalho “A socialização dos adolescentes no programa Escola da Família”, Ana Carolina V. Teixeira *et al.*, destacam a efetiva colaboração do contexto escolar para o processo de socialização da pessoa adolescente. Segundo aquelas autoras, a escola é “uma das melhores coisas que acontece na travessia dos adolescentes [...] onde conseguem, com facilidade, fazer amigos, aprender a relacionar-se com o meio, apresentar suas opiniões, passando a fazer parte de ‘sua tribo’.”⁸⁵ As referidas autoras destacam,

⁸² KRÜGER, H. **Introdução a Psicologia Social**. São Paulo: EPU, 1986. p. 42.

⁸³ BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973. p. 175.

⁸⁴ NUNES, Cristina et al. **Os contextos de socialização dos adolescentes**. s/d. p. 61-88. Faro: Universidade do Algarve. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237840752_Os_contextos_de_socializacao_dos_adolescentes. Acesso em: 02 abr. 2020.

⁸⁵ TEIXEIRA, Ana Carolina Vasconcelos et al. **A Socialização dos Adolescentes no Programa Escola da Família**. 2016. p. 3 Disponível em:

ainda, o contexto escolar como um espaço privilegiado de trocas, onde adolescentes compartilham experiências em comum “vivências e convivências, além de trazer os questionamentos que fazem parte desta fase da vida e que **são de grande valor para a construção de seus projetos de vida e para a formação de sua personalidade.**”⁸⁶ (Grifo nosso).

2.3.3 Desenvolvimento da Identidade e da Personalidade

O processo de construção da identidade pessoal é dinâmico, complexo e extensivo a todas as fases o ciclo vital. Portanto, não tem o seu início nem o seu término circunscrito a nenhuma fase do desenvolvimento humano, especificamente. Entretanto, é consenso entre muitos autores que a busca da Identidade está entre os maiores desafios psicológicos vividos por adolescentes; pois, ela contribui para o processo de transformação deles e delas em pessoas adultas.

Catarina A. Lacerda e Milton P. Lacerda defendem que todo ser humano é composto por duas identidades: uma biológica e outra psicológica. A identidade biológica diz respeito à exclusividade do código genético, cujo DNA definido já no ato concepcivo apresenta o conjunto de fatores genéticos herdados dos genitores, os quais identificam cada ser humano, como único. Já a identidade psicológica é, segundo esses autores, aquela que se constrói no processo de reflexão da autoimagem, da busca de um “eu” separado e diferente dos modelos e identificações com figuras parentais ou de pessoas próximas, como professores, por exemplo, presentes desde a tenra idade.⁸⁷ Lacerda e Lacerda defendem, ainda, a descoberta da própria sexualidade como um elemento importante não só para definir a orientação sexual, mas para a formação da identidade de adolescentes, na medida em que confronta as representações mentais que adolescentes fazem de si, da sua autoimagem com as expectativas de comportamentos socialmente adequados, justamente numa fase da vida em que os múltiplos “eus” são vivenciados. Papalia e Olds corroboram com este posicionamento e afirmam que

<https://www.webartigos.com/storage/app/uploads/public/588/508/254/588508254f941051292351.pdf>. Acesso em: 2 abr.2020.

⁸⁶ TEIXEIRA et al., 2016, p. 3.

⁸⁷ LACERDA, Catarina Augusta de Oliveira Pasin de; LACERDA, Milton Paulo de. **Adolescência: problema, mito ou desafio**. Petrópolis: Vozes, 1998.

[...] essa consciência urgente da sexualidade é um aspecto importante da formação da identidade, influenciando profundamente a auto-imagem e os relacionamentos. Embora esse processo seja conduzido biologicamente, sua expressão é, em parte, culturalmente definida.⁸⁸

Segundo o psicanalista Luiz Carlos Osório, as demandas vividas na adolescência impõem que adolescentes busquem novas identificações e novos conhecimentos de si e apropriem-se de uma identidade diferente daquela adquirida desde a infância. Este autor define identidade como

[...] o conhecimento por parte de cada indivíduo da condição de ser uma unidade pessoal ou entidade separada e distinta dos outros, permitindo-lhe reconhecer-se o mesmo a cada instante de sua evolução ontológica e correspondendo ao plano social, resultante de todas as identificações prévias feitas até o momento considerado.⁸⁹

Ana Mercês Bock, Odair Furtado e Maria de Lourdes T. Teixeira defendem que o processo de construção da identidade se reveste de múltiplas características ao longo da trajetória humana, e é concebido de maneira distinta por diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, estes autores aludem à concepção da antropologia e citam a definição de identidade apresentada pelo antropólogo e educador Carlos R. Brandão⁹⁰ para quem a concepção de identidade pessoal se estabelece a partir do processo de tomada de consciência e de posse de um “*eu*” individual e singular que se constrói a partir de uma realidade e de um contexto social, que torna cada indivíduo único diante de outros “*eus*”. Nesta direção, os referidos autores ratificam a concepção apresentada por Brandão ao afirmar “a referência do autor ao eu em oposição aos outros eus, leva-nos a considerar algo bastante importante: é a relação com o outro – diferente de nós – que nos constituímos e nos reconhecemos como sujeito único.”⁹¹

De acordo com a teoria de Erik Erikson, que apresenta oito fases de desenvolvimento psicossocial, a adolescência situa-se no 5º estágio denominado identidade versus confusão de papéis. Esta etapa do desenvolvimento psicossocial tem início em torno dos 11/12 anos de idade e se estende até os 18/19 anos. Nesta fase da vida, diante das rápidas transformações biológicas sofridas e do impasse gerado pelo sentimento de não mais ser criança para algumas coisas e de ainda não

⁸⁸ PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 438.

⁸⁹ OSÓRIO, 1989, p. 15.

⁹⁰ BRANDÃO, 1986 apud BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 1999. p. 203.

⁹¹ BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 203.

ser adulto ou adulta para outras é comum adolescentes questionarem: “quem sou eu?”, “O que esperam de mim?”, “Por que meu corpo está mudando tanto?”. Estas e tantas outras indagações sobre si mesmo, sobre o mundo à sua volta, sobre os seus valores vêm à tona neste momento. É a fase caracterizada por uma crise de identidade e pela busca do próprio “eu”. Estruturar a própria identidade é, então, a tarefa mais importante nesta etapa da vida.

Na busca pela própria identidade, adolescentes tendem a juntarem-se aos seus coetâneos, numa tentativa de identificação de ideais. Segundo Erik Erikson, os perigos desta fase residem tanto na possibilidade de supervalorização da identidade grupal em detrimento da identidade individual, quanto num possível desenvolvimento do “fanatismo” com aqueles e aquelas que representam seus ideais ou da “intolerância”, com aqueles e aquelas cujos ideais diferem dos seus.⁹² Na teoria eriksoniana há uma especial atenção a este estágio, pois é nele que o ser humano reformula as representações mentais, sociais e psicológicas trazidas da infância e insere-se definitivamente no universo adulto. A crise vivida nesta fase é descrita por Erikson como uma crise necessária, normativa e até mesmo vital, pois “desaloja” o ser humano retirando-o da sua zona de conforto e promove o seu autoconhecimento e a estruturação de sua identidade pessoal, conforme afirma Tardelli

É importante entender que o termo crise, adotado por Erikson, não é sinônimo de catástrofe ou desajustamento, mas de mudança; de um momento crucial no desenvolvimento onde há a necessidade de se optar por uma ou outra direção, mobilizando recursos que levam ao crescimento. É no período da adolescência que o indivíduo vai colocar em questão as construções dos períodos anteriores, próprios da infância. Assim, o jovem assediado por transformações fisiológicas próprias da puberdade precisa rever suas posições infantis frente à incerteza dos papéis adultos que se apresentam a ele.⁹³

Erik Erikson refere-se à identidade pessoal como “um processo localizável no âmago do indivíduo e, entretanto, também no núcleo central da cultura coletiva, um processo que estabelece, de fato, a identidade dessas duas identidades.”⁹⁴ De acordo com a perspectiva psicossocial, proposta por Erikson o conceito de identidade está relacionado processo de ajuste entre a subjetividade interior

⁹² ERIKSON, 1971.

⁹³ D’AUREA-TARDELI, D. Erik Erikson e a visão psicossocial da adolescência. **Psique - Ciência e Vida**, v. 23, p. 39-45, 2007.

⁹⁴ ERIKSON, 1972, p. 21.

presente em cada ser humano e o contexto social.⁹⁵ Seu processo de formação é inconsciente, abrangente e de crescente diferenciação

[...] a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele.⁹⁶

Embora reconheça que “não há uma separação nítida entre *self* e identidade”⁹⁷, Cleia G. Duarte se impõe o desafio de diferenciar os termos ao afirmar que “o conceito de identidade está mais ligado às representações que temos sobre a nossa pertinência social, cultural e histórica, diferindo do conceito de *self*, que está mais relacionado à realidade externa.”⁹⁸ Em outras palavras, pode-se dizer, então, que a identidade se constrói no conjunto das representações simbólicas que cada pessoa tem a respeito de si mesma e o *self* se efetiva como o conjunto das representações que as outras pessoas fazem a nosso respeito.⁹⁹

Ferreira et. al., destacam três fatores essenciais no processo de formação da identidade: 1º fatores intrapessoais - aqueles que resultam das capacidades inatas de cada pessoa; 2º fatores interpessoais - derivam do processo de identificações com outras pessoas; 3º fatores culturais - conjunto de valores sociais que constituem a sociedade na qual a pessoa está inserida.¹⁰⁰

Erik Erikson aponta um cronograma psicossocial composto por três etapas sequenciais através das quais se configura o processo de estruturação da identidade: introjeção, identificação e formação da identidade.

Introjeção: é um pré-estágio no processo de formação da personalidade e da identidade. Tem início com a pessoa ainda bebê que carente de um eu próprio incorpora primitivamente a imagem do adulto, geralmente a própria mãe, como

⁹⁵ NOACK, Juliane. Reflexões sobre o acesso empírico da teoria de identidade de Erik Erikson. **Interação em Psicologia**, PUC-MG, v. 11, n. 1, p. 135-146, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufpr.br/psicologia/article/download/6534/6781>. Acesso em: 17 abr. 2018.

⁹⁶ ERIKSON, Erik H. **Identidade**, Juventude e Crise. Tradução de Álvaro Cabral. Zahar editores. 2. ed. Rio de Janeiro. 1976. p. 21.

⁹⁷ DUARTE, 2007, p. 24.

⁹⁸ DUARTE, 2007, p. 24.

⁹⁹ DUARTE, 2007, p. 24.

¹⁰⁰ FERREIRA; T. H. S.; FARIAS, M. A.; SILVARES, E. F. de M. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudo de Psicologia**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 107-115, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17240.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

pessoa de referência. A relação simbiótica que se estabelece entre a mãe e o bebê desde os primeiros dias de vida “fornece um pólo seguro de sentimento do eu, a partir do qual a criança poderá alcançar o outro pólo: os seus primeiros 'objetos' de amor.”¹⁰¹

Identificação: é a fase do despertar do “eu”. Nela, a criança começa a se perceber como um ser separado dos outros, faz identificações com familiares e cria, a partir destes, uma hierarquia de papéis confiáveis começando pela figura materna e, progressivamente, essa hierarquia se entende a outras pessoas com as quais ela mantém uma interação satisfatória.

Formação da identidade: seu início acontece quando a necessidade de identificações nos moldes da infância, essencial para o desenvolvimento do “eu”, termina. Nesta fase, as identificações assumem uma nova configuração que depende da maneira como uma sociedade “identifica o indivíduo jovem, reconhecendo-o como alguém que tinha de tornar-se o que é e que, sendo o que é, é aceito como tal.”¹⁰²

Ao final da adolescência, segundo E. Erikson, espera-se que adolescentes experimentem “uma sensação de bem-estar psicossocial”, algo comparado ao prazer ou ao sentimento de estar “em casa” no próprio corpo. Em outras palavras, seria o mesmo que afirmar que superados os conflitos vividos na fase inicial da adolescência, adolescentes entrem na vida adulta em paz consigo mesmo e com um sentimento de “saber para onde se vai e uma certeza íntima de reconhecimento antecipado por parte daqueles que contam.”¹⁰³

Para além destas questões, Erikson chama atenção para o caráter flexível, mutável e transitório da identidade ao defender que esta “nunca é estabelecida como uma realização na forma de uma armadura da personalidade ou de qualquer coisa estática e imutável.”¹⁰⁴ Esta também é a concepção defendida por Hall ao afirmar que “a identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”¹⁰⁵ e por Z. Bauman quando este defende que na contemporaneidade “as identidades flutuam no ar, algumas de

¹⁰¹ ERIKSON, 1976, p. 159.

¹⁰² ERIKSON, 1976, p. 159-160.

¹⁰³ ERIKSON, 1976, p. 156.

¹⁰⁴ ERIKSON, 1972, p. 22.

¹⁰⁵ HALL, 2006, p. 130.,

nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas.”¹⁰⁶

Na obra *Identidade*, Zygmunt Bauman apresenta uma extensa reflexão sobre as possíveis “identidades” analisadas no contexto da contemporaneidade e de sua fluidez “em nosso mundo fluido, comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos do que a vida toda [...] é um negócio arriscado. As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter.”¹⁰⁷ As reflexões apresentadas por Bauman são de grande relevância para esta pesquisa, sobretudo, no que diz respeito à pessoa adolescente e ao seu processo de busca da própria identidade nesta era “líquido-moderna” como define este autor.

2.3.4 Desenvolvimento do julgamento Moral e de Valor

No processo do desenvolvimento humano, um aspecto bastante relevante a ser considerado é o desenvolvimento da moralidade. Nesta direção, alguns questionamentos elementares podem surgir, tais como: O que é moral? É possível mensurar a moralidade? Como o ser humano desenvolve a moralidade? Respondendo a estas questões, a pedagoga Telma Pileggi Vinha, no trabalho “*O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista*”, afirma que

[...] o desenvolvimento moral refere-se ao desenvolvimento das crenças, dos valores, das ideias dos sujeitos sobre a noção do certo, do errado, dos juízos. Quando me sinto culpado por uma atitude, estou emitindo um juízo. Esse julgamento reflete as minhas crenças, os meus valores, a noção do que é certo e do que é errado. Da mesma forma quando julgo a ação do outro e a maneira como eu acredito que o outro me vê. Esse é o desenvolvimento moral. A moral se refere ao que eu devo ser, como eu devo agir perante o outro. Como eu devo e não como eu ajo. O estudo da moral, da ética, é como eu devo agir.¹⁰⁸

Analisar como o ser humano assimila as regras e valores morais ainda na infância foi um desafio proposto pioneiramente pelo suíço Jean Piaget, para quem “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve

¹⁰⁶ BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 19.

¹⁰⁷ BAUMAN, 2005, p. 96.

¹⁰⁸ VINHA, Telma. Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. **Revista do COGEIME**, n. 14, p. 15-38, julho, 1999. Disponível em: <http://www.cogeime.org.br/revista/cap0214.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

ser procurada no respeito que o sujeito adquire por essas regras.”¹⁰⁹ Em pesquisas baseadas em observação e entrevistas J. Piaget ocupou-se em descrever as regras morais presentes no desenvolvimento infantil. Embora Piaget não aprofunde o estudo da moralidade, sua obra “*Le jugement moral chez l’enfant*” - traduzido para o português como “*O juízo moral das crianças*”, publicada em 1932, apresenta os resultados de observações de crianças a partir do jogo de bolinhas de gude. Seus estudos o levaram a concluir que o desenvolvimento moral na infância acontece mediante mudanças qualitativas que conduzem o ser humano a evoluir sucessivamente em três fases: primeiro, a partir de um pré-estágio moral denominado de *Anomia*. Nesta fase, a criança aplica as regras de maneira não analisada, irrefletida e não demonstra compreensão das regras aplicadas a valores de certo e errado, bom e ruim. Superado esse pré-estágio, a criança avança para o segundo estágio denominado *Heteronomia*. Neste estágio, a criança associa as regras morais às figuras externas de autoridade e as cumpre mais por obrigatoriedade e por coerção dos adultos do que por compreensão do sentido moral das regras; aspecto que faz com que essa fase do desenvolvimento fosse também denominado de “moral externa”. E, por fim, o ser humano atinge o estágio de *Autonomia Moral*; quando as regras são assimiladas e ganham legitimidade na interação entre indivíduo e sociedade.¹¹⁰

Os estudos do desenvolvimento do pensamento moral e de valor proposto por Jean Piaget foram aprofundados e ampliados pelo psicólogo social estadunidense Lawrence Kohlberg (1927-1987). Utilizando-se de procedimentos metodológicos baseados em dilemas hipotético-morais, os quais envolviam um conflito e cuja solução esbarrava numa regra de caráter ético-moral, o pedagogo e psicólogo social L. Kohlberg e seus colaboradores investigaram empiricamente o desenvolvimento da moralidade numa perspectiva transcultural, que abrangeu diferentes países do Oriente e do Ocidente. Inicialmente Kohlberg investigou, durante 18 anos ininterruptos, um grupo formado por 50 norte-americanos, todos do sexo masculino, com idades entre 18 e 28 anos, os quais eram entrevistados a cada três anos. Numa segunda etapa de investigação, seus estudos foram ampliados para outras culturas e sua pesquisa se estendeu por outros países. Tais incursões permitiram a L. Kohlberg concluir que a consciência moral é fruto do

¹⁰⁹ PIAGET, J. **O juízo moral da criança**. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. p. 17.

¹¹⁰ PIAGET, 1994.

desenvolvimento da razão e não de sentimentos, como defendiam alguns autores, e traçar um gráfico da evolução do desenvolvimento do julgamento moral e de valor baseado em estágios cuja culminância resulta no desenvolvimento do pensamento abstrato – correspondente ao estágio das operações formais defendidos por Jean Piaget.¹¹¹ Tais incursões tornaram L. Kohlberg, depois de J. Piaget, o investigador mais importante da moralidade, pois “retoma e aperfeiçoa o modelo piagetiano, aperfeiçoa o aparato metodológico, elabora programas de educação moral nas escolas e fundamenta filosoficamente sua teoria psicológica e moral [...]”¹¹²

Segundo L. Kohlberg, a adolescência é a fase mais emblemática da trajetória humana para a manifestação de ideais baseados nos princípios de liberdade, assim como se inicia, neste momento da vida um relevante processo de desenvolvimento moral. Sobre este aspecto, Pedro M. de Sousa concorda com Kohlberg e afirma que o processo de desenvolvimento moral tem sua origem já na infância, mas ganha grande impulso na adolescência porque

O/a adolescente começa a preocupar-se com problemas ideológicos e éticos e passa por uma importante construção de valores sociais. O elevado altruísmo e a busca pela perfeição moral entram em conflito, ao perceber que a sociedade não se concilia, muitas vezes com os valores que defende.¹¹³

Ancorado nos estudos do seu antecessor Jean Piaget, Lawrence Kohlberg apresenta o desenvolvimento moral organizado em três níveis hierarquizados, cada um deles composto por dois estágios com características próprias e independentes dos contextos socioculturais, religioso, político, econômico nos quais os sujeitos estão envolvidos. Deste modo, afirma-se que “universalismo moral de Kohlberg consiste em reconhecer que as estruturas do raciocínio moral estão presentes em todas as culturas e em aceitar que qualquer indivíduo tem condição de se assumir como membro de uma sociedade.”¹¹⁴ Segundo a teoria do desenvolvimento moral de L. Kohlberg o desenvolvimento está assim organizado:

¹¹¹ KOHLBERG, Lawrence. **Psicología del Desarrollo Moral**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1981.

¹¹² MARTINS, Maria Helena Pires. **Lawrence Kohlberg: restaure-se a moralidade**. Desenvolvimento moral e educação, segundo o psicólogo e filósofo americano seguidor de Piaget. Disponível em: <http://www.msjhs.org/staff/brunak/kohlberg.html>. Acesso em: 17 out. 2018. p. 1.

¹¹³ SOUSA, Pedro Miguel Lopes de. **Desenvolvimento moral na adolescência**. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0296.pdf>. Acesso em: 6 out. 2017.

¹¹⁴ MACEDO, A.; Dal BELLO, O. D. Desenvolvimento moral do adolescente inserido em contexto escolar: é possível medir o raciocínio e o juízo moral do aluno adolescente? **Revista Encontro de**

Quadro 1. Níveis do Desenvolvimento Moral

1. Pré-convencional Os motivos dependem totalmente das normas sociais e das leis	1. Moral heterônima O indivíduo faz (ou evita) o que as regras sociais e as leis exigem ou proíbem; obediência, ameaça de castigos.
	2. Moral individualista Observa regras e leis na medida em que são úteis aos próprios interesses.
2. Convencional Há motivos pessoais que correspondem ao valor das normas e das leis	3. Moral dos interesses grupais Tenta corresponder às expectativas mútuas dos relacionamentos relevantes.
	4. Moral da lei e da ordem O sistema de normas e leis é válido em si e para todos; a consciência legal corresponde à própria consciência.
3. Pós-convencional Respeito a normas e leis enquanto fundamentadas no consenso ou nos direitos humanos	5. Contrato social a partir dos direitos individuais Direito à vida, à liberdade, à prosperidade, etc.; cumprir as leis enquanto são eticamente justas.
	6. Ética de responsabilidade Baseada nos princípios éticos universais; em caso de conflito entre uma lei civil e os direitos humanos, estes têm preferência

FONTES: DAUNIS, Roberto. **Jovens**: desenvolvimento e identidade. São Leopoldo: Sinodal, 2000. p. 37.

De acordo com esta teoria, a partir dos 10 anos de idade o ser humano entra no nível da Moralidade Convencional; portanto, o nível de moralidade vivido por adolescentes. Nesta fase, as figuras de autoridade são assimiladas e a preocupação com a opinião alheia e o esforço para agradá-las assumem bastante importância. O valor das leis e das normas corresponde às motivações pessoais e seguem regras morais estipuladas pela sociedade. O primeiro estágio desta fase é o desenvolvimento da Moral dos interesses grupais. Nele, adolescentes experimentam anseios pela construção de relacionamentos afetivos mais sólidos e “se um/a adolescente não recebe a devida atenção e aprovação por parte de sua família ou escola, comumente acaba identificando-se mais com os valores do grupo de amigos

ou colegas.”¹¹⁵ A influência exercida pelo grupo pode ser tão preponderante sobre a pessoa adolescente, neste estágio, que até mesmo os valores aprendidos com a família e a sociedade poderão ser “esquecidos” e, em seu lugar, inseridos os valores dos grupos. Entretanto, este estágio pode não ser muito duradouro e o próximo estágio, o da Moral da lei e da ordem, tem seu início quando a pessoa adolescente

[...] que havia iniciado uma identificação concreta com um ou mais grupos, agora passa a uma identificação com um sistema maior, visto como estimulante e adequado. Regras particulares para grupos particulares não são suficientes. Temos necessidade de regras para definir o lugar dos próprios grupos na ordem social; temos necessidade de leis para a sociedade.¹¹⁶

Neste estágio, adolescentes começam a ter consciência de que as leis e normas existem para ser cumpridas e respeitadas por todas as pessoas, indistintamente, inclusive por eles e elas. Este processo é muito significativo para a formação da pessoa adolescente porque auxilia na consciência sobre si, sobre seus deveres “e contribui para o entendimento de que para que haja aumento da ordem, justiça, paz, é necessário também que se cumpram os deveres e as leis – ética do dever.”¹¹⁷

Espera-se que ao final da adolescência e início da vida adulta a pessoa atinja o nível de amadurecimento da moralidade chamado “Pós-Convencional”. A ele está relacionado o processo de convicção individual a respeito das concepções de ética e de responsabilidade moral, que servirão para orientar as escolhas pessoais no sentido do que é certo ou errado. Embora o desenvolvimento moral do ser humano esteja organizado em níveis hierarquizados, Duska e Whelan afirmam que não há padrões rígidos de idade que determinem o nível ou estágio de desenvolvimento moral que a pessoa esteja vivendo “permitindo assim que alguns jovens se apresentem em estágios mais avançados do que adultos e idosos.”¹¹⁸

Feitas estas considerações sobre as concepções de adolescência, as fases e desenvolvimento desta etapa do ciclo vital, este trabalho volta-se para o contexto contemporâneo das sociedades ocidentais no qual a pessoa adolescente está inserida. Visando, sobretudo, compreender a influência deste contexto para o

¹¹⁵ DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg**. São Paulo: Loyola, 1994. p. 74.

¹¹⁶ DUSKA; WHELAN, 1994, p. 75.

¹¹⁷ DUSKA; WHELAN, 1994, p. 75.

¹¹⁸ DUSKA; WHELAN, 1994, p. 73.

processo de estruturação da identidade e de busca por respostas para perguntas sobre o sentido da vida.

2.4 SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E O IMPÉRIO DOS “ISMOS”

Buscando compreender a contemporaneidade sob o prisma de uma época que, tendo vivido a experiência da Segunda Guerra Mundial, mergulha num processo de retomada de desenvolvimento econômico-financeiro impulsionando e sendo impulsionada pelos avanços tecnológicos e científicos, pelas mudanças de regras no mercado de trabalho e, sobretudo, pelo processo de globalização mundial; diferentes expressões têm sido utilizadas por sociólogos e filósofos para caracterizá-la: “A Era do Vazio”¹¹⁹, “Sociedade Pós-industrial”¹²⁰, “Pós-Modernidade”¹²¹, “Modernidade Reflexiva”¹²², “Hipermodernidade”¹²³, e “Modernidade Líquida”¹²⁴, entre outros termos que em grande medida tentam expressar as características peculiares desta “Nova Era”.

O sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman usa a metáfora da “liquidez” para referir-se à sociedade contemporânea e afirma que a “solidez” que caracterizou a primeira fase do mundo moderno está se dissolvendo, derretendo, ruindo e cedendo lugar a uma segunda fase da modernidade, completamente fluida, inconstante e difusa, na qual as mudanças são amplas, constantes, imprevisíveis e impactam o comportamento humano de tal modo que chega a ser “imprudente negar, ou mesmo, subestimar a profunda mudança que o advento da ‘modernidade líquida’, produziu na condição humana [...]”¹²⁵ Para este autor, o desenvolvimento da cultura do individualismo, o fortalecimento do hedonismo, a propagação do consumismo e a “coisificação” do ser humano são tendências propostas pelo capitalismo atual que ganharam grande impulso e tornaram-se “valores” que caracterizam essa “Modernidade Líquida”.

¹¹⁹ LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Ed. Relógio D'água, 1983.

¹²⁰ BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Cultrix, 1974.

¹²¹ LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

¹²² GIDDENS, A; LASH, S. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

¹²³ LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal**: ensaios sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

¹²⁴ BAUMAN, 2001.

¹²⁵ BAUMAN, 2001, p. 5.

2.4.1 Consumismo o “ter” como princípio da felicidade

Segundo Z. Bauman, “a sociedade de consumo é nada além de sociedade do excesso e da fartura e, portanto, da redundância e do lixo farto.”¹²⁶ Nela os produtos são feitos em grande escala, com inovações tecnológicas cada vez mais aceleradas e, no entanto, são feitos para não durar. Uma máquina de lavar que antes durava gerações cumprindo seu papel; hoje, diante do primeiro defeito, já se pode ouvir do técnico: “pelo valor do conserto, é melhor investir numa máquina nova.” O mesmo se aplica aos ultramodernos computadores, tablets, notebooks, aparelhos de TV, eletrodomésticos em geral. E o que dizer dos aparelhos de telefonia móvel? Nunca se empregou tanta tecnologia em todos os aspectos e ramos da indústria e nunca se produziu utensílios, principalmente eletroeletrônicos, tão frágeis e tão descartáveis. Os exemplos citados ilustram uma espécie de consumo um tanto quanto forçado. Diante de uma cultura do descartável, onde os produtos são feitos para não durar, para ainda novos ou seminovos apresentarem defeitos irreparáveis ou de alto custo, o consumo se torna uma imposição mercadológica do Sistema Capitalista vigente. Há, entretanto, um outro aspecto do consumo que muito chama atenção na contemporaneidade: o consumo exagerado, ou consumismo, como condição para a felicidade, para a realização pessoal, para aceitação num determinado grupo social, para identificação com os pares. Para Z. Bauman, a “liquidez” e a fragilidade de valores que regem esta época obrigam “os homens e mulheres pós-modernos a trocaram um quinhão de suas possibilidades por um quinhão de felicidade.” Ou seja, há uma projeção de felicidade colocada sobre consumo, praticamente impossível de ser atingida. Esta é também a visão do antropólogo e sociólogo francês Edgar Morin

O homem moderno passou a buscar a felicidade incessante e a preços altos, muitas vezes como seu objetivo último. O consumo passou a ser sua máxima. Se para ser feliz, a necessidade é consumir tudo e todos ao mesmo tempo e ainda assim sentir-se insatisfeito, entra-se em ciclo, em uma procura infundável de meios para suprir um vazio existencial, uma ausência de algo maior, de uma proposta que possa dar a todos segurança e esperança em projetos futuros.¹²⁷

No artigo intitulado “*Modernidade: a construção do sujeito contemporâneo e a sociedade de consumo*”, a psicóloga Maristela Colombo reflete sobre a influência

¹²⁶ BAUMAN, 2007, p. 111.

¹²⁷ MORIN, E. **Cultura de Massas no Século XX**: neurose. Trad. Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974. p. 76.

negativa do consumismo na formação psicossocial dos sujeitos contemporâneos. M. Colombo chama atenção para a constante criação de “necessidades fictícias” como uma estratégia do mercado capitalista para convencer e conduzir o ser humano à uma busca desenfreada por uma felicidade forjada no “ter”, no “possuir”, no “adquirir” cada vez mais produtos. Na opinião de M. Colombo, são muitos os efeitos nocivos causados pelo consumo irrefletido, não analisado, sobre a sua real necessidade, uma vez que seu efeito cíclico coloca o ser humano no centro de uma ciranda que gira muito rápido e que tem como fim último gerar “novas necessidades, novos desejos, novas formas de sentir e perceber o mundo no qual vivem [...]”¹²⁸ É a sociedade do efêmero, do descartável, da busca da felicidade a qualquer preço, inclusive nos excessos. Na opinião de Colombo “é o excesso que gera o vazio existencial, aumenta as incertezas pela liberdade de escolhas e não é nunca suficientemente excessivo.”¹²⁹

O filósofo francês Gilles Lipovetsky utiliza a expressão “*self-service*” para explicar a sociedade pós-industrial, a qual ele caracteriza como Hipermodernidade. Segundo G. Lipovetsky, na contemporaneidade impera a produção de bens e serviços em grande escala, o consumo exacerbado, o hedonismo e as relações baseadas na “sedução.” Lipovetsky fala da “sedução” e do “*self-service*” como fenômenos correlatos que acontecem à medida que, cada vez mais, as ofertas de produtos e serviços são ampliadas e dispostas ao alcance do consumidor, que movido por um hedonismo desenfreado, cede ao consumismo muito mais motivado pela “tentação da sedução” do que pela própria necessidade. Na obra “*A Era do Vazio*,” G. Lipovetsky analisa as estratégias utilizadas pelo mercado capitalista na contemporaneidade como fatores preponderantes para o surgimento de uma cultura baseada na busca incessante de felicidade privada, o que ele chama de “hiperindividualismo.”¹³⁰ Segundo este autor, ao ceder às seduções do consumo pelo consumo, como forma de satisfação de suas necessidades emocionais e subjetivas o ser humano entra numa ciranda na qual se deseja consumir sempre mais; e, quando não consegue sanar seu anseio de felicidade naquilo que consome,

¹²⁸ COLOMBO, Maristela. **Modernidade:** a construção do sujeito contemporâneo e a sociedade de consumo. **Rev. bras. psicodrama**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 29-30. jun., 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932012000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jun. 2017.

¹²⁹ COLOMBO, 2012.

¹³⁰ LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio:** ensaios sobre o individualismo contemporâneo. São Paulo: Manole, 2005.

experimenta os sentimentos de ausência de sentido da vida, o que produz angústia, tédio e vazio.¹³¹ Lipovetsky argumenta que a abundância na produção, a vasta oferta e os ideais de “facilidade” colocados sobre a aquisição de produtos não muda apenas as relações comerciais, mas a maneira como o indivíduo pós-moderno lida consigo e com os seus impulsos.¹³² Ou seja, esta época de excessivos apelos publicitários, de indução ao consumismo numa dimensão correlata aos ideais de felicidade, tem desenvolvido não apenas seres humanos felizes porque consomem, mas seres que consomem em busca da felicidade. E consomem cada vez mais, à medida que os ideais de felicidade são colocados em níveis cada vez mais altos. Este é um círculo vicioso que tem gerado pessoas “miseráveis”, decepcionadas consigo mesmas e com a vida, seja pela felicidade não alcançada com aquilo que consomem, seja por não conseguirem consumir o quanto gostariam.

Durante muito tempo os miseráveis eram assim considerados quase que por nascença. Hoje não é mais assim. Todos (ou quase isso) estão sendo formados num contexto de apelos publicitários que dizem respeito às necessidades e ao bem-estar, **todo o mundo aspira a integrar o mundo do consumo, dos lazeres e das grifes famosas**. Ao menos enquanto intenção, **todos se incorporam ao rol dos hiperconsumistas**. Mas o que pensar dos indivíduos educados numa atmosfera consumista à qual, entretanto, não podem ter acesso? Sem dúvida amargam um sentimento de frustração, de desqualificação interior e de insucesso pessoal.¹³³ (Grifo nosso).

Segundo o filósofo francês Jean Baudrillard “a circulação, a compra, a venda, a apropriação de bens e de objetos/signos constituem hoje a nossa linguagem e nosso código, por intermédio do qual a sociedade se comunica e fala.”¹³⁴ As estruturas de consumo que se estabeleceram na sociedade contemporânea devem ser entendidas numa perspectiva dialógica com a busca do prazer, em que não é a aquisição em si que satisfaz o ser humano, mas a necessidade de diferenciação dos indivíduos entre si que atribuem à aquisição de objetos/signos um sentido social para o consumo. Assim, o prazer da aquisição é deslocado para o prazer da diferenciação, da expressão de valores, de identidade pessoal que o consumo confere. Nas palavras deste autor,

¹³¹ LIPOVETSKY, Gilles. **Tempos Hipermodernos**. Trad. Mário Vilela. Apresentação: Jorge Forbes. São Paulo: Barcarola, 2005.

¹³² LIPOVETSKY, 2005.

¹³³ LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade da decepção**. São Paulo: Manole, 2007. p. 11.

¹³⁴ BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 2011. p. 93-94.

O prazer deixa de aparecer como finalidade e fim racional, revelando-se como racionalização individual de um processo cujos fins se encontram em outra parte. O prazer definiria o consumo para si, como autônomo e final. Ora, tal não acontece. O prazer se sente em função de si mesmo, mas quando se consome, nunca é, isoladamente, que se consome (eis a ilusão do consumidor, cuidadosamente alimentada por todo discurso ideológico acerca do consumo), se entra num sistema generalizado de troca e de produção de valores codificados em que, pese aos próprios, todos os consumidores se encontram, reciprocamente, implicados.¹³⁵

Nesta direção, G. Lipovetsky chama atenção para o papel preponderante da mídia como agente eficaz no jogo de sedução dos consumidores. A divulgação em massa de produtos muitas vezes supérfluos, ou muito caros, torna-os objetos de desejos e de consumo quando apresentados como meios de realização, de conquista e de prazer pessoal. Assim, surgida no vácuo social deixado pela perda do poder regulador, antes exercido por grandes instituições coletivas, a mídia assume, na sociedade do consumo, o papel de agente propagador “das normas de felicidade e do consumo privados, da liberdade individual, do lazer, das viagens e do prazer erótico.”¹³⁶ Deste modo, o consumo é estimulado como a medida perfeita para uma vida feliz, digna e bem-sucedida. Maristela Colombo ratifica o posicionamento de Lipovetsky e afirma que a mídia consegue facilmente impor o consumismo relacionando-o aos ideais de uma vida plena, feliz

[...] o sujeito contemporâneo é levado a sentir desejo e necessidade de possuir bens de consumo, de ter status, de usar roupas da moda, ver bom filme, comer comida boa, dormir bem, enfim, necessita ter e ser tudo aquilo que é vendido pela mídia para ser feliz.¹³⁷ (Grifo nosso).

Carlos Alberto Ribeiro e Fátima N. Rocha afirmam que a influência da mídia vai além dos ditames sobre os gostos e as preferências de adolescentes, pois desperta neles e nelas desejos e aspirações nem sempre condizentes com sua realidade. Tal fenômeno exerce uma carga negativa sobre eles/as; porque, além do consumismo, gera também sentimentos de angústia, ansiedade, frustração e falta de sentido existencial frente à não realização dos desejos.¹³⁸ A atitude consumista, sustentada por sentimentos hedonistas, que tão bem caracterizam sociedade contemporânea é, na compreensão de G. Lipovetsky, uma prática que altera e muda antigos valores morais conservadores, pois induz o ser humano a consumir cada vez

¹³⁵ BAUDRILLARD, 2011, p. 92.

¹³⁶ LIPOVETSKY, Gilles. **Metamorfoses da cultural liberal**: ética, mídia e empresa. Porto Alegre, Sulina, 2004. p. 70.

¹³⁷ COLOMBO, 2012, p. 25-39.

¹³⁸ RIBEIRO; DA ROCHA, 2017, p. 39-47.

mais e, aos poucos, mina a sua resistência e faz o autocontrole da impulsividade, antes reprimido, ruir silenciosamente diante dos apelos exercidos pela ampla oferta de produtos.¹³⁹ Lipovetsky chama, portanto, atenção para a contemporaneidade como uma época pouco centrada no ser humano e muito voltada para o consumo. É a sociedade das aparências e da efemeridade, do desuso acelerado, da aquisição de bens descartáveis, em que o "novo" é sempre superior ao "velho" e a qualidade não é o aspecto mais questionável de um produto. Esta época em que tudo é breve, transitório, instável é, segundo G. Lipovetsky, comparável à moda, uma vez que esta se caracteriza basicamente pela fugacidade, instabilidade, busca constante do novo e aceleradas mudanças.¹⁴⁰

2.4.2 Individualismo, Imediatismo, Efemeridade e as novas formas de relacionamentos afetivos

O filósofo Z. Bauman analisa a contemporaneidade a partir dos efeitos globalizantes promovidos pela busca desmedida pelo prazer e pelo poder, como práticas que reforçam o consumismo e individualismo e, em grande medida, provocam o individualismo, o sentimento de vazio existencial e forjam a construção de identidades e de relacionamentos interpessoais tão fluidos e fugazes quanto os são os valores socioculturais desta "modernidade líquida". Ou seja, "o homem da época líquido moderna é aquele que vive sem vínculos de relacionamentos, de compromissos, isto é, é aquele que não está seguro quanto ao tipo de relacionamento que deseja ter."¹⁴¹ Neste sentido, o termo "líquido" empregado por Bauman para caracterizar a contemporaneidade, serve também para qualificar a fugacidade e fluidez que caracterizam as relações interpessoais e afetivas construídas por adolescentes e jovens, e até por adultos, na atualidade.

Antony Giddens corrobora com o posicionamento defendido por Bauman e adverte que as transformações vividas na modernidade interferem diretamente nas relações interpessoais e afetam de maneira globalizante a vida das pessoas, na medida em que interfere já no desenvolvimento inicial do ser humano, quando a confiança básica, própria do ser humano, é ameaçada pela falta de respostas e

¹³⁹ LIPOVETSKY, 2004.

¹⁴⁰ LIPOVETSKY, 2010.

¹⁴¹ BAUMAN, 2005, p. 116.

envolvimentos interpessoais sólidos.¹⁴² Maristela Colombo concorda com Giddens e reitera que “a confiança nas pessoas é construída sobre a troca de respostas e envolvimento, e a fé na integralidade do outro é fonte primordial de um sentimento de integralidade e autenticidade do eu.”¹⁴³

Objetivando investigar o impacto das transformações ocorridas na construção das relações afetivas de adolescentes e jovens contemporâneos, Jacqueline C. Chaves realizou estudos sobre as relações afetivas de adolescentes e jovens a partir do termo “ficar” e de sua ligação com o imediatismo, o individualismo, o hedonismo e a efemeridade vigentes na contemporaneidade. Tomando como referência a tríade norma/compromisso/prazer, J. Chaves identificou o fenômeno “ficar” como uma forma de relacionar-se ainda muito recente no Brasil, com início provável nos primeiros anos da década de 1980. Segundo esta autora, essa nova forma de relacionamento, cujas características têm origem no erotismo, no prazer imediato, na casualidade, no descompromisso e na descontinuidade da relação, iniciou entre os jovens e hoje estende-se ao universo adulto.¹⁴⁴ São os “encontros” sem compromisso, sem apegos, sem vínculos, sem regras, sem cobranças e, na maioria das vezes, sem afetos. É apenas o “ficar” por ficar mesmo. Pois, segundo afirma Amparo Caridade “na ética adolescente, ficar significa não ficar, não ter compromisso com amanhã, não criar vínculos definitivos.”¹⁴⁵

No trabalho, “*O ‘ficar’ na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso na contemporaneidade*”, José Sterza Justo discute sobre efemeridade, provisoriedade e “instantaneidade” como fenômenos que esvaziam as noções de apego, continuidade e estabilização das relações afetivas. Segundo este autor, a contemporaneidade é a “Era do descartê”, na qual não se despreza apenas objetos inúteis ou descartáveis, descartam-se também pessoas, relacionamentos, afetos, sentimentos. Neste sentido, o “ficar” emerge como forma de relacionamento passageiro, descontínuo e desapegado, no qual o que está em jogo é a satisfação imediata de um prazer pessoal. Deste modo, J. S. Justo esclarece que embora o termo “ficar” signifique necessariamente permanecer, continuar, “seu uso pelos

¹⁴² GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

¹⁴³ COLOMBO, 2012, p. 25-39.

¹⁴⁴ CHAVES, Jacqueline Cavalcanti. “**Ficar com**”: um estudo sobre um código de relacionamento no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

¹⁴⁵ CARIDADE, Amparo. O adolescente e a sexualidade. In. Ministério da Saúde. **Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento**, Brasília, DF, 1999. p. 206-211. Disponível em: <http://www.adolec.br/bvs/adolec/P/cadernos/capitulo/cap20/cap20.htm>. Acesso em: 7 dez. 2017.

adolescentes, ao contrário, designa um relacionamento episódico e ocasional, na maioria das vezes com a duração de apenas algumas horas ao longo de uma noite [...].”¹⁴⁶ Esta forma de relacionamento não é um fenômeno inventado, tão pouco um modismo isolado e passageiro criado por adolescentes e jovens; mas deve ser compreendido como expressão de “outras subjetivações” presentes nas sociedades contemporâneas e que “a abreviação do tempo e o caráter efêmero e provisório do ‘ficar’ estão presentes em vários cenários da contemporaneidade.”¹⁴⁷

No trabalho intitulado “*Namorei não, peguei: o pegar como uma forma de relacionamento amorosa sexual*” entre os jovens, S. A. Messeder analisa o caráter transitório e descomprometido presente nas relações afetivas dos jovens contemporâneos e caracteriza o “pegar” como uma prática, correlata ao “ficar”; que envolve desde beijos, abraços, carícias podendo chegar, inclusive à relação sexual. E afirma que o “ficar” é apenas uma “maquiagem para ‘o pegar’”; e tanto em uma quanto em outra forma de relacionamento amoroso-sexual o que importa é o momento presente e a satisfação do desejo pessoal que “não pressupõe nem compromisso, nem a consideração da alteridade do outro, nem fidelidade, tampouco a dificuldade de trocar de par a qualquer momento.”¹⁴⁸

Z. Bauman analisa o valor atribuído à sexualidade na contemporaneidade e afirma que a sexualidade centrada puramente no prazer, desconecta-se de outros objetivos e exerce uma finalidade meramente hedonista. Nestes moldes, a sexualidade é colocada a serviço da realização instantânea, imediata de sujeitos individualistas que vivem um consumismo desmedido não só de bens e de serviços, mas dos próprios seres humanos.¹⁴⁹ Na obra “*A história da sexualidade*”, M. Foucault já discutia as relações de poder estabelecidas pela vivência da sexualidade na qual o corpo é colocado em evidência como instrumento do poder exercido pela sexualidade

[...] estamos em uma sociedade do 'sexo', ou melhor, 'de sexualidade': os mecanismos do poder se dirigem ao corpo, à vida, ao que a faz proliferar,

¹⁴⁶ JUSTO, José Sterza. O “ficar” na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, v. 17, n. 1, p. 62-77, Jan./Jun., 2005. p. 71. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v17n1/v17n1a05>. Acesso em: 19 jul. 2018.

¹⁴⁷ JUSTO, 2005, p. 72.

¹⁴⁸ MESSEDER, S. A. *Namorei não, peguei: o pegar como uma forma de relacionamento amoroso-sexual entre jovens*. **Décimo Terceiro Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**. Belo Horizonte: ABEP, 2002. p. 17.

¹⁴⁹ BAUMAN, Zygmunt. **Mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ao que reforça a espécie, seu vigor, sua capacidade de dominar, ou sua aptidão para ser utilizada. Saúde, progeneração, raça, futuro da espécie, vitalidade do corpo social, o poder fala da sexualidade e para a sexualidade; quanto a esta, não é marca ou símbolo, é objeto e alvo.¹⁵⁰

Analisando a realidade contemporânea L. S. Azevedo afirma que “o capitalismo envolveu a sexualidade e o incorporou à máquina de consumo, o que é refletido no comportamento de vários jovens.”¹⁵¹ Azevedo analisa a complexidade desta realidade na qual adolescentes são tratados como potenciais consumidores sempre vulneráveis a ceder aos apelos eróticos veiculados pelas mídias. Numa análise criteriosa das relações presentes nas regras de consumo que regem o capitalismo, Garritano e Sadala indagam “o que pensar como efeitos para o sujeito adolescente considerado como ser-para-o-sexo, numa sociedade que tende a colocar o sujeito no lugar de consumidor?”¹⁵² Na opinião destas autoras, ao desempenhar a função de consumidor, adolescentes transportam para a vivência da sua sexualidade a lógica do consumo onde pessoas tornam-se abjetos de sua satisfação, são tratadas como mercadorias e estas, por sua vez, são normalmente adquiridas observando-se critérios de quantificação e de qualidade. A quantidade se vincula à contabilização que adolescentes costumam fazer de quantos beijos foram dados em uma noite, com quantas pessoas “ficaram” numa festa e quem “pegou” quem. Já a qualidade refere-se aos critérios de aparência e beleza. Sobre este aspecto, A. Caridade ressalta que numa época de valorização da aparência e do consumo; numa relação erótica, o corpo tornou-se critério para eleição do parceiro ou da parceira.¹⁵³

¹⁵⁰ FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2007. v. I. p. 160-161.

¹⁵¹ AZEVEDO, L. S. **Compreendendo os sentimentos do adolescente em seu processo de iniciação sexual**. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Minas UFMG. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/GCPA738H33/1/leticia_soares_de_azevedo.pdf. Acesso em: 27 ago. 2018.

¹⁵² GARRITANO, E. J.; SADALA, G. Adolescência e contemporaneidade. **Trivium**: estudos interdisciplinares, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 340-345, 2010. Disponível em: <http://www.uva.br/trivium/edicoes/edicao-i-ano-ii/comunicacao-pesquisa/com-pq1->. Acesso em: 12 de maio. 2018.

¹⁵³ CARIDADE, A. O adolescente e a sexualidade. **Cadernos Juventude**, Ministério da Saúde, Saúde e Desenvolvimento, Brasília, DF. 1999. p. 206-211. Disponível em: <http://www.adolec.br/bvs/adolec/P/cadernos/capitulo/cap20/cap20.htm>. Acesso em: 7 dez. 2017.

2.4.3 Culto ao corpo - o narcisismo contemporâneo

José Outeiral reflete sobre essa cultura de valorização do corpo perfeito numa comparação entre a Modernidade e a Pós-Modernidade e declara

A modernidade sempre buscou a valorização do 'conteúdo' sobre a forma e o externo (a aparência física) e do conjunto sobre as partes (subordinação das pessoas ao estado nacional), buscando no campo do indivíduo a 'pessoa total'. A Pós-Modernidade, em oposição, valoriza a aparência, a superfície e a fragmentação. O número de cirurgias plásticas e os transtornos de alimentação nos levam a pensar como a cultura pós-moderna, narcisista, incide sobre os adolescentes.¹⁵⁴

Em seus estudos Garritano e Sadala afirmam que, desde a antiguidade, a temática do corpo sempre foi um assunto em discussão “paixões, dúvidas e questionamentos nortearam o pensar humano a respeito dos mistérios do corpo falante.”¹⁵⁵ As autoras citam as reflexões psicanalíticas apresentadas por Freud no artigo “*O mal-estar na civilização*” a respeito das inquietações humanas diante do próprio corpo “Freud, na investigação de suas históricas, concede ao significativo corpo uma nova inscrição, revolucionando a sua noção, ao conferir-lhe o lugar do desejo através dos caminhos da pulsão [...]”¹⁵⁶ e por Lacan no artigo “*Função e campo da fala e da linguagem em Psicanálise*” que defende a constituição do corpo a partir dos aspectos reais, “situado como existente, escapa à simbolização”, o imaginário “é o lugar do logro e das armadilhas” e o corpo simbólico é aquele “afetado pela linguagem, possibilitando trocas e negociações.”¹⁵⁷ Numa leitura crítica da estetização e espetacularização em torno do corpo na contemporaneidade, as referidas autoras e afirmam que “a cultura na qual o sujeito adolescente irá consolidar seus ideais encontra-se profundamente marcada pelo hedonismo, mergulhando o adolescente em um campo simbólico que faz de seu corpo o próprio ideal.”¹⁵⁸

Frois *et al.*, refletem o papel desempenhado pelas mídias contemporâneas, sobretudo a televisão e a internet, como referenciais mobilizadores na divulgação da

¹⁵⁴ OUTEIRAL, José Ottoni. Adolescência: modernidade e pós-modernidade. Artigo especial. **Rev. Psicopedagogia**, v. 22, n. 68, p. 119-47, 2005. p. 137. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v22n68/v22n68a05.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

¹⁵⁵ GARRITANO, Eliana Julia; SADALA, Gloria. O adolescente e a cultura do corpo: uma visão psicanalítica. **Polêm!ca**, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 56-64, mar. 2012. ISSN 1676-0727. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2792/1906>. Acesso em: 02 ago. 2018.

¹⁵⁶ GARRITANO; SADALA, 2010, p. 60.

¹⁵⁷ GARRITANO; SADALA, 2010, p. 60.

¹⁵⁸ GARRITANO; SADALA, 2010, p. 62.

cultura do corpo ideal, esculpido, magro, cada vez mais rejuvenescido, capaz de esconder as marcas do tempo nele reveladas. Há um esforço midiático recorrente em divulgar uma “cultura do corpo”, cujos padrões estéticos são muitas vezes incompatíveis ou difíceis de serem alcançados por muitas pessoas “o foco está na aparência que o corpo traduz e nos símbolos contemporâneos de valorização: imediatismo, juventude, liberdade, magreza e músculos proeminentes e definidos [...]”¹⁵⁹

Partindo da reflexão proposta por Francoise Dolto de que “a imagem do corpo é a síntese viva de nossas experiências emocionais [...] é a memória inconsciente de todo vivido relacional e, ao mesmo tempo, ela é atual, viva, em situação dinâmica, simultaneamente narcísica e inter-relacional”¹⁶⁰, entende-se o paradoxo que impera na sociedade contemporânea que tornam confusas crianças e adolescentes. C. Calligaris fala deste paradoxo a partir de dois aspectos elementares presentes na contemporaneidade: primeiro, a adultização das crianças. Segundo Calligaris, “nestas últimas décadas, as crianças perderam sua especificidade estética. Eles são cada vez menos vestidas como crianças [...] são mascaradas de adolescentes em miniatura, para antecipar o futuro que se espera para elas [...]”¹⁶¹ O segundo aspecto diz respeito ao fato de adultos desejarem ao todo custo preservar a juventude e têm na adolescência o referencial de jovialidade, isso os faz querer imitá-los. Calligaris afirma que tão comum quanto ver crianças fantasiadas de adolescentes é ver adultos “ridiculamente fantasiados do mesmo jeito” e sugere que se faça uma observação da “estética compartilhada” entre mães e filhas na contemporaneidade.¹⁶² De maneira bastante específica, nos últimos anos essa estética recebeu do mercado capitalista o atrativo nome de moda “tal mãe, tal filha” e “tal pai, tal filho” segundo a qual, adultos e crianças se vestem iguais. Não é difícil entender que nesta estética ou as crianças estão adultizadas nas suas vestes, ou os adultos estão infantilizados, ou ambas as coisas. Inserido neste confuso contexto está a pessoa adolescente, que não sendo nem criança e nem adulto depara-se com uma conflitante realidade sobre a qual cabe refletir “o dever dos

¹⁵⁹ FROIS, E. et al. Mídias e a imagem corporal na adolescência: o corpo em discussão. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 71-77, jan/mar, 2011. p. 73. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n1/a09v16n1.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

¹⁶⁰ DOLTO, Françoise. **A imagem inconsciente de corpo**. São Paulo: Perspectiva. 1984. p. 15.

¹⁶¹ CALLIGARIS, 2009, p. 72.

¹⁶² CALLIGARIS, 2009, p. 72.

jovens é envelhecer. Suma sabedoria. Mas, o que acontece quando a aspiração dos adultos é manifestamente a de rejuvenescer?”¹⁶³

O psiquiatra e psicanalista José Ottoni Outeiral fala da criação dos termos “*Adultescência*” e “*Adultescente*” para explicar essa tentativa de retorno, por parte de muitos adultos contemporâneos, à adolescência. Segundo este autor, *Adultescência*, é um termo já incluído no dicionário *New Oxford Dictionary* que tem sua gênese epistemológica a partir da composição dos radicais ingleses “*adult*” (adulto) + “*adolescent*” (adolescente). “*Adultescente*” refere-se à “pessoa imbuída de cultura jovem, mas com idade suficiente para não o ser. Geralmente entre os 35 e 45 anos, os “*adultescentes*” não conseguem aceitar o fato de estarem deixando de ser jovens.”¹⁶⁴ Zapur e Campos falam do surgimento dos termos “*Kidults*” na contemporaneidade referindo-se aos adultos que assumem um padrão de comportamento infantilizado e “*adolescentização*” para indicar um processo no qual as diferenças entre adolescentes e adultos não tem mais fronteiras.¹⁶⁵ Os referidos autores afirmam ainda que ultimamente “ser jovem não é mais um privilégio de uma determinada faixa etária socialmente construída, mas um projeto de vida que se estende para muito além da adolescência.”¹⁶⁶

As mídias, principalmente o cinema e televisão, e as agências de publicidade são seguramente os veículos de estimulação e de manutenção dessa estética contemporânea, que no fundo acabam por reforçarem a celebração da imaturidade ao promoverem imagens de artistas cinquentões, sessentões com seus corpos sarados desempenhando papéis juvenis, e até infantis. Frank Furedi, sociólogo inglês, analisou esta influência exercida pela mídia no artigo “*Não quero ser grande*” e afirma

A celebração da imaturidade é reafirmada, constantemente, pela mídia. Atores de meia-idade vivem à procura de papéis que lhes permitam manifestar o seu lado juvenil. John Travolta quase se esborrachou para ser um doce-de-coco em *Olhe quem está falando* e Robin Williams mostrou ser adorável no papel de Peter Pan em *Hook*. Tom Hanks é sempre bonitinho – uma criança presa dentro do corpo de um adulto em *Quero ser grande* e, depois, como *Forrest Gump*, o menino-homem que personifica a nova virtude do infantilismo psicológico. Peter Pan, o garoto que não queria

¹⁶³ CALLIGARIS, 2009, p. 74.

¹⁶⁴ OUTEIRAL, 2005, p. 135,

¹⁶⁵ ZAPUR, A. P.; CAMPOS, J. L. A juventude como valor na modernidade líquida. **Temática** (revista eletrônica), NAMID/UFPB, ano XI, n. 01, p. 41-51, janeiro, 2015. p. 46. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/22679/12544>. Acesso em: 03 set. 2017.

¹⁶⁶ ZAPUR; CAMPOS, 2015, p. 46.

crescer, teria poucas razões para fugir de casa se vivesse em Londres, Nova York ou Tóquio hoje.¹⁶⁷

Não apenas as indústrias cinematográficas e televisas estão interessadas no fenômeno da “adolescentização”, mas também a indústria de cosméticos, as clínicas estéticas e tantas outras comprometidas com promessas de “eterna juventude”, conforme afirma M. R. A. Khel “quanto mais tempo pudermos nos considerar jovens hoje em dia, melhor. Melhor para a indústria de quinquilharias descartáveis, melhor para a publicidade [...] Nas últimas décadas, viramos jovens perenes.”¹⁶⁸ Entretanto, Frois et al. afirmam que dentre outras consequências a valorização dos atributos jovens quando extensivo às outras fases da vida “acaba por trazer outros complicadores para além das dificuldades de construção da identidade adulta a partir da idealização do corpo jovem como experimentações sem compromisso, imediatismo e consumismo [...]”¹⁶⁹

Nesta direção, leituras sobre o tema dão conta do quanto diferentes segmentos da sociedade contemporânea tem cedido a “fluidez” dos padrões, comportamentos, valores, hierarquias que antes serviam como reguladores sociais, sobretudo, para as gerações mais jovens. Segundo Tenório na cultura pós-moderna há uma expressa valorização da espontaneidade e da subjetividade, é a chamada “cultura do ‘feeling’, da emancipação individual, onde até mesmo a educação, antes rígida e, por vezes, inflexível, torna-se permissiva e atenta aos desejos infantis e adolescentes.”¹⁷⁰ Refletindo especificamente sobre a educação, Lipovetsky, faz um oportuno questionamento “como pode ela instaurar um elo de sociedade quando não cessa de ampliar a esfera subjetiva, de multiplicar as diferenças, de esvaziar os princípios sociais [...] de dissolver a unidade dos modos de vida e das opiniões?”¹⁷¹

As reflexões propostas pelos autores referenciados até aqui revelam de maneira geral o panorama da sociedade contemporânea numa perspectiva analítico-

¹⁶⁷ FUREDI, Frank. **Therapy culture**: Cultivating vulnerability in an uncertain age. London: Routledge, 2003. p. 5.

¹⁶⁸ KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma de cultura. **Revista JuventudeOutro Olhar**, v. 5, n. 6, p. 42-53, 2007. p. 47. Disponível em: <http://arnaldogodoy.com.br/wp-content/uploads/2014/04/revista-6-juventude-novembro-2007.pdf>. Acesso em: 12 de mar. 2018.

¹⁶⁹ FROIS et al., 2011, p. 73.

¹⁶⁹ FROIS et al., 2011, p. 73.

¹⁷⁰ TENÓRIO, Jéssica Caroline Silva. **Adolescência e Vida Contemporânea**: uma relação entre limite e identidade. Disponível em: <http://psicologado.com/abordagens/psicologia-analitica/adolescencia-e-vida-contemporanea-uma-relacao-entre-limite-e-identidade>. Acesso em: 23 mar. 2018.

¹⁷¹ LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 65.

filosófica dos valores socioculturais que delineiam o perfil da sociedade do século XXI, contexto do qual faz parte o sujeito desta pesquisa.

2.5 ADOLESCÊNCIA CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS ENFRENTADOS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

A contemporaneidade, como vista até aqui, apresenta inúmeras características culturais muito próprias e bastante divergentes de outros períodos históricos. Dos muitos aspectos que caracterizam as sociedades contemporâneas ocidentais estão

A prevalência da extrema subjetividade e predominância do individualismo sobre a consciência de grupo; a necessidade constante de autocertificação, obtenção de certeza a respeito de si mesmo, em detrimento à primazia da racionalidade; a procura por satisfação, prazer e felicidade imediatos; forte presença do hedonismo; a adequação ao mundo sem a pretensão de transformá-lo; a busca da totalidade, integralidade do ser humano; o consumismo; imediatismo; a presença exagerada da sensualidade e do erotismo e a vivência do presente, sem preocupar-se com o vir a ser.¹⁷²

Adolescentes contemporâneos são sujeitos dessa realidade sociocultural e, portanto, afetados diretamente pelos efeitos de uma sociedade marcada por constantes transformações e assentada sobre valores e paradigmas socioculturais cada vez mais frágeis e diversificados. Sobre este aspecto, Ribeiro e Rocha afirmam que os frágeis "valores" difundidos na contemporaneidade, impactam profundamente a formação da subjetividade da pessoa adolescente gerando pessoas voltadas cada vez mais para si próprias, para o culto à aparência, ao corpo e ao prazer.¹⁷³ O sociólogo britânico Antony Giddens corrobora com este argumento e afirma que o alto grau de ansiedade que impera sobre a subjetividade na contemporaneidade, o volume de informações e a velocidade como elas se multiplicam, a necessidade de processá-las, o acúmulo de tarefas, o sentimento de ausência de sentido da vida experimentados na contemporaneidade são promotores de sentimentos insegurança capazes de impactar negativamente a personalidade ou desestabilizá-la de tal modo a conduzir o ser humano a uma vida direcionada ao efêmero.¹⁷⁴

É importante destacar que o conceito de subjetividade, neste trabalho, possui profunda concordância com o que postula Ana M. Bock ao definir

¹⁷² DAUNIS, 2000, p. 68.

¹⁷³ RIBEIRO; DA ROCHA, 2017, p. 39-47.

¹⁷⁴ GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

subjetividade como tudo aquilo que se refere ao indivíduo, em suas particularidades, aquilo que é mais íntimo, ou seja, o seu psiquismo, valores, sentimentos, emoções, pensamentos, sensações que são construídos a partir da elaboração de construtos sociais, culturais e morais que lhe são transmitidos pela sociedade na qual estão inseridos.¹⁷⁵ Neste contexto, entende-se que “a subjetividade e a intersubjetividade constituem experiências relacionadas à constituição do *self*, à consciência da identidade, de autoconceito, das representações mentais sobre si mesmo e, conseqüentemente, das atitudes, comportamentos, das escalas de valores e sentido de vida”¹⁷⁶ não podem e não devem ser entendidos ou analisados como fenômenos que se dão fora ou sem a efetiva influência do contexto sociocultural do qual a pessoa faz parte. Assim, a formação do *self* constitui-se a partir de um processo

[...] contínuo que decorre da aprendizagem reflexiva de influências ambientais e de crenças, demandada atenção voltada para si mesmo, imaginação e representações mentais sobre si próprio, que se modificam ao longo da existência da pessoa, em função da motivação, de influências externas ao indivíduo e de seus sistemas de crenças, construindo assim, um elemento ativo, dinamizador e controlador de nossos processos psicológicos. **A autoconsciência é a base para o *self* e para a autoidentidade, decorrendo de representações mentais que fazemos de nós mesmos [...].**¹⁷⁷ (Grifo nosso)

Nos estudos de Willian James, o contexto social é apresentado como elemento estruturador do processo de elaboração da personalidade e da subjetividade do ser humano. Esta também é a visão de muitos outros autores e autoras que, fazendo uma análise diversificada da contemporaneidade, aponta a forte influência dos elementos culturais sobre o processo de formação da subjetividade de homens e mulheres deste século e da maneira como tais aspectos incidem sobre o processo de formação da identidade da pessoa adolescente na contemporaneidade.¹⁷⁸

Segundo Frederico R. Viotti, a contemporaneidade tem influenciado de maneira bastante peculiar a formação da subjetividade da pessoa adolescente. Para além do aspectos já mencionados neste trabalho, F. Viotti destaca o papel das mídias e dos recursos tecnológicos na formação da identidade de adolescentes e

¹⁷⁵ BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la psicologia atual. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 1, fev. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 maio. 2019.

¹⁷⁶ DUARTE, 2007, p. 63.

¹⁷⁷ DUARTE, 2007, p. 63.

¹⁷⁸ JAMES, W. **Princípios da Psicologia**. Buenos Aires: Corrientes, 1952.

jovens, uma vez que cada vez mais, inseridos na realidade virtual, promovida pelas novas tecnologias, as novas gerações vivem experiências de isolamento, indiferença, fuga da realidade, busca da fantasia e “superexcitação da sensibilidade.”¹⁷⁹

Estudando o fenômeno da proliferação da mídia desde a segunda metade do século XX, M. Featherstone afirma que esta contribuiu para impregnar de imagens a sociedade contemporânea. É o fenômeno de “estetização da vida cotidiana”, que exerce grande influência sobre as pessoas, principalmente adolescentes, na sociedade contemporânea. Numa época em que a aparência é tudo, todo esforço é válido para mantê-la. Daí entende-se que muitas vezes as academias lotadas, nem sempre significa um investimento na saúde e na qualidade de vida; mas, a motivação pode ser outra, e que justamente pode comprometer a saúde, pois a busca do corpo “perfeito”, da eterna jovialidade, a internalização dos padrões de beleza que muitas vezes conduzem à bulimia e à anorexia, constitui formas autênticas de submissão à estética segundo a qual tudo vale a pena para parecer bem e ter uma boa aparência. Tais ideais consolidam a valorização da imagem e o narcisismo como premissas da contemporaneidade.¹⁸⁰

Segundo Bauman,

[...] estetizada a vida virou um espetáculo no qual o sujeito vale pelo que parece e não pelo que é. Nas redes sociais, a *selfies* (fotos em primeira pessoa) são numerosas e florescentes, cuidadosamente selecionadas para apresentar uma imagem individual positiva. A beleza, a boa apresentação e a fama são atributos altamente desejáveis, pois na sociedade de consumo ‘todos estamos *dentro e no mercado*’, ao mesmo tempo como clientes e mercadorias (grifos do autor).¹⁸¹

Vive-se uma época em que o “fazer ver” ou fazer para ser visto, ser notado a todo custo, como diria G. Debord¹⁸² é intensificado cada vez mais pela ampla expansão dos meios de comunicação e das mídias. A vida tornou-se um espetáculo que deve ser mostrado “em tempos e espaços diversificados”, segundo John Tompson¹⁸³; fazendo ruir a dicotomia, antes existente, entre a esfera pública e a

¹⁷⁹VIOTTI; Frederico R. de Abranches. **Origem e Fundamento da Mística Pós-Moderna**. Monografia (Curso em Ciência Política). Brasília: Universidade de Brasília 1995. p 42. Disponível em: <http://www.angelfire.com/id/Viotti/>. Acesso em: 17 fev. 2018.

¹⁸⁰FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

¹⁸¹BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 98.

¹⁸²DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contaponto, 1997.

¹⁸³THOMPSON, JOHN B. A nova visibilidade. **MATRIZES**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-38, abril, 2008.

esfera privada da vida, como afirma I. Karhawi.¹⁸⁴ Em todo caso, o “fazer ver” explica a explosão do número cada vez mais crescente de influenciadores digitais, em grande escala adolescentes e até mesmo crianças, os quais do interior de suas casas, ou no íntimo dos seus quartos, produzem vídeos com apenas um aparelho de telefonia móvel e os postam nas plataformas digitais e nas redes sociais, expondo as suas vidas, rotina, preferências, gostos musicais, alimentares, relacionamentos, dão “dicas” que vão desde o que comer, como vestir-se, maquiar-se, para onde viajar, o que comprar, como arrumar o próprio quarto, o armário, organizar a mala para a viagem e até a mochila da escola. Tal prática, tanto torna ainda mais populares as “celebridades” do cenário artístico, quanto faz surgir “celebridades” anônimas, que alimentam a “sociedade do espetáculo” com a exposição da própria vida.¹⁸⁵

Pensando nestas questões contemporâneas, A. Giddens propõe algumas reflexões que embasam o argumento de que o ser humano na contemporaneidade está cada vez mais submerso numa realidade virtual que o desloca no “espaço” e no “tempo” da interação face a face. Segundo o autor, a praticidade e a funcionalidade das novas formas de interação social entre os “ausentes”, promovidas pelas tecnologias modernas, trazem também a experiência do “desencaixe”, ou seja, “o deslocamento das relações sociais de seus contextos próprios de interação, permite a criação de novas estruturas de extensões imprevisíveis, para criar um novo tipo de conexão tempo-espaço.”¹⁸⁶

Para Giddens, essa nova forma de relacionar-se, marca registrada da atual geração de adolescentes, é uma via de mão-dupla, pois, aproxima os “ausentes”; mas, pode também gerar desde sentimentos de solidão, impessoalidade, perda de confiança nas pessoas; até, em casos mais graves, perda da identidade, relações sociais nos moldes das relações virtuais, supremacia das relações virtuais em

¹⁸⁴ KARHAWI, I. Influenciadores digitais: o Eu como mercadoria. In: SAAD-CORRÊA, E. N. Silveira, S. C. **Tendências em Comunicação Digital**. São Paulo: ECA-USP, 2016. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/87>. Acesso em: 12 de mar. 2018.

¹⁸⁵ Os influenciadores digitais podem ser bloggers ou *vloggers*, fazendo postagens diárias utilizando determinado produto, e enaltecendo a marca criando um *lifestyle*, utilizando da sua posição de consumidor para influenciar outros consumidores, na maioria das vezes seus seguidores com quem tem uma maior intimidade, criando neles o desejo em obter aqueles produtos. ADMINISTRADORES.COM. **Influenciadores digitais: quem são? o que fazem?** Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/marketing/influenciadores-digitais-quem-sao-o-que-fazem/106708/>. Acesso em: 7 fev. 2018.

¹⁸⁶ GIDDENS, 1991, p. 71.

detrimento das relações pessoais e vazio existencial. Na obra “*A arte da vida*”, Z. Bauman analisa as relações sociais construídas por adolescentes contemporâneos através das mídias digitais e o caráter desapegado e fluido que estas possuem. Segundo o autor, as relações sociais construídas a partir das redes sociais costumam ser muito diferentes do modelo de relação que se estabelecia há poucas décadas, e esta nova forma de relacionar-se altera também os vínculos humanos construídos em tais relações; se antes, era comum que um jovem tivesse apenas alguns poucos bons amigos, hoje o alvo é ter o maior número de “amigos” no *Facebook* ou de seguidores no *Instagram*. Conforme este autor, nestes tipos de relações mediatizadas os vínculos, geralmente, são superficiais e podem ser desfeitos com apenas um toque numa tecla do computador ou do smartphone.¹⁸⁷

Sprinthall e Collins defendem dois pontos essenciais pelos quais as sociedades industrializadas não facilitam à pessoa adolescente a busca da própria identidade: o primeiro, diz respeito à exigência, cada vez mais acirrada, de qualificação para o mercado de trabalho. Segundo estes autores, este fato torna adolescentes cada vez mais dependentes dos adultos. O segundo, faz referência ao relativismo muito presente no comportamento dos adultos contemporâneos. Para estes autores, a falta de modelos e padrões de comportamentos é absorvida por adolescentes e os valores de “certo” e “errado” passam por oscilações que não dão aos jovens uma direção segura frente às circunstâncias desta contemporaneidade em constantes transformações. Os referidos autores defendem que “a formação da identidade deve ser vista como um processo integrador de transformações pessoais, de exigências sociais e de expectativas em relação ao futuro.”¹⁸⁸ Neste sentido, adolescentes precisam sentir-se seguros, motivados, amparados em suas angústias, dúvidas, medos, inseguranças e, sobretudo, precisam de referências sociais positivas que lhes sirvam de modelo e de exemplos para a construção de sua identidade.

Hall fala da contemporaneidade como uma época de pouco desenvolvimento do sentimento de segurança e de pertença dos sujeitos. Para ele, a velocidade com que ocorrem as mudanças na pós-modernidade faz o ser humano perder o sentimento estável de si e, conseqüentemente, propicia a formação de identidades fragmentadas que surgem à medida que o ser humano busca identificar-se

¹⁸⁷ BAUMAN, Zygmunt. *A arte da vida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2010.

¹⁸⁸ SPRINTHALL; COLLINS, 2003, p. 202.

temporariamente com as múltiplas identidades oferecidas pela cultura deste tempo. Neste sentido, a noção de uma identidade fixa, inflexível cede espaço para a compreensão de identificações plurais frente às múltiplas ofertas dispostas pela cultura contemporânea. Falar de sentimentos de segurança e de pertença como elementos estruturadores da subjetividade de adolescentes contemporâneos, evoca o debate sobre a influência exercida pelo contexto familiar no processo de estruturação da identidade e da subjetividade da pessoa adolescente.

2.6 FAMÍLIA E SUA IMPORTÂNCIA PARA ESTRUTURAÇÃO DA IDENTIDADE DE ADOLESCENTES

Ao destacar o relevante papel desempenhado pela família no processo de (re)estruturação da identidade e da subjetividade dos seus sujeitos, dois aspectos precisam ficar bem claros: o primeiro diz respeito ao entendimento de que, na sociedade contemporânea, o conceito de família e a sua configuração tem sofrido muitas alterações. Nesta direção, este trabalho parte da premissa de que o conceito de família não pode mais ser explicado apenas por laços consanguíneos; mas por todos os outros aspectos que, para além destes, explicam as novas composições familiares na contemporaneidade. Deste modo, a concepção de família adotada aqui compreende as diferentes formações: nuclear tradicional, nuclear moderna, monoparental, homossexual etc.; sem que nenhuma delas se sobreponha como modelo ideal sobre as outras.¹⁸⁹

O segundo aspecto a ser considerado refere-se ao fato de que mesmo não sendo a família o foco de estudo deste trabalho, entende-se que ela é o primeiro contexto de desenvolvimento no qual o ser humano é inserido. É na família, independentemente da sua constituição, que a pessoa recebe as primeiras instruções, ensinamentos e valores. É através das vivências partilhadas, na busca pela superação dos conflitos pessoais e interpessoais, na expressão das emoções e sentimentos, nas experiências de sofrimentos e alegrias experimentadas no seio

¹⁸⁹ DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana Da Costa. **A família e a Escola como contextos dedesenvolvimento humano**. 2007. p. 21-31. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2019.

familiar que “se recebem os primeiros princípios, aqueles cuja influência se fará sentir durante a vida inteira.”¹⁹⁰

Acredita-se, portanto, que a função primordial da família consiste em assistir os seus membros em suas necessidades humanas mais elementares, oferecer-lhes afeto, proteção, amparo, compreensão, amor, diálogo, apoio, orientações. Sendo, então, um espaço privilegiado para o desenvolvimento de sentimentos de segurança e pertença, de construção do caráter e da identidade dos seus sujeitos a partir dos valores que lhes são transmitidos. Entretanto, é preciso considerar que também a família está inserida num contexto de significativas e rápidas mudanças na contemporaneidade, o que não a exime de sua responsabilidade como primeira formadora de seus membros.

Antony Giddens cita os processos de industrialização, inovação tecnológica e de globalização da economia, em ampla expansão nas sociedades pós-industriais, como fenômenos representativos de muitas outras transformações ocorridas na contemporaneidade, dentre os quais está a inserção das mulheres no mundo trabalho.¹⁹¹ Sem dúvidas, este foi um importante avanço no sentido da valorização da mulher como um ser produtivo, e não apenas “reprodutivo”. Entretanto, a ausência das mães no ambiente familiar, além dos pais já ausentes pelo mesmo motivo, gerou o que a psicanalista francesa Françoise Dolto descreve como fenômenos contemporâneos de “automaternagem” e “autopaternalagem” quando crianças e adolescentes vêm-se obrigados, diante das ausências dos seus responsáveis, a gerirem aspectos importantes de suas vidas num momento em que precisam da presença, segurança, diálogo, orientação e, também da correção da família. Cada vez mais, crianças e adolescentes tornam-se “responsáveis”, “autônomos” e “independentes” precocemente “na volta da escola uma casa vazia e uma geladeira cheia. A mãe que trabalha fora lhes diz: ‘você tem tal coisa para comer, não me espere.’ Cada vez mais cedo, meninos e meninas sabem se vestir sozinhos, se alimentar e viajar [...]”¹⁹² De modo algum pretende-se aqui culpar a mulher, a mãe que precisa ou quer trabalhar fora e deixar seus filhos e filhas crianças e adolescentes entregues a si mesmos, muitas vezes com o coração angustiado, sofrido por precisar fazê-lo. Diferentes razões que vão desde

¹⁹⁰ ARCHÊRO Junior, Aquiles. **Ligações de sociologia educacional**. São Paulo: Odeon, 1936. p. 54.

¹⁹¹ GIDDENS, Antony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

¹⁹² DOLTO, 2004, p. 192.

necessidades econômicas, busca de autonomia, independência, empoderamento, busca de igualdade de direitos podem motivar mulheres a ingressarem no mundo trabalho, não cabe a esta pesquisa investigar tais razões ou formar juízo de valor sobre estas questões. O objetivo aqui é discutir como as mudanças socioculturais ocorridas na contemporaneidade, que envolvem também a família, podem afetar adolescentes no seu processo de estruturação da identidade e da subjetividade.

Como psicanalista e conhecedora de muitos casos clínicos originados pelas consequências da omissão da família na formação dos seus filhos, F. Dolto critica veementemente pais, mães e responsáveis por crianças e adolescentes que “deixam as rédeas soltas e se abstêm de educar os filhos.”¹⁹³ Crianças e adolescentes precisam e esperam bons exemplos dos adultos. Necessitam sentir-se, estimulados, aplaudidos e também corrigidos, orientados, admoestados, quando necessário. Tais posturas, quando assumidas de maneira coerente e amorosa por adultos geram na pessoa em formação sentimentos de segurança, de valorização e de pertença. Segundo Dolto, ao negligenciar as funções de cuidadores e educadores de suas crianças e adolescentes, pais, mães, responsáveis cometem erros sucessivos, dentre os quais está o de lhes negarem oportunidades de terem referenciais positivos na sua formação e acabam por relegá-la a outrem e até mesmo aos aparatos tecnológicos. Este é, sem dúvida, um aspecto cada vez mais comum nas sociedades contemporâneas ocidentais. Dolto ressalta o impacto negativo da ausência de referências familiares para o desenvolvimento social de crianças e adolescentes e questiona como eles e elas poderão desenvolver os padrões de comportamento socialmente exigidos “se não recebem nenhum ensino pelo exemplo ou não têm oportunidade de conversar com seus pais? A televisão se torna a única fonte de referência das crianças isoladas dos apartamentos vazios de adultos.”¹⁹⁴ Alguns anos acrescidos à sua sobrevivência e certamente Françoise Dolto diria que além da televisão, e talvez até mais que esta, atualmente a internet e sua gama de plataformas digitais tem tornado “ídolos”, “celebridades”, “*youTubers*”, “influenciadores digitais” os referenciais sociais mais acessíveis às crianças e aos adolescentes do que a própria família na contemporaneidade. E os “ensinamentos” por eles e elas transmitidos tornam-se para crianças e adolescentes, cada vez mais,

¹⁹³ DOLTO, 2004, p. 191-192.

¹⁹⁴ DOLTO, 2004, p. 192.

padrões a serem seguidos. Sobretudo, para essa geração de adolescentes contemporâneos, conhecida como “nativos digitais” ou “Geração Z”.

2.7 ADOLESCÊNCIA CONTEMPORÂNEA: AFINAL, QUEM É ESTA GERAÇÃO Z?

Seguindo a perspectiva sociológica, o conceito de gerações compreende o conjunto de indivíduos nascidos em uma mesma época, influenciados pelas mesmas circunstâncias históricas, culturais e comportamentais que causam impacto direto na evolução da sociedade. Silva et al., utilizam o termo geração para referir-se aos grupos de pessoas com idades próximas, os quais são caracterizados pelos padrões sociais, culturais, educativos representativos da época e da sociedade nas quais estão inseridos.¹⁹⁵ Nesta perspectiva, estudos sociológicos apontam a existência das seguintes gerações: Tradicionais ou Veteranos, formada por pessoas nascidas antes de 1945, Geração *Baby Boomers*¹⁹⁶ composta por pessoas nascidas entre os anos de 1946 e 1964, Geração X formada pelas pessoas nascidas entre os anos de 1965 e 1978, Geração Y pessoas nascidas entre 1979 e 2000, Geração Z pessoas nascidas entre 2000 e 2009 e Geração Alpha nascidos e nascidas a partir de 2010.¹⁹⁷ É importante destacar que não há consenso entre autores a respeito dos marcos etários de cada geração, podendo haver variação de aproximadamente 2 ou a 3 anos entre a gerações, a depender da fonte consultada.

Nesta direção, Mario Sérgio Cortela esclarece que as aceleradas mudanças ocorridas na contemporaneidade abreviaram também o intervalo entre as gerações. Segundo ele, há algum tempo as gerações eram demarcadas por períodos de 25 anos. Atualmente, o limite entre uma geração e outra diminuiu para 10 anos, o que significa dizer que hoje a sociedade abriga um grande número de pessoas de

¹⁹⁵ SILVA, E. et. al. **O alcance da harmonia entre as gerações baby boomer, x e y na busca da competitividade empresarial no século XXI**. Volta Redonda: UNIFOA, 2013. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/9418322.pdf>. Acesso em: 5 maio. 2017.

¹⁹⁶ A expressão *Baby Boomers* surgiu nos Estados Unidos para designar o grande número de bebês nascidos após a Segunda Guerra Mundial (entre os anos de 1946 e 1964), quando milhares de soldados retornaram para suas casas após anos lutando para defender seus países na guerra.

¹⁹⁷ NOVAES, Simone. Perfil Geracional: um estudo sobre as características das gerações dos veteranos, baby boomers, x, y, z e alfa. In: VII SINGEP - Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade. **Anais...** São Paulo – SP – Brasil – 22 e 23/10/2018. Disponível em: <https://singep.org.br/7singep/resultado/428.pdf>. Acesso em: 19 jul.2019. p. 4-7.

diferentes gerações convivendo em diferentes ambientes: família, escola, igrejas, empresas etc.¹⁹⁸

Rui Fava analisa o papel desempenhado pela tecnologia como uma agência de fomentos às significativas alterações culturais e sociais que propiciaram a cada geração espaço, oportunidade para “impor-se e desenvolver não somente as próprias ideias, mas também adotar e rotular um novo perfil por meio de comportamento, linguagem, moda, música, arte, a forma como utilizam e vivenciam a tecnologia.”¹⁹⁹ Estes aspectos caracterizam muito bem as gerações mais recentes cuja habilidade com as ferramentas tecnológicas as colocam à frente das gerações nascidas antes da “revolução tecnológica.”

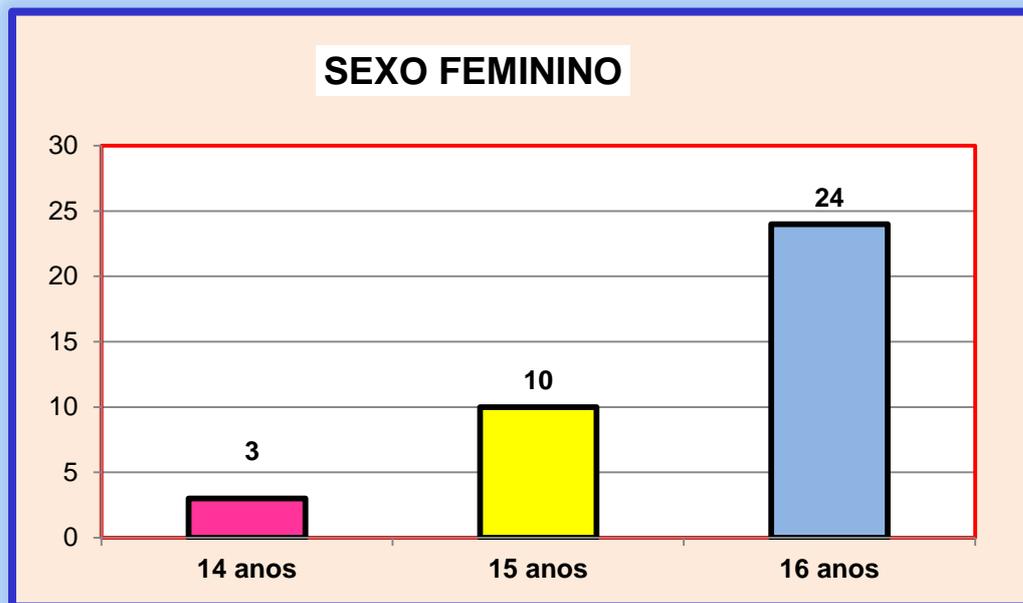
O foco deste trabalho é a geração Z, pois ela é composta por adolescentes contemporâneos. Portanto, é relevante fazer um recorte bastante específico desta geração buscando compreender suas características, posturas, opiniões, anseios. Nesta direção, tais aspectos serão doravante discutidos num diálogo com os resultados obtidos através da pesquisa social realizada com adolescentes. O universo desta pesquisa foi formado por 160 adolescentes, com faixa etária entre 14 e 16 anos de idade, discentes da 2ª série do Ensino Médio, turmas A, B, C e D, do turno matutino, de uma escola da rede pública estadual, numa cidade do interior da Bahia. A amostra formada por 50 (cinquenta) participantes foi representada por 74% adolescente do sexo feminino e 26% do sexo masculino. Quanto à faixa etária, a amostra ficou assim definida: 03 participantes com 14 anos de idade, 14 participantes com 15 anos e 33 participantes com 16 anos. Em termos percentuais, esses dados estão, assim, representados: 6% da amostra é formada por adolescentes de 14 anos de idade, 28% por adolescentes de 15 anos e 66% por adolescentes de 16 anos. Comparando as variáveis de gênero e idade²⁰⁰ tem-se a seguinte representação:

¹⁹⁸ CORTELA; M. S. **Adaptado da entrevista concedida ao Jornal da Globo**. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantástico/notícia/2015/11/pesquisa-inédita-traça-o-perfil-do-jovem-brasileiro-da-geração-y.html>. Acesso em: 26 ago. 2017.

¹⁹⁹ FAVA, Rui. **Educação 3.0**: aplicando o Pdca nas instituições de Ensino. São Paulo: Saraiva, 2014. p. 42.

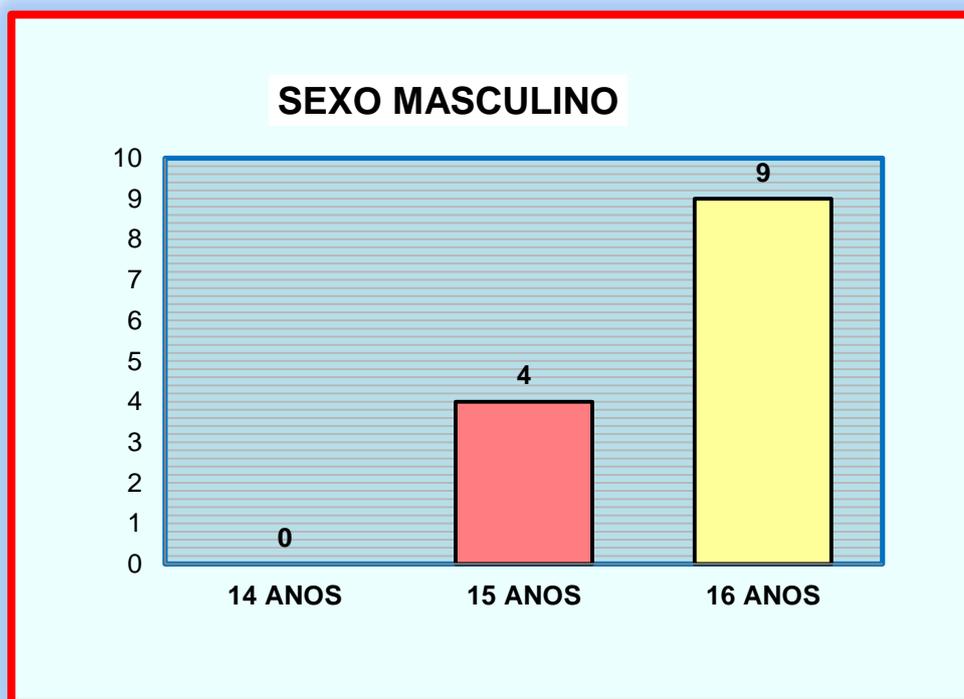
²⁰⁰ **(Questão 01)**: Gênero () M () F **(Questão 02)**: Idade: () 14 anos, () 15 anos, () 16 anos.

Gráfico 1. Sexo Feminino



FONTE: Dados elaborados pela autora.

Gráfico 2. Sexo Masculino



FONTE: Dados elaborados pela autora.

Formada por pessoas nascidas em plena ascensão tecnológica, esta geração não consegue imaginar o mundo sem a presença dos computadores, da *internet*, dos *sites* de relacionamentos, da comunicação virtual, das bibliotecas

virtuais, da vida *on-line/off-line*. É a geração que parece já ter nascido conectada à *internet* e aos aparatos tecnológicos e tem nos aparelhos de telefonia móvel quase que uma extensão do próprio corpo. Perguntados/as na pesquisa social sobre o tempo diário em que permanece conectado/a nas redes sociais²⁰¹, adolescentes responderam: Não possuo redes sociais (2%), menos de 2 horas (6%), entre 2 e 4 horas (12%), mais de 4 horas (18%), e passo o dia inteiro conectado (62%) ou seja, a maioria da amostra investigada passa o dia inteiro conectada às redes sociais. O que não significa estar o dia inteiro apenas interagindo através delas. Este dado da pesquisa corrobora com a descrição desta como a Geração Z, do inglês *Zapping*, devido seu comportamento de *zapear*, de desenvolver atividades variadas simultaneamente, de manter-se conectada às redes, interagindo com os pares, postando fotos, “curtindo”, “comentando” e compartilhando postagens alheias, gravando áudios e vídeos, mesmo quando desempenham outras tarefas como estudar, por exemplo. Com esse comportamento, adolescentes e jovens podem ter acesso a muitas informações sem, necessariamente, aprofundarem-se no conteúdo que elas apresentam.

Nos estudos de Matheus Hoffmann Jordão, a Geração Z (também conhecida como a geração *iGeneration*, Plurais ou *Centennials*) é caracterizada como aquela geração composta pelas pessoas nascidas no “boom” da criação da *internet* banda larga, dos mais sofisticados artefatos tecnológicos, das ferramentas digitais e da Web 2.0.²⁰² Foi a geração que inverteu uma ordem até aqui mantida; pois enquanto as gerações antecessoras assistiram o florescer dos avanços tecnológicos, desta vez foram “as máquinas modernas que acompanharam de perto o nascimento e crescimento dos jovens.”²⁰³ Este fato contribui para que esta geração seja também identificada como a geração do imediatismo, do pensamento rápido, da comunicação virtual, da efemeridade, da facilidade em lidar com os avanços tecnológicos.

²⁰¹ **(Questão 07):** Quantas horas por dia, mais ou menos, você se mantém conectado/a às redes sociais? () Não possuo redes sociais () Menos de duas horas () Entre duas e quatro horas () Mais de quatro horas () Passo o dia inteiro conectado/a.

²⁰² Aperfeiçoamento tecnológico que permite a transmissão de dados em rede. O termo foi criado por Tim O’Reilly, em 2003. DANTAS, Tiago. “Web 2.0”. **Brasil Escola**. Disponível em <<https://brasilescola.uol.com.br/informatica/web-20.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

²⁰³ JORDÃO; Matheus Hoffmann. **A mudança de comportamento das gerações X, Y, Z e Alfa e suas implicações**. Disponível em <http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20162/SLC0631-1/geracoes%20xyz.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

A necessidade de comunicação imediata e veloz caracteriza esta geração como “a geração das abreviações” e dos neologismos, da comunicação e do contato com o mundo usando apenas os dedos polegares. Michel Serres descreve a adolescência contemporânea a partir da “Polegarzinha”, personagem do seu livro, cujas descrições físicas (cabeça em formato de computador projetada à frente do seu corpo) e de comportamento (está sempre com um aparelho de telefonia móvel nas mãos no qual, com grande habilidade, realiza multitarefas usando apenas os dedos polegares) como alusão à capacidade nata que esta geração de adolescentes tem em lidar com as novas tecnologias usando apenas dois dedos das mãos e de manterem-se conectados à internet por longos períodos. Entretanto, este autor chama atenção para um aspecto bastante relevante

[...] as ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta a Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam, nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados.²⁰⁴

Elydio Neto e Edgar S. Franco corroboram com o que postula M. Serres e afirmam que adolescentes e jovens contemporâneos são “rápidos e ágeis com os computadores, mas têm dificuldades com as estruturas escolares tradicionais e, muitas vezes, com relacionamentos interpessoais, uma vez que a comunicação verbal é dificultada pelas tecnologias presentes a todo o momento.”²⁰⁵ Esta também é uma constatação apresentada por Pierre Babin e Marie-France Kouloumdjian cujos estudos versam sobre a influência da televisão e dos jogos eletrônicos sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças, adolescentes e jovens, durante os anos de 1980. Em suas análises fica evidente que a forma como esta geração se relaciona com os recursos tecnológicos contribui para a criação de uma linguagem juvenil que muito se distancia daquela usada por outras gerações: “fala inacabada”, escrita impregnada por abreviações e repetições, comunicação verbal carregada por muitos gestos, predomínio da expressão corporal, desprazer pela leitura pouco visual ou

²⁰⁴ SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2013. p. 19.

²⁰⁵ SANTOS NETO; Elydio dos; FRANCO, Edgar Silveira. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. **Revista de Educação do CogEimE**, v. 19, n. 36, p. 9-25, jan.-jun. 2010. p. 14. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v19n36p9-25>. Acesso em: 27 abr. 2016.

conceitual e preferência pela expressão imagética.²⁰⁶ Segundo estes autores, vive-se um tempo de “aceleração” provocado pelas mídias eletrônicas no qual as músicas já não têm mais o mesmo ritmo, as produções cinematográficas estão cada vez mais dinâmicas e movimentadas, o volume e a circulação de informações se dão num ritmo frenético, o que contribui para que não apenas adolescentes e jovens, mas também adultos, demonstrem dificuldades em concentrarem-se em leituras mais longas, em discursos e palestras que não estejam relacionados com os sons, ritmos e imagens do seu interesse.

Nos estudos realizados por Babin e Kouloumdjian, na França dos anos de 1980, a televisão, grande mídia da época, é apresentada sob a metáfora da janela aberta através da qual “olha-se e não se vê”, dada a superficialidade das informações apreendidas por telespectadores a ela expostos durante muitas horas seguidas. Numa análise mais recente, Z. Bauman “previu” que “com tempo suficiente, os celulares treinariam os olhos a olhar sem ver.”²⁰⁷ E este tempo já chegou! Nos dias atuais se consome muita informação, sem necessariamente se deter ou se aprofundar muito nelas. O próprio excesso de informações, as longas horas de conexão com os artefatos tecnológicos contribuem para que, cada vez mais, as telas dos computadores, *tablets* e aparelhos de telefonia móveis se tornem janelas abertas por meio das quais “olha-se sem ver”, sem se deter no conteúdo, na informação, olha-se por olhar.

“*Geração Silenciosa*” é a expressão utilizada por Douglas Ciriaco para referir-se à adolescência contemporânea. Segundo este autor, esta geração de adolescentes está o tempo todo com fones nos ouvidos, mostram-se sempre distantes “do mundo real”; mas, sempre estão conectados e atuantes “no mundo virtual,” interagem pouco com as pessoas à sua volta, mas conectam-se ao mundo por meio da internet.²⁰⁸ Nesta mesma linha de pensamento, Bauman analisa o paradoxo trazido pelos avanços tecnológicos para dentro das relações humanas. Segundo este filósofo, se as gerações anteriores precisavam administrar o tempo e o espaço para estabelecer uma simples comunicação verbal, esta geração vive as

²⁰⁶ BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os novos modos de compreender:** geração audiovisual e do computador. São Paulo: Paulinas, 1989.

²⁰⁷ BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido:** sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2004. p. 55.

²⁰⁸ CIRIACO; Douglas. **O que é a Geração Z?** Disponível em: <http://www.tecmundo.com.br/curiosidade/2391-o-que-e-a-geracao-z-.htm#ixzz25ABXyFUM>. Acesso em: 23 abr. 2016.

facilidades de poder realizar multitarefas sem sair do lugar e sem precisar estar presa aos fios de telefone e nem mesmo aos cabos de computador, pois tudo, ou quase tudo, pode ser feito com um aparelho de telefonia móvel, “estando com o seu celular, você nunca está fora ou longe [...]”²⁰⁹, mas pode ao mesmo tempo estar distante, alheio, “desconectado” do que acontece à sua volta; este é um dos paradoxos vividos na contemporaneidade.

R. S. Levenfus analisa o “isolamento” preferido por esta geração de adolescentes e jovens contemporâneos como atitudes que os e as classificam como “filhos e filhas do quarto.” Entretanto, segundo este autor, esta geração “se tranca no quarto não para isolar-se do mundo, mas sim para plugar-se nele, tendo acesso a informações jamais obtidas por jovens de eras passadas, de dentro do quarto abrem N janelas para o mundo.”²¹⁰ Os dados apresentados em uma pesquisa social realizada por Maria Luiza Belloni corroboram com este pensamento de Levenfus ao mostrar que adolescentes e jovens não se sentem solitários, embora estejam fisicamente sós, quando se trancam num quarto para se conectarem à *internet*, pois para metade dos participantes daquela pesquisa, a conexão com a internet é justamente a via utilizada para “conectarem-se” com seus pares.²¹¹

Tanto o “isolamento” desta geração, como sua forte tendência em preferir relações virtuais, em detrimento das interações face a face, suscitam debates e reflexões entre pesquisadores, psicólogos, pedagogos, pais, mães e educadores em geral, que se vêem no desafio de tentar entendê-la nas suas diferentes formas de relacionar-se consigo, com seus coetâneos e com o mundo à sua volta. Isso porque, diferentemente dos membros das gerações anteriores que foram estimulados a cultivarem relações sociais e afetivas através da escritura dos poemas, bilhetes e cartas; as relações sociais de jovens e adolescentes contemporâneos acontecem numa perspectiva muito mais virtual, onde com simples clique na tecla do computador ou do *smartphone* se faz, mantém ou se desfaz uma “amizade” instantaneamente. Isso explica porque aos *sites* e aplicativos de relacionamentos

²⁰⁹ BAUMAN, 2004, p. 54.

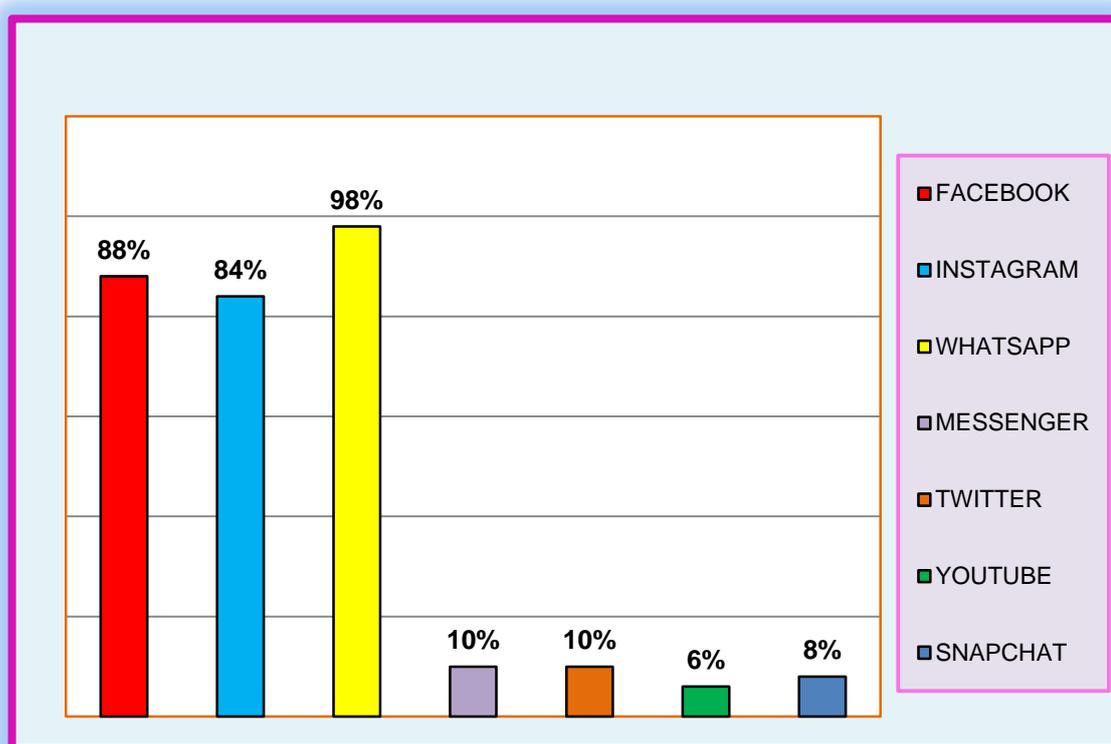
²¹⁰ LEVENFUS; R. S. Geração Zapping e o sujeito da orientação vocacional. *In*: LEVENFUS, R. S.; SOARES; D. A. P. **Orientação Vocacional Ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 51.

²¹¹ BELLONI, Maria Luiza. A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais. *In*: BARRETO, Raquel Goulart (Org). **Tecnologias Educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas.** Rio de Janeiro: Quarteto, 2001.

virtuais, como *Whatsapp*, *Twitter*, *Facebook*, *Instagram*, *Tinder*, entre outros, são os preferidos de jovens e adolescentes nos dias atuais.

Dando seguimento à pesquisa social realizada com adolescentes, a pergunta de número seis do questionário²¹² quis saber dos e das participantes se eles e elas possuem redes sociais e obteve como resultado: 49 (quarenta e nove) adolescentes disseram estar filiados a alguma rede social e apenas 1 (um) declarou não possuir nenhuma rede social no momento da pesquisa. O que representa em termos percentuais 98% responderam que SIM e apenas 2% disseram NÃO possuir redes sociais. A referida questão tinha um desdobramento e a resposta era livre, segundo a qual caso possuísse redes sociais o e a participante deveria citar qual (is).²¹³

Gráfico 3. Redes Sociais mais utilizadas por adolescentes



FONTE: Dados elaborados pela autora.

Os resultados acima apresentados serão analisados juntamente com aqueles obtidos com a questão de número 08 (oito)²¹⁴ que quis saber o que adolescentes preferem acessar nas mídias sociais. Por tratar-se de uma pergunta

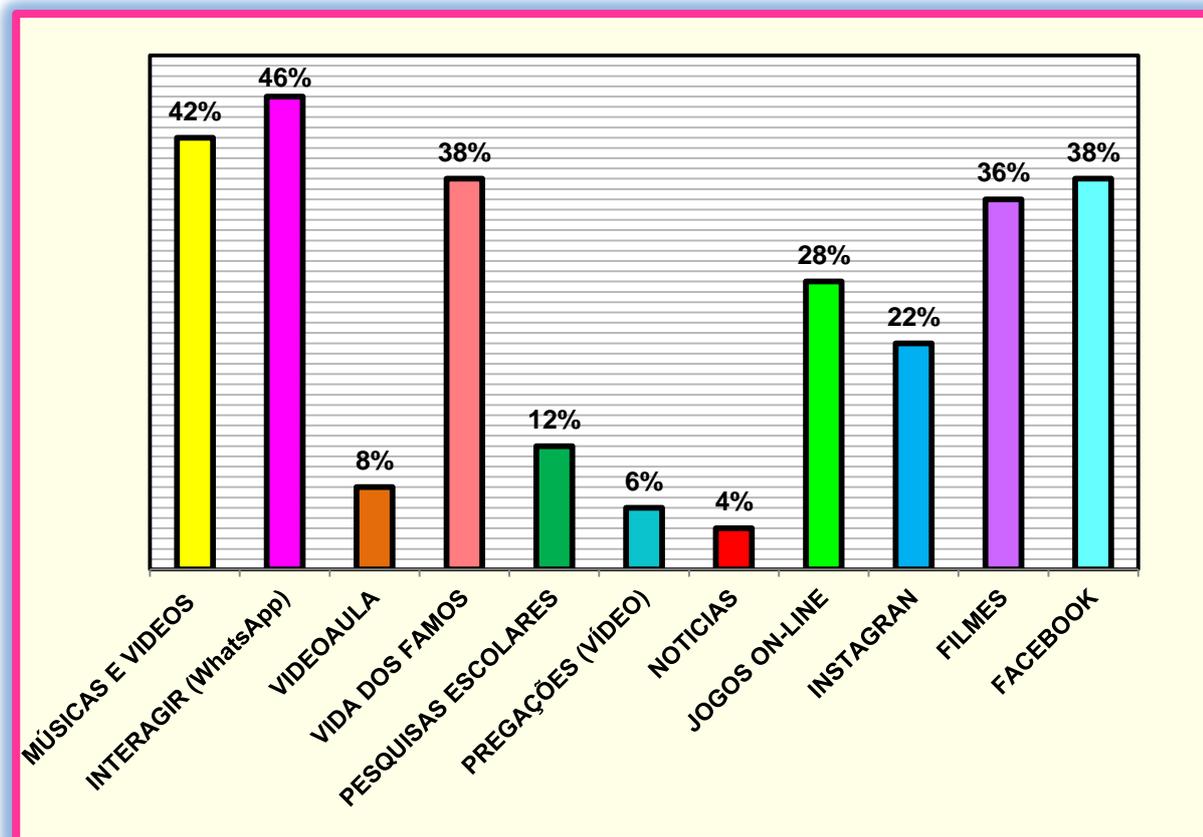
²¹² (Questão 06): Você possui redes sociais? () Sim () Não

²¹³ Desdobramento da questão anterior :Se sim, qual (is)?

²¹⁴ (Questão 08): O que você mais gosta de acessar nas mídias sociais? Por quê?

aberta, cada participante podia, livremente, citar o (s) conteúdo(s) que prefere acessar nas mídias. Os dados revelaram o baixo interesse por conteúdos não relacionados ao entretenimento: uma pequena amostra, representada por 4% se interessa por notícias; apenas 8% afirma acessar vídeoaulas e 12% utiliza as mídias para a realização de pesquisas escolares e, apenas, 6% as utiliza para ter acesso a conteúdos religiosos como assistir vídeos de pregações e palestras. Em contrapartida, o alto índice de preferência por músicas e vídeos no *YouTube* (42%), *WhatsApp* (46%), vida dos famosos (38%), *Facebook* (38%), filmes (36%) jogos *on-line* (28%) e *Instagram* (22%) deixa claro que o foco de adolescentes quando acessam as redes é a interação com os pares e o entretenimento.

Gráfico 4. Preferência de Acesso nas Midas Sociais



FONTE: Dados elaborados pela autora.

As redes sociais em geral, mas principalmente *WhatsApp*, *Facebook* e *Twitter* são considerados como ambientes de encontro, de trocas e partilhas e compartilhamentos mediados pela tecnologia. Uma das principais características das redes sociais é a possibilidade de interação simultânea entre dois ou vários atores. Antônio F. Magnoni e Aline C. Camargo chamam de interação “síncrona”, quando

interlocutores interagem simultaneamente como, por exemplo, nos fóruns e chats e de “assíncrona” as interações que ocorrem mesmo quando “os envolvidos não estão conectados ao mesmo tempo, como blogs, e-mails [...] *Facebook, Twitter, Instagram e YouTube*”. Estas formas de interação revolucionaram as relações sociais, afetivas, comerciais no início deste século, seduziram o mundo e inseriram novos conceitos de estar nele: é a vida *on-line/ off-line*.²¹⁵ Nestas multiplataformas digitais usuários interagem enviando mensagens instantâneas, realizam chamadas de voz e de vídeo (inclusive internacionais); enviam áudios, vídeos, imagens, fotos, utilizam uma linguagem abreviada, onomatopeica, carregada de símbolos e, muitas vezes, a comunicação acontece apenas com o uso dos símbolos (*emoticons*); as fotos, de preferência em primeira pessoa (*selfies*), estão ali colocadas para serem curtidas, comentadas e compartilhadas e, quanto maior o número de "curtidas" e de compartilhamentos, maior a popularidade, a aceitação e a aprovação dos pares. Nestes cenários digitais, a linha que separa conceitos de “público” e “privado” tem se tornado cada dia mais tênue e a subjetividade até pouco tempo resguardada sobre invólucro da intimidade, na sociedade em rede ganha ares de exterioridade onde, literalmente, o “olhar” e a aprovação do outro se tornou uma necessidade perene.²¹⁶

Numa análise psicanalítica sobre a influência do “mundo virtual” sobre o sujeito contemporâneo, no trabalho intitulado “*O sujeito contemporâneo, o mundo virtual e a psicanálise*”, Marília B. Kallas discute a superexposição vivida na contemporaneidade comparando-a aos aspectos intimistas que regiam o cotidiano, as relações e a vida de um modo geral até bem pouco tempo

O conceito de intimidade, de espaço público e privado mudou. Antes, protegidos pelas paredes de nosso quarto, líamos, escrevíamos nossos diários, nossos poemas e os trancávamos no espaço mais protegido do olhar alheio, como uma preciosidade que só a nós pertencia. O espaço privado era bem diferenciado do espaço público. **Hoje escrevemos os diários em blogs, expomos nossa intimidade no Facebook, exibimos imagens das situações mais banais no Instagram, montamos um espetáculo de nós mesmos e buscamos o olhar do outro e sua**

²¹⁵ MAGNONI, Antonio Francisco; CAMARGO, Aline Cristina. **Redes sociais digitais e juventude brasileira: análise de novas modalidades de participação político-social**. São Leopoldo/RS. 2018. p. 6. Disponível em: https://www.midiaticom.org/seminariointernacional/archives/2018/gts/gt9_acontecimento_midiatiza-do/Redes%20sociais%20digitais%20e%20juventude%20-%20Antonio%20Magnoni%20e%20Aline%20Cristina%20Camargo.pdf. Acesso em: 17 abr. 2019.

²¹⁶ BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

aprovação por meio de curtidas. A intimidade tem se deixado infiltrar pelas redes.²¹⁷ (Grifo nosso)

A autora reflete, ainda, sobre a possibilidade de experimentação de diferentes identidades oferecidas pelas mídias sociais ao afirmar que

Hoje a internet e as novas tecnologias digitais tornaram possível o ingresso em um universo paralelo onde, além das redes sociais, comunidades, salas de bate-papo, jogos on-line, existem os MUDes (Multi-userdungeon), que são mundos virtuais sitiados, por exemplo, o Second Life, mundo virtual paralelo, que introduz o indivíduo num espaço em que, através de um avatar, **ele pode viver aspectos múltiplos de sua identidade ou representar papéis distantes da sua noção de Eu.**²¹⁸ (Grifo nosso).

Considerando a adolescência como a fase crucial do desenvolvimento humano para a formação da identidade e da personalidade, a experimentação de identidades mediadas pelas mídias, os estudos de Renato H. Barcelos e Carlos A. Rossi destacam a importância dos *sites* de redes sociais como importantes atributos de incentivo à experimentação de novas identidades

[...] eles são meios pelos quais o adolescente é capaz de relacionar com outros grupos sociais e buscar pessoas com as quais eles se identifiquem. Isso é importante por que **durante a adolescência, o pertencimento a um grupo não apenas oferece apoio, mas também um significado especial na construção da identidade.**²¹⁹ (Grifo nosso)

Segundo estes autores até mesmo as descrições utilizadas por adolescentes nos perfis das redes sociais são importantes formas de experimentação de identidades. Nestes tipos de identificação tanto chama atenção a escolha apenas dos aspectos da aparência e da personalidade que julgam positivos e, por isso, desejam enfatizar, quanto a frequência com que as informações são alteradas de acordo com os interesses do momento. Por fim, os referidos autores afirmam que não há consenso na literatura sobre os impactos que as mídias sociais provocam no bem-estar de jovens e adolescentes. Entretanto, não se pode negar que elas exercem grande poder de influência sobre as suas atitudes, comportamentos,

²¹⁷ KALLAS, Marília Brandão Lemos de Moraes. O sujeito contemporâneo, o mundo virtual e a psicanálise. **Reverso**, Belo Horizonte, v. 38, n. 71, p. 55-63, jun., 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952016000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2019.

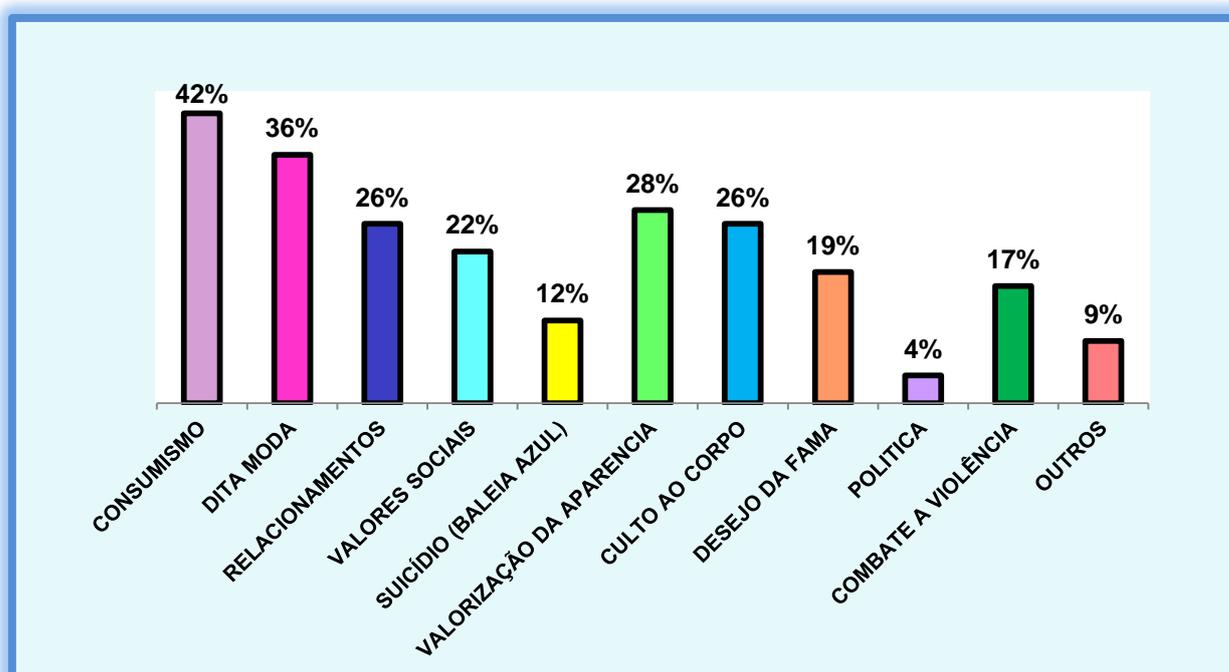
²¹⁸ KALLAS, 2016.

²¹⁹ BARCELOS, Renato Hübner; ROSSI, Carlos Alberto Vargas. Mídias Sociais e Adolescentes: uma análise das consequências ambivalentes e das estratégias de consumo. **Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, São Leopoldo, v. 11, n. 2, p. 93-110, abr/jun 2014. p. 95. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/104985>. Acesso em: 29 jan. 2019.

gostos, preferências etc., não apenas sobre estes sujeitos, mas sobre toda a sociedade contemporânea.

Neste sentido, esta pesquisa buscou analisar através da pergunta de número nove²²⁰ em que medida adolescentes reconhecem a influência das mídias em suas vidas. O resultado revelou um dado bastante significativo, pois 100% da amostra afirmou acreditar que as mídias influenciam a vida de adolescentes e jovens. Muitas respostas mostraram inclusive uma reflexão sobre esta questão, quando adolescentes informaram perceber que não apenas adolescentes e jovens são influenciados pelas mídias contemporâneas, mas também o são crianças, pessoas adultas e idosas. O desdobramento desta questão revelou que adolescentes compreendem diferentes aspectos da vida influenciados pelas mídias: ditadura da moda, valorização da aparência, culto ao corpo, consumismo, anseio pela fama e até indução ao suicídio, numa relação com fenômeno do jogo virtual “Baleia Azul”²²¹, foram temas expressos por adolescentes.

Gráfico 5. Influência da Mídia



FONTE: Dados elaborados pela autora.

²²⁰ **(Questão 09):** Na sua opinião, a mídia, de uma maneira geral, influencia a vida dos jovens e adolescentes? Se sim, de que maneira isso acontece?

²²¹ Jogo virtual com forte potencial de indução ao suicídio de adolescentes e jovens, surgido na Rússia em 2016 e difundido no mundo inteiro nos anos seguintes. No Brasil o jogo chegou em 2018 tendo alguns casos de mortes de adolescentes e jovens associados ao cumprimento dos 50 desafios, exigidos pelo jogo, no qual o último deles é o suicídio.

Os elementos apontados nas respostas dadas à questão de número 09 (nove) revelaram que os e as participantes desta pesquisa possuem uma visão reflexiva a respeito da influência das mídias na contemporaneidade relacionando-a à temas tão importantes como consumismo, culto ao corpo, valorização da aparência, ditadura da moda, desejo da fama indica uma percepção crítica desta amostra representativa da Geração Z, muitas vezes, estigmatizada como alheia e indiferente.

A pergunta de número 10(dez)²²² pretendeu investigar em que medida adolescentes reconhecem já ter tomado alguma decisão por influência das mídias em geral. O resultado revelou que 43 (quarenta e três) participantes responderam que SIM e reconhecem já terem tomado algum tipo de atitude sob a influência das mídias, enquanto 07 (sete) participantes afirmaram que isso NUNCA aconteceu. Em termos percentuais estes números representam 86% de respostas positivas e 14% de respostas negativas. Considera-se alto o percentual de adolescentes que não reconheceram já terem sido influenciados pelas mídias ao longo da sua vida. Acredita-se que este elevado índice pode, supostamente, indicar a dificuldade de autorreflexão e autocrítica de adolescentes.

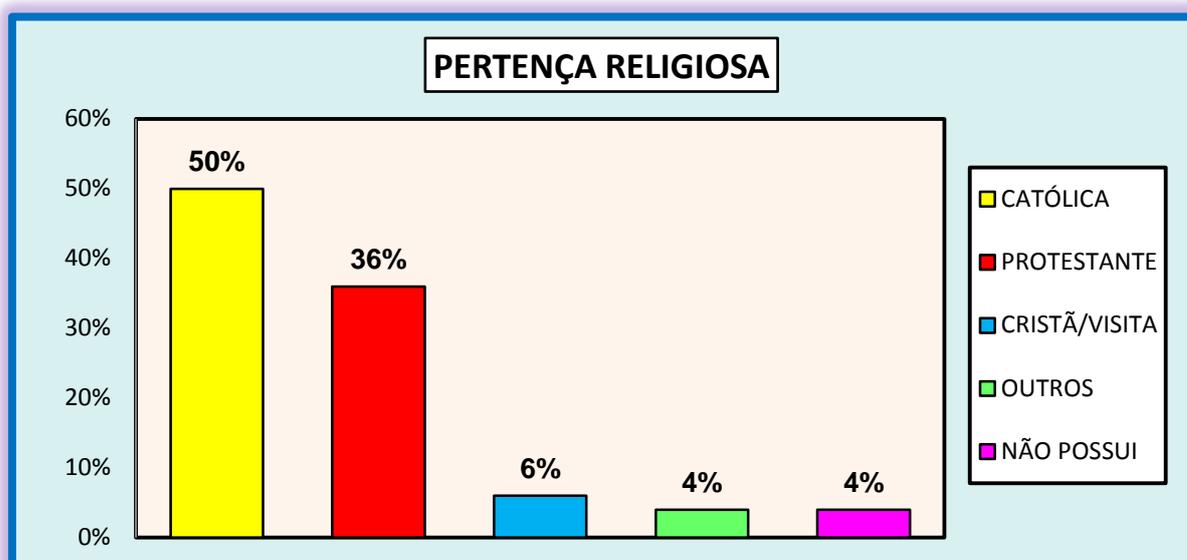
Entendendo a adolescência contemporânea a partir dos múltiplos contextos histórico, social, cultural, tecnológico em que está inserida e, sobretudo, considerando o processo de formação do pensamento abstrato, a busca da identidade que ocorre nesta fase da vida, essa pesquisa procurou também compreender o grau de envolvimento dos e das adolescentes pesquisados e pesquisadas com a religião. É importante destacar que como diz Paul Tillich, “a preocupação religiosa é a última. Ela desposa todas as outras preocupações de uma significação última. Ela as transforma em preliminares [...]”²²³ Assim, a questão de número três²²⁴ versa sobre a identificação da pertença religiosa dos e das participantes desta pesquisa. As respostas obtidas revelaram que 96% da amostra pesquisada assumiu uma filiação religiosa e apenas 4% afirmaram não pertencer a nenhuma religião. No desdobramento desta questão, cada participante deveria citar a religião a qual pertence, e o resultado ficou assim representado:

²²² **(Questão 10):** Você já teve algum tipo de atitude influenciado/a pela mídia?

²²³ TILLICH, Paul. **Teologia Sistemática**. 5. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2005. p. 29.

²²⁴ **(Questão 03):** Você faz parte de alguma religião? Se sim, qual?

Gráfico 6. Pertença Religiosa



FONTE: Dados elaborados pela autora.

Refletir sobre a religiosidade em qualquer etapa da vida é um grande desafio. E na adolescência ganha contornos especiais, pois nesta etapa da vida é comum a pessoa questionar os valores sociais, morais e religiosos recebidos até aqui. Até a adolescência, geralmente, a fé da criança é recebida do seu contexto familiar. E a filiação religiosa é, geralmente, aquela com a qual a família se identifica. Durante a adolescência e a entrada na vida adulta, isto pode mudar. Somados a estas observações e considerando a contemporaneidade como uma época de difusão do relativismo e do niilismo, tais aspectos tornam este desafio ainda mais instigante. Entretanto, este trabalho parte da premissa defendida por Jung²²⁵ de que o ser humano é, essencialmente, um ser religioso (*homo religiosus*) e dos postulados de Eliade cuja concepção de religião corrobora Jung ao afirmar que a religião é um fenômeno intrínseco ao ser humano e que nem mesmo o relativismo, o individualismo, o racionalismo e o cientificismo vigentes na contemporaneidade são capazes de romper esse vínculo, pois “seja qual for o grau de dessacralização que o mundo tenha chegado, o homem que optou por uma vida profana não consegue abolir completamente o comportamento religioso.”²²⁶

A religiosidade é a experiência humana “vivencial e relacional” com o sagrado, com o outro e com o mundo à sua volta; portanto, a ela estão relacionadas as particularidades de cada ser humano e as influências históricas, culturais e

²²⁵ JUNG, C. G. **Psicologia e religião**. Petrópolis: Vozes, 1978.

²²⁶ ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 27.

sociais do contexto no qual o ser humano está inserido.²²⁷ Teófilo e Azevedo Junqueira, ao analisarem a religiosidade na adolescência, afirmam que nesta fase da vida adolescentes costumam ser mais exigentes com a família e com as instituições religiosas e destacam que “se houver uma base firme no desenvolvimento religioso do adolescente, a religião poderá tornar-se um fator fundamental para auxiliá-lo na superação da crise e a alcançar uma fé madura e estável.”²²⁸

Antônio Ávila apresenta inúmeros estudos realizados em diferentes culturas e fala da “frágil religiosidade familiar” como fator que muito contribui para que adolescentes afastem-se cada vez mais das suas crenças. Segundo este autor, os casos em que adolescentes iniciaram suas experiências religiosas, ou deram sequência a elas, sem a influência da família, foram motivados pelo anseio por superação de problemas pessoais ou pela busca de sentido da vida. Estes aspectos serão mais aprofundados na sequência deste trabalho, quando a fé será analisada como suporte para as crises pessoais e como fonte de sentido da vida para adolescentes.²²⁹

É fato que o fenômeno religioso no Brasil sempre esteve relacionado com a história e a cultura deste país. Neste sentido, é comum que pessoas, adultas e jovens, intitulem-se como desta ou daquela religião, considerando apenas a simpatia que tem por elas, a tradição familiar, o fato de já ter pertencido ou de se considerar ligado à determinada religião pelo batismo; mas, sem nenhuma vinculação efetiva a ela. Pensando nestas questões, buscou-se saber a frequência semanal com que adolescentes costumam ir à igreja ou à sua comunidade de fé.²³⁰

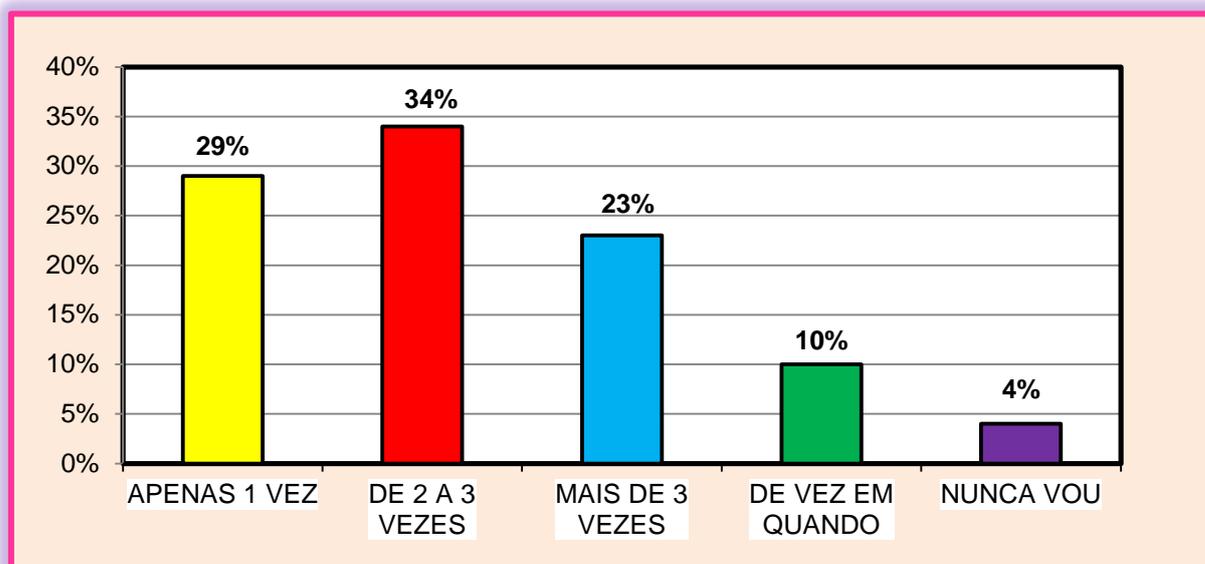
²²⁷ CROATTO, J. S. **As linguagens da experiência religiosa**. São Paulo: Paulinas, 2001.

²²⁸ DO NASCIMENTO TEÓFILO, Débora; AZEVEDO JUNQUEIRA, Sérgio Rogério. Religiosidade na adolescência: a necessidade de uma construção consciente e social. **Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral**, Curitiba, vol. 3, n. 2, p. 635-652, julho-diciembre, 2011. p. 649. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449749238015>. Acesso em: 13 dez 2018.

²²⁹ ÁVILA, A. **Para conhecer a psicologia da religião**. São Paulo: Loyola, 2007.

²³⁰ **(Questão 04)**: Com qual frequência você costuma ir à igreja, templos ou participar de rituais religiosos? () Apenas uma vez por semana () De duas a três vezes por semana () Mais de três vezes por semana () De vez em quando () Nunca vou.

Gráfico 7. Frequência semanal que vai à igreja



FONTE: Dados elaborados pela autora.

Os dados acima revelam que os 96% por cento que assumiram uma filiação religiosa mantêm uma assiduidade na frequência às missas, cultos e celebrações propostos por suas comunidades religiosas. Chamam atenção os expressivos 34% que afirmaram frequentar a igreja e 2 a 3 vezes por semana, os 23% que vão à igreja mais de 3 vezes por semana assim como os 29% que disseram frequentar a sua igreja pelo menos 1 vez por semana. Apenas 10% afirmaram de vez em quando vão às missas e cultos e conclui-se que os mesmos 4% que afirmaram não possuir uma religião são aqueles e aquelas adolescentes que agora assumem que nunca vão aos encontros religiosos semanais. Sobre o grau de importância de ter uma religião, perguntado na questão de número 05 (cinco)²³¹, os resultados revelaram que para 2% da amostra considera sem importância, para 6% é pouco importante, 22% afirmaram ser importante e 70% consideraram ser muito importante. As respostas apresentadas por esta amostra às questões referentes aos aspectos religiosos revelam um grupo de adolescentes com alto envolvimento religioso.²³²

No trabalho intitulado “Adolescência e Juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção”, Marques, Santos-Cerqueira e Dell’aglio apontam a “singular” contribuição que a religião pode oferecer no processo de desenvolvimento de pessoas adolescentes. Dentre as muitas possibilidades de contribuição

²³¹ **(Questão 05):** Na sua opinião, qual o grau de importância de se ter uma religião? () Sem importância () Pouco Importante () Importante () Muito importante.

²³² Esses dados confirmam uma pesquisa anteriormente realizada pela própria instituição de ensino, a qual será abordada na sequência deste trabalho Capítulo 4, seção 4.3.3: **Dos e das discentes.**

apresentadas destaca-se que “a religião também pode fornecer um sistema filosófico de compreensão do sentido e propósitos vitais que influenciem positivamente o desenvolvimento da identidade.”²³³ Embora reconheçam que a religião pode, também, influenciar negativamente a vida das pessoas desenvolvendo sentimentos de culpa, autopunição, desmerecimento do “mundo espiritual” que se pretende alcançar, as referidas autoras defendem a importância da religiosidade para a formação da “identidade positiva” de adolescentes. Segundo estas autoras, as experiências de caráter ideológico, social e espiritual vividas no contexto religioso atuam como oportunidades de formação integral do ser humano à medida que tais experiências são capazes de promover a formação de identidades menos centradas no “eu” e mais comprometida com o bem comum. Se tais experiências conduzem o ser humano à respostas satisfatórias frente aos questionamentos a respeito de si e de suas atitudes, “essa é a identidade positiva.”²³⁴

A concepção de desenvolvimento da identidade positiva em adolescentes numa relação com as experiências que eles e elas fazem com o sagrado, as representações que trazem de Deus e suas concepções de fé serão observadas na sequência deste trabalho como processos que subsidiam a busca pelo sentido da vida na sociedade contemporânea.

²³³ MARQUES, Luciana Fernandes; SANTOS-CERQUEIRA, Elder; DELL’AGLIO, Débora Dalbosco. **Adolescência e Juventude**: vulnerabilidade e contextos de proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2011. p. 85.

²³⁴ A identidade positiva está localizada nos ativos internos e é caracterizada por força pessoal (o jovem sente que possui controle sobre as coisas que acontecem para ele), autoestima, senso de propósito (relata que a vida possui um sentido) e visão positiva do futuro pessoal (é otimista sobre o seu futuro). Os ativos desenvolvimentais desempenham três papéis críticos no desenvolvimento na adolescência: servem como fatores de proteção; servem como fatores acessórios, aumentando a probabilidade de engajamento em comportamentos de florescimento de potenciais, e servem como fatores de resiliência, minimizando impacto negativo de adversidades. A identidade positiva remete à visão que o jovem possui de si mesmo, sua própria sensação de poder, propósito, valor e compromisso. MARQUES; SANTOS-CERQUEIRA; DELL’AGLIO, 2011, p. 88.

3 O SENTIDO DA VIDA E O VAZIO EXISTENCIAL NA CONTEMPORANEIDADE

*O que é que tem sentido nesta vida
Não vai ser casa e comida
Cama fofa, cobertor
Não vai ser ficar mirando os astros
Ou então andar de rastros
Pelas sendas do senhor
Para muitos é o dinheiro
Ir de janeiro a janeiro
De pé no acelerador
Eu sinceramente, preferia
Uma vida de poesia
Na vigília de um amor
Há quem creia em ter status
Sair em fotos e fatos
Ter ações ao portador
Eu só acredito em liberdade
E estar sempre com saudade
De viver um grande amor.²³⁵*

A pergunta sobre o sentido da vida é recorrente em todas as etapas do ciclo vital e atravessa a história da humanidade. Certamente em outras épocas e em diferentes contextos o ser humano buscou razão ou razões da própria existência. Perguntas como “por que existo?” Ou qual o sentido da minha existência?” Ou ainda “existe realmente algum sentido para a minha vida?” São inerentes ao ser humano e exigem reflexões maduras.

Nesta pesquisa a pergunta pelo sentido da vida será respondida por adolescentes numa interface com o contexto das sociedades ocidentais contemporâneas, já mencionado no segundo capítulo deste trabalho, e com as contribuições oferecidas por um contexto escolar no qual adolescentes estão inseridos. Nesta direção, este terceiro capítulo reflete sobre o vazio existencial vivido na contemporaneidade, traz questões referentes às concepções de sentido da vida, as fontes de sentido da vida apontadas por eles e elas, suas concepções de fé e de

²³⁵ MORAES, Vinícius de. **O que é que tem sentido nesta vida**. Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/cancoes/o-que-e-que-tem-sentido-nesta-vida>. Acesso em: 12 ago. 2019.

como esta atribui sentido às suas vidas e os e as auxiliam a superar as crises e os conflitos existenciais.

Do ponto de vista da pesquisa social realizada com adolescentes, neste terceiro capítulo serão apresentados os dados obtidos com as questões de número 12 (doze) a 19 (dezenove) do questionário (Anexo VI) e serão analisadas à luz dos pressupostos teóricos do neuropsiquiatra austríaco Viktor Frankl, do teólogo americano James Fowler, do também teólogo Paul Tillich, dentre outros pesquisadores e pesquisadoras.

A base principal para as reflexões sobre o sentido da vida, neste trabalho, está ancorada nos pressupostos teóricos do psicoterapeuta e filósofo austríaco Viktor Emil Frankl. Assim, partindo da premissa de que “apresentar uma teoria sem o seu autor seria desconhecer a gestação desta teoria e separá-la do humano [...]”²³⁶ e, sobretudo, compreendendo a estreita relação existente entre a teoria do sentido da vida proposta por Viktor Frankl e a sua emocionante trajetória humana, as próximas seções deste trabalho se ocuparão de um breve recorte das experiências de vida deste incrível ser humano que mesmo quando submetido às prisões dos campos de concentração, durante a Segunda Guerra Mundial, consegue atribuir sentido à sua dor e à sua existência.

3.1 VIKTOR FRANKL - FRAGMENTOS DE UMA VIDA RICA EM SENTIDOS

3.1.1 Origem familiar

Nascido no dia 26 de março de 1905, na cidade de Viena, capital da Áustria, Viktor Emil Frankl chega para completar uma família já então composta por seus dois irmãos, Walter e Estela, além de seus pais, os tchecoslovacos Gabriel Frankl e Elsa Lion. Deles, Viktor Frankl recebera a tradição da religião judaica e nela se firma com grande zelo e respeito pelos valores religiosos. A partir das experiências religiosas vividas ao lado do seu pai, judeu fervoroso e executivo ligado ao Ministério da Educação austríaco, Viktor Frankl desenvolveu desde muito cedo grande apreço pelas questões existenciais, analisando-as sempre a partir dos princípios da fé e do amor. Envolto num ambiente familiar bastante afetivo e religioso, Frankl fora, desde

²³⁶ XAUSA, Izar Aparecida de Moraes. **A Psicologia do Sentido Da Vida**. Campinas: Vide Editorial, 2011. p. 19.

a mais tenra idade, motivado a cultivar os valores espirituais o que despertou nele interesses por ajudar o próximo, motivando-o, sobretudo, a nunca entregar-se diante das situações de dores e sofrimentos impostos pela vida, conforme afirma a psicóloga brasileira Izar Aparecida de M. Xausa “certamente foi a influência deste lar afetivo, que fez brotar em Frankl todo amor e toda fé, que desabrochados mais tarde, o acompanharam no experimento crucial da prisão [...]”²³⁷ Segundo Izar Xausa, estes traços afetivos estão tão presentes na personalidade de Viktor Frankl quanto no desenvolvimento da sua teoria, a Logoterapia, “a qual deixando de lado as descrições fatuais, penetra no âmago do amor humano.”²³⁸

3.1.2 Um inquieto jovem chamado Viktor Frankl

Embora se desenvolvesse num contexto sociopolítico conturbado, numa época em que as lutas de classes agitavam Viena, as tradições eram questionadas, o governo fortemente criticado e onde o tédio e a esperança num futuro melhor povoavam paradoxalmente os sentimentos dos jovens, Viktor E. Frankl manteve-se sereno e focado em perseguir o seu grande sonho: tornar-se médico.

Ingressou, então, na Faculdade de Medicina de Viena nos anos de 1924. Numa época em que o curso de medicina era organicista, V. Frankl não disfarça sua discordância diante do reducionismo da vida apresentado por esta doutrina e já no início do curso, durante uma aula na qual um professor usava os processos de combustão e oxidação para explicar a vida, inclusive a humana, o jovem estudante Viktor Frankl indaga o veementemente: “SE É ASSIM, QUAL É O SENTIDO DA VIDA?”²³⁹ (Grifo da autora).

V. Frankl era admirador do psicanalista Sigmund Freud; por isso, tomou a “ousadia” de ainda como estudante enviar-lhe cartas as quais foram prontamente respondidas pelo “pai da psicanálise”. Dentre estas correspondências Viktor Frankl lhe envia um artigo de sua autoria intitulado “*A mímica da afirmação e da negação*” o qual, para a sua grande surpresa, fora publicado pela Revista Internacional de Psicanálise por expressa indicação de S. Freud. Tal fato contribuiu para a que o jovem estudante de medicina Viktor Frankl se decidisse por aprofundar seus estudos

²³⁷ XAUSA, 2011, p. 19.

²³⁸ XAUSA, 2011, p. 21.

²³⁹ XAUSA, 2011, p. 26.

nos campos da psicologia.²⁴⁰ Sua aproximação com Freud, entretanto, durou pouco, ao contrário de sua admiração e afeto. Segundo Izar Xausa, o rompimento entre o ainda estudante de medicina Viktor Frankl e renomado psicanalista mundialmente conhecido Sigmund Freud se dá justamente porque já no início dos seus estudos Frankl mostrava relevante maturidade psicológica e intelectual que o levou a discordar da psicanálise freudiana dado o seu posicionamento “reducionista analítico, que descreve o psiquismo com modelos da anatomia, e afirmando um determinismo instintivo carente de uma verdade científica mais condizente com a pessoa humana.”²⁴¹ Após o rompimento com Freud, Viktor Frankl se aproxima da psicologia individual do seu conterrâneo Alfred Adler e nela encontrou aspectos que contribuíram para a formulação da sua própria teoria. Entretanto, sua participação no grupo dos discípulos de Alfred Adler foi também muito curta, pois Frankl insistia na tese da liberdade humana e se opunha aos determinismos apresentados pela psicanálise.

Em 1926, portanto, contando com apenas 21 anos de idade e ainda estudante de medicina, Frankl realizou, na imponente Associação Internacional de Psicologia Individual Vienense, sua primeira conferência cuja temática versava sobre o sentido da vida numa interação com a situação social do pós-guerra. A postura de Frankl deixava cada vez mais clara sua resistência em submeter-se à ortodoxia da psicanálise e evidenciava sempre mais a sua concepção de que o homem

[...] não é motivado primariamente pelo instinto do prazer (Freud), nem pelo desejo do poder (Adler), mas pela *sede de sentido*. Ou seja, não nos movemos por impulsos, <<empurrados para trás>>; o nosso motor situa-se <<à frente>>, num ideal conhecido pela inteligência e livremente aceito pela vontade.²⁴² (Grifo do autor).

Sobre esta conferência, Frankl vai comentar muitos anos mais tarde por ocasião da sua vinda ao Brasil, em 1984, como convidado de honra do 1º Encontro Latino-americano Humanístico-existencial, ocorrido em Porto Alegre/RS, durante a sua palestra sobre O sentido da vida e a dignidade humana “em 1926, durante uma conferência para psiquiatras que houve em Viena, usei pela primeira vez a

²⁴⁰ XAUSA, 2011, p. 26-7.

²⁴¹ XAUSA, 2011, p. 27.

²⁴² FRANKL, Viktor E. **Sede de sentido**. Trad. Henrique Elfes. 5. ed. São Paulo: Quadrante, 2016. p. 84.

expressão Logoterapia. Então, em três anos, passei de Freud a Adler e, por fim, criei uma nova escola.”²⁴³

A preocupação com a juventude e com os problemas psicossociais de sua época levaram Frankl a realizar, em 1927, um relevante trabalho com jovens através da criação de centros de atendimentos a jovens que careciam de apoio psicológico e moral. Frankl mobilizou auxílio de muitos colegas psicólogos e psicanalistas, inclusive de Adler, que num gesto solícito atendiam gratuitamente estes jovens em suas consultas nos chamados Centros de Aconselhamentos para a Juventude.

O sucesso destes Centros de Aconselhamento tornou-se notícias de jornais nos quais destacavam a considerável queda de tentativas de suicídios entre jovens estudantes de Viena e a notícia do brilhante trabalho realizado por Frankl vem em daqueles jornais acompanhada de um elogio pouco esperado do seu redator-chefe citada pelo italiano Eugênio Fizzotti “a atividade de consultas e a preparação escolar para jovens necessitados têm sido uma feliz idéia do doutor Frankl, fundador e responsável direto do centro de consulta vienense.”²⁴⁴ Entretanto, apesar do sucesso dos Centros de Aconselhamento para Jovens, as divergências entre Frankl e Adler só aumentavam o que culminou na sua expulsão da Sociedade Adleriana naquele mesmo ano.

Viktor Frankl concluiu o curso de medicina em 1930, e no mesmo ano inicia a sua especialização em Neurologia e Psiquiatria ao mesmo tempo em que exercia as funções de neurologista; primeiro, na Clínica Universitária Psiquiátrica; depois no Sanatório Marien-Theresien-Schlössl e, por fim, entre os anos de 1933 a 1937, dirigiu o “Pavilhão das Suicidas”, na clínica psiquiátrica de Steinhof, prestando atendimento a quase três mil pacientes por ano. Naquela oportunidade, segundo afirma o Dr. Alexander Batthyany, na introdução do livro “*A Busca de Deus e Questionamentos sobre o Sentido: um diálogo*”, Viktor Frank viu de perto o sofrimento profundo que atravessava a vida daquelas pacientes, mas pôde constatar também que os seres humanos “mesmo diante do sofrimento, da culpa e da morte, podem lutar pelas possibilidades reais de uma vida plena de sentidos.”²⁴⁵

²⁴³ FRANKL, Viktor E. **O sentido da vida e a dignidade humana**. Porto Alegre, Sociedade Latino-americana de Logoterapia, 1984b. Palestra ocorrida no 1º Encontro Latino-americano Hamnístico-Existencial: logoterapia/ gravação apud XAUSA, 2011, p. 28.

²⁴⁴ FIZZOTTI, Eugênio. **De Freud a Frankl**: interrogantes sobre el vacío existencial. Trad. Juan Antônio Chozzo, Pamplona, Univ. de Navarra, 1977. p. 21.

²⁴⁵ FRANKL, Viktor Emil. **A Busca de Deus e Questionamentos sobre o Sentido**: um diálogo. Trad. Márcia Neuman. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 14.

Simultaneamente ao trabalho realizado nas clínicas psiquiátricas, V. Frankl dedicou-se também à sua pesquisa sobre a Psicoterapia e, em 1938, publica o texto original sobre a Logoterapia e a Análise Existencial através do artigo “*Sobre a problemática intelectual da Psicoterapia*”; no qual discute sua concepção sobre a “psicologia superficial” como uma prática que além de penetrar nos conflitos psíquicos mais profundos do ser humano, como a Psicanálise de Freud e a Psicologia Individual de Adler, também reconhece a autenticidade dos desejos psíquicos de seus e suas pacientes. Frankl gozava de grande prestígio social e profissional. Sua brilhante carreira de médico neurologista construída até ali lhe conferia, cada vez mais, status e reconhecimento público e ele era admirado pelo seu bom-humor, pela competência que condizia a sua vida profissional, bem como pelo seu jeito falante, contestador e, ao mesmo tempo, acolhedor.²⁴⁶ Entrementes, a ascendente carreira de Viktor Frankl foi brutalmente interrompida pela tirania das tropas nazistas na Áustria. Em 1938, suas funções de médico foram reduzidas obrigando-o, inclusive, a fechar uma clínica particular recém-inaugurada; pois como afirma o Dr. Alexander Batthyany “na Viena Nacional-Socialista os médicos judeus eram proibidos de aceitar pacientes não judeus. Eles agora eram chamados de ‘tratadores de judeus’ e autorizados a se dedicar apenas aos pacientes judeus.”²⁴⁷

Apegado à sua família e temendo pela vida dos seus pais já idosos, Viktor Frank se agarrava a toda e qualquer possibilidade que pudesse evitar, ou retardar ao máximo, a deportação da sua família pelos nazistas. Imbuído desta motivação, aceitou, em 1940, o convite para dirigir a Enfermaria de Neurologia do hospital Rotschild visando, sobretudo, a proteção que este cargo oferecia, mesmo que provisoriamente, a ele e seus familiares de serem deportados. Todavia, o cenário de guerra instalado em Viena obrigou o fechamento do hospital, menos de dois anos após Frankl ter aceitado o cargo, fato que encerrava a proteção contra deportação dos profissionais que ali atuavam e de seus respectivos familiares. Diante da perseguição declarada aos judeus, a família de Viktor Frankl vê-se, então, obrigada a separar-se: seu irmão fora capturado numa tentativa de fuga para a Itália, sua irmã conseguiu emigrar para a Austrália, enquanto Frank permanecia na dúvida entre usar o seu visto para a América, ir-se embora e firmar-se em outro país, ou

²⁴⁶ FRANKL, Viktor Emil. **Was nicht um meinen Bücher Steht – Lebenserinnerungen**. Weinheim: Beltz, 2002. p. 52.

²⁴⁷ FRANKL, 2014, p. 14-15.

permanecer ao lado dos seus pais já idosos e do seu povo. Os temores e as dúvidas o perseguiram, o deixavam cada vez mais inseguro e invadiam até mesmo os seus sonhos, conforme ele mesmo narra neste episódio

Sonhei com uma grande multidão de psicóticos e pacientes em fileira para serem conduzidos às câmaras de gás. O sentimento de compaixão experimentado foi tão forte que decidi me unir a eles. Pensava que devia fazer algo: atuar como psicoterapeuta em um campo de concentração haveria de ser mais significativo que um dos psiquiatras de Manhattan... Depois deste sonho a dúvida aumentava.²⁴⁸

O caos político já havia se instalado na Áustria. O momento era tenso, igualmente confuso e exigia de Frankl uma decisão cada vez mais difícil de ser tomada. O discernimento sobre o melhor caminho a seguir diante daquele impasse angustiante é narrado pelo próprio Frankl

Uma tarde, cobrindo com a carteira a estrela amarela que devíamos levar na jaqueta, fui à catedral. Havia um concerto de órgão. Disse-me a mim mesmo que deveria escutar atentamente a música e refletir sobre a minha preocupação. 'Relaxe, Viktor, estás muito distraído. Trata de meditar e contemplar, longe do tumulto de Viena.' Perguntava-me que deveria fazer: sacrificar a minha família por amor da causa à qual havia dedicado minha vida ou sacrificar esta causa por amor de meus pais? Quando se está em tal divisão, deseja-se vivamente receber uma resposta do céu. Deixei a catedral e voltei à minha casa. Tudo era normal. Vi, sobre o rádio, um pedaço de mármore e perguntei ao meu pai o que era. O Sr. Frankl era judeu piedoso e havia recolhido aquela pedra dentre os escombros da grande sinagoga, formava a parte da Tábua que continha os Dez Mandamentos e tinha a inscrição de uma letra, em hebraico. Meu pai me explicou que aquela letra representava a fórmula abreviada de um dos mandamentos, correspondia ao que diz: 'Honra teu pai e tua mãe sobre a terra que o Senhor, teu Deus, vai te dar' (Êxodo 20,12). Isto bastou para que me decidisse ficar na Áustria deixando caducar o passaporte americano.²⁴⁹

Assim, em setembro de 1942, apenas alguns meses após o vencimento do seu visto para a América, Viktor Frankl, seus pais, sua esposa, a enfermeira Tilly Grosser, com quem se casara em 17 de dezembro de 1941, e a sua sogra Emma Grosser, juntamente com outras centenas de judeus foram deportados para diferentes campos de concentração nazistas.

²⁴⁸ FIZZOTTI, 1977, p. 25.

²⁴⁹ FIZZOTTI, 1977, p. 25.

3.1.3 De renomado psicólogo ao prisioneiro 119.104²⁵⁰

Frankl Inicia, então, naquele fatídico setembro de 1942, uma viagem que o levaria a testar os limites da sua resistência humana experimentada nas prisões dos quatro campos de concentração de Theresienstadt, Kaufering, Türkheim e Auschwitz por onde passou durante os dois anos em que esteve como prisioneiro de Segunda Guerra Mundial

Um grupo de 1.500 pessoas estiveram viajando de trem vários dias e várias noites; em cada vagão éramos uns 80, todos tínhamos que nos estender em cima das nossas bagagens, o pouco que restava de nossos pertences [...]. Todos críamos que o trem se encaminhava para uma fábrica de munições, onde nos empregariam como força de trabalho [...]. O silvo da locomotiva tinha um som misterioso, como se enviasse um grito de socorro em consideração à desditosa carga que ia destinada à perdição. Então o trem fez uma manobra, nos acercávamos, sem dúvida, da estação principal. E, de súbito, um grito escapou dos angustiados passageiros: 'Há um sinal, Auschwitz!'. Seu nome, somente evocava tudo que há de horrível no mundo: câmaras de gás, fornos crematórios, matanças indiscriminadas. O trem avançava muito devagar, dir-se-ia que estava indeciso, como se quisesse evitar seus passageiros, como se fosse possível, a atroz constatação: Auschwitz! À medida que ia amanhecendo faziam-se visíveis os perfis do imenso campo: a larga extensão de cerca das várias fileiras de arames farpados; as torres de observação, os focos e as intermináveis colunas de esfarrapadas figuras humanas, pardas à luz grisácea do amanhecer, arrastando-se pelos desolados campos para um destino desconhecido [...].²⁵¹

Dentre as poucas coisas que Frankl pôde levar consigo na viagem que o conduziu ao campo de concentração estava uma cópia datilografada da sua obra *Ärztliche Seelsorge*, a Logoterapia²⁵², que ele engenhosamente costurou no forro do seu casaco. De alguma maneira, mesmo considerando remota a possibilidade, Frankl pretendia preservá-la onde quer que ele fosse. Contudo, foi obrigado a deixá-la para trás no campo de concentração de Auschwitz, em outubro de 1944. Naquele lugar, Frankl fora obrigado a lançar aos pés dos soldados nazistas não apenas

²⁵⁰ Tais experiências vividas por Viktor Frankl como prisioneiro de guerra, sobretudo no campo de concentração de Auschwitz, estão narradas na obra *“Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração.”* O grande diferencial desta obra, conforme afirma o próprio Frankl, reside no fato dela se constituir dos relatos contados de dentro de um campo de concentração por um de seus sobreviventes.

²⁵¹ FRANKL, Viktor E. **Em Busca de Sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Trad. Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. 25. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008. p. 22-23.

²⁵² O termo *“logos”* é uma palavra grega e significa *“sentido”*. A Logoterapia é chamada por muitos autores de a *“Terceira Escola Vienense de Psicoterapia”* e concentra-se no sentido da existência humana, bem como na busca da pessoa por esse sentido. Para a Logoterapia, a busca de sentido na vida da pessoa é principal força motivadora no ser humano. (grifos do autor). FRANKL, 2008, p. 124.

algumas páginas datilografadas, mas uma vida inteira de dedicação à sua pesquisa – a Logoterapia. Narrativa que ele faz carregada de diferentes emoções

A SS vem com cobertores sobre os quais devem ser jogadas as posses pessoais [...] ninguém consegue acreditar que de fato tiram literalmente tudo da gente. Procuro conquistar a confiança de um dos prisioneiros antigos. Aproximo-me dele com cuidado, mostro o rolo de papel no bolso interno da minha capa e digo: ‘olha aqui! Tenho comigo um manuscrito científico a ser publicado – já sei o que vais dizer, já sei: ‘escapar com vida nua e crua é tudo, é o máximo que se pode pedir do destino.’ Mas eu não posso largar isto, eu tenho essa mania de grandeza e quero mais. Quero ficar com este manuscrito, preservá-lo de alguma forma – ele contém a obra da minha vida; compreende? Ele começa a entender, sim; começa a sorrir com todo o rosto: primeiro, compassivo; depois, como se fosse divertido, fica de olhar zombateiro e gozador até botar uma careta e gritar comigo, liquidando a minha pergunta com uma única palavra [...] ‘Merda!’ Aí percebo em que pé estão as coisas. Faço aquilo que representa o ápice de toda essa primeira fase de reações psicológicas: dou por encerrada toda a minha vida até ali [...].²⁵³

Naquele lugar, Frankl experimentou amargamente “os condicionamentos e as frustrações de toda ordem, o nosso psicólogo era sujeito ao progressivo desnudamento da existência para se tornar um número entre tantos outros [...]”²⁵⁴ O próprio Frankl orgulha-se de não ter tido nenhum privilégio como médico nos campos de concentração. Tal fato enaltece a sua luta pela sobrevivência e pela busca de sentido para todo o sofrimento vivido naquele ambiente hostil e torna ainda mais fascinante a sua trajetória

Não é sem orgulho que digo não ter sido mais que um prisioneiro ‘comum’, nada fui senão o simples nº 119.104. A maior parte do tempo estive trabalhando em escavações e na construção de ferrovias. Enquanto alguns colegas de profissão tiveram a sorte de ficar aplicando ataduras improvisadas com papel de lixo em postos de emergência dotados de algum tipo de calefação, eu, por exemplo, tive de cavar sozinho um túnel por baixo de uma estrada para a colocação de canos de água [...].²⁵⁵

3.1.4 A busca pelo sentido no campo de concentração

Segundo Frankl uma das experiências mais dolorosas vividas num campo de concentração é a “morte emocional” provocada por uma quase total ausência de sentimentos frente aos sofrimentos alheios. Envolvidos num contexto onde as resistências físicas e emocionais são testadas ao limite, os prisioneiros desenvolvem, como um mecanismo de auto-defesa, um sentimento de “indiferença”

²⁵³ FRANKL, 2008, p. 28.

²⁵⁴ XAUSA, 2011, p. 32.

²⁵⁵ FRANKL, 2008, p. 18.

que não permite que o sofrimento, a dor, os castigos físicos e, até mesmo, as freqüentes mortes de adultos e crianças despertem nenhum tipo de reação ou revolta “padecentes, moribundos e mortos constituem uma cena tão corriqueira, depois de algumas semanas num campo de concentração, que já não conseguem sensibilizar mais.”²⁵⁶ Toda essa apatia faz-se necessária, segundo Frankl, porque atua como um mecanismo de proteção da psique dos prisioneiros; uma vez que nas circunstâncias de um campo de concentração, todos os esforços e também todos os sentimentos estão concentrados em salvar a própria vida.

Entretanto, apesar de todo esse “embotamento emocional”, as narrativas das experiências vividas por Frankl nos quatro campos de concentração pelos quais passou dão conta da existência de um sentimento paradoxal nutrido pela esperança de uma iminente libertação. Assim, era comum “os companheiros dizerem, quando voltavam do local de trabalho no campo à noite, numa exclamação bem típica: ‘então, passou mais um dia’;”²⁵⁷ como um trabalhador ou operário comum que conta as horas para retornar para a sua casa e que traz a esperança de que esta hora chegará. A esperança em Frankl ganha um aditivo maior quando ele experimenta o que chamou de “fuga para dentro de si”, ou seja, a “possibilidade de se retirar daquele ambiente terrível para se refugiar num domínio de liberdade espiritual e riqueza interior [...]”²⁵⁸ Nestes momentos, Frankl se agarra interiormente aquilo que lhe traz algum tipo de conforto emocional: formula discursos e palestras mentalmente, como se fosse realizá-las em breve, reconstrói fragmentos do seu livro abandonado no ato de desinfecção em Auschwitz e tece longos e apaixonados “diálogos” com sua esposa, dos quais vale a pena citar aqui um lindo e emocionante fragmento

[...] vez por outra olho para o céu onde vão empalidecendo as estrelas, ou para aquela região no horizonte em que assoma a alvorada por trás de um lúgubre grupo de nuvens. Mas agora meu espírito está tomado daquela figura à qual ele se agarra com uma fantasia incrivelmente viva, que eu jamais conhecera antes na vida normal. Converso com minha esposa. Ouço-a responder, vejo-a sorrindo, vejo seu olhar como que a exigir e a animar ao mesmo tempo; e – tanto faz se é real ou não a sua presença – seu olhar agora brilha com mais intensidade que o sol que está nascendo. Um pensamento me sacode. É a primeira vez na vida que experimento a verdade daquilo que tantos pensadores ressaltam como quintessência da sabedoria, por tantos poetas cantada: a verdade de que o amor é, de certa forma, o bem último e supremo que pode ser alcançado pela existência

²⁵⁶ FRANKL, 2008, p. 31.

²⁵⁷ FRANKL, 2008, p. 51.

²⁵⁸ FRANKL, 2008, p. 53.

humana. Compreendo agora o sentido das coisas últimas e extremas que podem ser expressas em pensamento, poesia – e em fé humana: a redenção pelo amor e no amor! Passo a compreender que a pessoa, mesmo que nada mais lhe reste neste mundo, pode tornar-se bem-aventurada – ainda que somente por alguns momentos – entregando-se interiormente à imagem da pessoa amada [...].²⁵⁹

Estes momentos de “fuga” são tão importantes e fazem tão bem à sua saúde emocional que Frankl sente-se inebriado pela “presença” da pessoa amada que nem mesmo o árduo trabalho ou a ameaça de punição diante da sua “distração” durante a execução de uma tarefa o impedem de unir-se à sua esposa em freqüentes diálogos

Meu espírito ainda se apega à imagem da pessoa amada. Continuo falando com ela, e ela continua falando comigo. De repente me dou conta: nem sei se minha esposa ainda vive! Naquele momento fico sabendo que o amor pouco tem a ver com a existência física de uma pessoa [...] se naquela ocasião tivesse sabido: minha esposa está morta – acho que esse conhecimento não teria perturbado meu enlevo interior naquela contemplação amorosa. O diálogo espiritual teria sido igualmente intenso e gratificante. Naquele momento, apercebo-me da verdade: ‘Põe-me como selo sobre o teu coração [...] porque o amor é forte como a morte’ (Cantares, 8.6).²⁶⁰

Segundo Frankl essas experiências são tentativas de escapar do vazio e da anulação das emoções humanas impostas pela dura realidade da vida num campo de concentração e embora reconheça que “a intensidade dessa experiência faz esquecer por completo o mundo que o cerca e todo o horror da situação”, Frankl procura descobrir a rigor o sentido da vida naquele contexto: sem seus pais, irmãos, esposa, sem sua identidade profissional, sentindo-se morrer lentamente, procura então compreender em última análise qual o sentido de estar ali naquele ambiente cujas características *sui generis* impunham tanto sofrimento e o conduzia para uma morte lenta e silenciosa

Em um último e violento protesto contra o inexorável de minha morte iminente, senti como se o meu espírito transpassara a melancolia que nos envolvia; senti-me transcender aquele mundo desesperado, insensato, e de alguma parte escutei o vitorioso ‘sim’ como contestação à minha pergunta sobre a existência de uma intencionalidade última. E naquele momento, em uma franja longínqua ascendeu uma luz, que ficou ali, fixa no horizonte, como se alguém a houvera pintado, em meio dos gris miserável daquele

²⁵⁹ FRANKL, 2008, p. 55.

²⁶⁰ FRANKL, 2008, p. 56.

amanhecer na Baviera. Et lux tenebris lucet, e a luz brilhou em meio a obscuridade.²⁶¹

Na vasta obra de Viktor Frankl é possível compreender o quanto os anos vividos nos campos de concentração foram, para ele e por ele, dotados de vastos sentidos. Nas muitas narrativas das dolorosas experiências vividas naqueles espaços, Frankl deixa clara a sua concepção de que a vida é rica em possibilidades de sentidos mesmo nas situações mais adversas e diante de sofrimentos extremos, pois, segundo ele, “não há sentido apenas no gozo da vida, que permite à pessoa realizar valores na experiência do que é belo, na experiência da arte e da natureza”²⁶², mas também na resposta que cada ser humano dá a vida frente às situações mais adversas.

Das muitas respostas dadas à vida por Frankl, durante os anos de cativo, merece destaque a sua postura solícita diante dos companheiros abatidos, desesperançosos e cambaleantes. Ele, igualmente abatido e cambaleante deu sentido ao seu sofrimento, à sua dor e aos seus temores colocando-se sempre à disposição da preservação da vida alheia no seu contexto integral que iam desde as “fugas” do seu barracão para prestar auxílio voluntário como médico, mesmo sob o risco de ser punido inclusive com a própria vida, aos contaminados pela febre tifo; até os serviços de assistência psicológica nos quais atuava como um encorajador dos companheiros, um motivador da esperança e da busca pelo sentido da vida e do sofrimento naquele contexto desolador

O dia fora terrível [...] ao chegar a noite desse dia de jejum, estávamos estirados em nosso barracão, todos tomados pela depressão geral [...] como se não bastasse a luz apagou. O estado de espírito geral atingiu seu ponto mais baixo [...] o meu estado de espírito naquele momento nem de longe era de dar explicações psicológicas ou qualquer consolo psicoterapêutico para meus companheiros, eu estava com frio e com fome e também me sentia muito desanimado e irritado. Mas tive que juntar as forças e aproveitar essa oportunidade única, pois o que mais precisavam agora era de ânimo. Iniciei por dizer que, olhando objetivamente, o futuro só podia parecer desesperador [...] estimei em cinco por cento minhas chances de sobreviver. E disse isso a eles. E lhes disse também que no que dependesse de mim, não perderia a esperança nem desistiria de lutar. Pois ninguém conhece o futuro [...] não falei somente do futuro e da penumbra em que estava envolto, nem fiquei apenas no presente com todo o sofrimento. Falei também do passado, com todas as suas alegrias, e da luz que ele ainda lançava para dentro das trevas dos nossos dias [...]. Finalizando, **disse que a vida está repleta de oportunidades de dotá-la de sentido [...] dei a entender que a vida humana tem sentido sempre e**

²⁶¹ FRANKL, Viktor E. **El hombre em busca de sentido**. Trad. Dirki. 3. ed. Barcelona: Herder, 1982. p. 48.

²⁶² FRANKL, 2008, p. 90.

em todas as circunstâncias, e que esse infinito significado da existência humana também abrange sofrimento, morte e aflição. Pedi àqueles pobres coitados, que há muito tempo me escutavam na escuridão total do barracão, que olhassem de frente para a situação em que estávamos, por mais difícil que ela fosse e não se desesperassem, mas recobrassem o ânimo, cientes de que, mesmo perdida, a nossa luta, nossos esforços não perderiam seu sentido e dignidade [...]. Encerrando, falei do nosso sacrifício. Disse que ele tem sentido em todo e qualquer caso [...] ao acender-se novamente a lâmpada elétrica do barracão, vi achegarem-se as figuras miseráveis de meus companheiros, mancando, com lágrimas nos olhos, para me agradecer [...].²⁶³ (Grifo nosso).

A dignidade das atitudes assumidas por Frankl em favor da vida e da busca pelo sentido incondicional dela, dentro e fora dos campos de concentração, mas principalmente neles, no sentido mais amplo que a vida pode ter, permite concluir concordando com Izar Xausa ao afirmar que “o campo de concentração foi para Frankl o laboratório vivo que ensinou ou confirmou muitas lições sobre o ser humano. Uma antropologia vivencial do próprio autor.”²⁶⁴ E com Eloisa Marques Miguez quando esta afirma que Frankl “afrontou os campos de extermínio com a firme convicção que o *homem é capaz de manter-se responsável para buscar a cada dia o sentido da vida*, ainda que na situação mais adversa e inumana.”²⁶⁵ (Grifo nosso).

3.1.5 Das prisões para o mundo

Libertado, enfim, dos campos de concentração, no ano de 1945, por ocasião do fim da Segunda Guerra Mundial, Viktor E. Frankl retorna para sua querida Viena onde toma conhecimento da morte dos seus pais, do seu irmão e da sua esposa Tilly. Seus primeiros momentos de liberdade foram caracterizados por sentimentos de despersonalização, “naquele momento eu sabia muito pouco de mim ou do mundo, só tinha na cabeça uma frase, sempre a mesma: desde minha estreita prisão chamei ao meu Senhor e ele me respondeu desde o espaço na liberdade [...]”.²⁶⁶ Superada a fase “despersonalização” inicial, pós-cativo, Frankl retoma a sua vida profissional, assumindo então a chefia do setor de Neurologia da Policlínica de Viena, função que desempenhará ao longo de 25 anos, até a sua aposentadoria. Naquele mesmo ano, reescreveu e publicou a sua teoria *Ärztliche Seelsorge*,

²⁶³ FRANKL, 2008, p. 106-108.

²⁶⁴ XAUSA, 2011. p. 40-41.

²⁶⁵ MIGUEZ, Eloisa Marques. **Educação em busca de sentido**: pedagogia inspirada em Viktor Frankl. São Paulo: Paulus, 2014. p. 20.

²⁶⁶ FRANKL, 1982, p. 91.

traduzida para o português como “*Psicoterapia e Sentido da vida*”, cujas edições bateram recordes de venda, a primeira esgotou em apenas três dias e a segunda em três meses. Ainda em 1945, e numa espécie de catarse, escreveu em apenas poucos dias as experiências vividas nos campos de concentração numa instigante narrativa, em alemão intitulada “*Ein Psycholog erlebt das Konzentrationslager*”, traduzida para o português como “*Em busca de sentido – psicólogo no campo de concentração*” que se tornará um best-seller ultrapassando mais de 150 edições, traduzidas para mais de 40 idiomas e cuja tiragem ultrapassa a marca de mais de 10 milhões de exemplares vendidos até hoje em todos os continentes.²⁶⁷ E sua produção científica não parou mais. No pós-guerra, escreveu 39 livros com traduções em diversas línguas.

Na Policlínica de Viena Frankl conheceu a enfermeira Eleonore Schwindt, com que se casou em 1947, teve uma filha, Gabriela, e compartilhou os últimos cinquenta anos da sua vida. O companheirismo e a doação afetuosa com que Eleonore se dedica ao trabalho desempenhado por Frankl, renderam-lhe a metáfora do “calor” que acompanha a “luz” e a quem Frankl agradece carinhosamente os sacrifícios e renúncias e dedicando-lhe a obra “*Psicoterapia y humanismo*” e desejando-lhe “que o calor persista durante muito tempo quando a luz se tenha extinguido!”²⁶⁸ (Tradução nossa).

O inestimável legado humano, cultural e científico deixado por Viktor E. Frankl ecoa nos quatros cantos do mundo. Sua longa vida lhe permitiu contemplar os frutos de sua “*experimentum crucis*”, como ele mesmo chamava sua experiência nos campos de Concentração: 29 títulos de doutor *honoris causa* em renomadas instituições de diferentes países, inclusive pelo Brasil, convites para atuação como professor-convidado ou palestrante em 209 universidades espalhadas pelo mundo, 25 anos de ensino de psiquiatria em Viena, 20 anos de dedicação ao magistério nas universidades americanas, a exemplo de Harvard e da Universidade Internacional dos EUA. Nesta última, fundou um instituto e uma Cátedra de Logoterapia e em cujo país recebeu o prêmio Oskar Pfister, pela primeira vez concedido a um psiquiatra não americano, e muitas outras condecorações internacionais, com destaque para a Grã-cruz da Ordem do Mérito, concedida pela Alemanha.

²⁶⁷ FRANKL, 2014, p. 18.

²⁶⁸ Texto original: “*Que el calor persista durante mucho tiempo cuando la luz se haya extinguido!*” FRANKL, Viktor Emil. **Psicoterapia y humanismo**: tiene un sentido la vida? Trad. de Alfredo Guerra Meireles. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1982. s/n.

Sua trajetória humana teve fim no dia 02 de setembro de 1997, aos 92 anos de idade, depois de ter trabalhado incansavelmente como docente até os 91 anos, dar muitas voltas ao mundo como palestrante, de ter vindo ao Brasil por duas vezes. Primeiro, em 1984 para presidir o 1º Encontro Latino-Americano sobre a Logoterapia, sediado em Porto Alegre, em cuja oportunidade pôde conhecer as circunstâncias da morte Tilly, sua primeira esposa; num encontro emocionante com a pessoa nos braços de quem ela falecera; e a segunda vez, em 1986, quando aqui retornou para presidir dois encontros: o Encontro Nacional de Logoterapia, em Brasília, e o 1º Congresso Brasileiro de Logoterapia, no Rio de Janeiro.²⁶⁹

Sobre o legado deixado por Viktor Frankl, a psicóloga gaúcha Izar Aparecida Xausa, que teve a oportunidade de encontrar-se pessoalmente com Frankl no Brasil e também na Áustria, ocasião em que fora recebida na residência dele, afirma “Dr. Frankl ensinou-nos acima da teoria a ter uma vida de doação [...] portanto, devemos segui-lo não só na doutrina, mas *na doação de vida que vem coroar o sentido de sua vida.*”²⁷⁰ (Grifo nosso).

3.2 AFINAL, QUAL O SENTIDO DA VIDA?

A resposta para a pergunta pelo sentido da vida é exigente, complexa e demanda reflexões que levem em consideração o caráter subjetivo e particular que envolvem tal questionamento. Embora na contemporaneidade, marcada pelo imediatismo e pelo desenvolvimento de uma cultura de retorno ao pensamento epicurista baseado no *Carpe Diem*²⁷¹, cuja orientação fundamenta-se na tentativa de aproveitar intensamente cada momento da vida sem muitas preocupações ou indagações antropológicas; de uma maneira geral, os seres humanos, uns mais que outros, buscam respostas para as questões intrínsecas à sua existência; sobretudo, nos momentos de dificuldades, de crise e de sofrimentos perguntas como: Para que eu nasci? Por que eu nasci? Qual o sentido da minha existência? Existe algum sentido para a minha existência? Qual a minha missão neste mundo? Qual a razão

²⁶⁹ FRANKL, 2014, p. 18.

²⁷⁰ XAUSA, 2011, p. 51.

²⁷¹ Parte da expressão latina *Carpe diem quam minimum credula postero* (cuja tradução literal para o português significa: aproveita o dia e confia o mínimo no amanhã) presente em uma das Odes do filósofo e poeta lírico-satírico Horácio (65 a.C. -8 a.C.) na qual o autor, diante de um futuro incerto marcado pela crise do Império Romano, estimula a sua interlocutora, Leuconoe, a viver instensamente cada momento, sem se preocupar com o futuro. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Carpe_diem. Acesso em: 23 mar. 2019.

deste sofrimento? Ou por que eu estou passando por esta situação? São muito comuns e ocorrem de maneira especial na adolescência quando os conflitos existenciais e a crise de identidade se acentuam e mobilizam respostas para as questões existenciais. Segundo Izar Xausa, estes questionamentos interiores, e muitas vezes, também exteriores feitos por todos os seres humanos em algum momento da vida, são necessários e em suas respostas atuam forças vitais e mobilizadoras de sentido das quais depende o compromisso que cada pessoa assumirá com a vida.²⁷²

Embora não haja entre os teóricos uma definição para o constructo sentido da vida, suas teorias deixam claro que se as perguntas pelo sentido da própria existência são inerentes ao ser humano, as respostas dadas a elas são pessoais e mutáveis de acordo com as circunstâncias, com o contexto e com a fase da vida. Para o teólogo e professor Lothar Carlos Hoch, “ter sentido na vida significa ter certeza de estar neste mundo para alguma coisa. É ter uma razão para viver. É o que faz a vida valer a pena.”²⁷³ Nem sempre o que faz a vida valer a pena em um momento terá a mesma significação em outros momentos. O sentido da vida atribuído na infância, por exemplo, não será o mesmo da adolescência, ou da adolescência será o mesmo das fases adulta e/ou idosa. Até mesmo dentro de uma mesma fase, infância, adolescência ou adultez a pergunta pelo sentido da vida pode mobilizar diferentes repostas. Nesta direção, segundo o psicoterapeuta austríaco Alfred Längle “o sentido representa a resposta vivenciada para a questão palpitante ‘viver para quê?’ Não é de forma passiva e apática que o homem quer ‘deixar-se viver’. Ele quer saber e sentir para que está vivendo.”²⁷⁴ Nem mesmo Viktor Frankl em sua teoria sobre o sentido da vida, ousou defini-lo. E quando indagado sobre uma possível definição do tema central da sua teoria, respondeu categoricamente

Duvido que um médico possa responder a essa questão em termos genéricos. Isso porque **o sentido da vida difere de pessoa para pessoa, de um dia para o outro, de uma hora para a outra. O que importa, por conseguinte, não é o sentido da vida de modo geral, mas antes o sentido específico da vida de uma pessoa em um dado momento.**²⁷⁵ (Grifo nosso).

²⁷² XAUSA, 1986, p. 139.

²⁷³ HOCH, Lothar Carlos. **Perguntando pelo sentido da vida**. São Leopoldo: Sinodal, 1991. p. 9.

²⁷⁴ LÄNGLE, Alfred. **Viver com sentido**: análise existencial aplicada: guia para viver. Trad. Helga Hinkenickel Reinhold. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 14.

²⁷⁵ FRANKL, 2008, p. 133.

Para Frankl, indagar-se sobre o sentido da própria existência e se, de fato, ela é dotada de algum sentido que a explique é um ato puramente humano e um indício de amadurecimento espiritual, pois significa que ao fazê-lo o ser humano mostra-se autônomo e capaz de buscar um sentido pessoal opondo-se, muitas vezes, aos ideais e valores que lhe foram transmitidos. Assim, na Análise Existencial de Viktor Frankl o sentido da vida configura-se a partir de uma perspectiva dinâmica, com conotações diferentes nos diversos contextos da trajetória humana, cuja motivação básica é a “vontade de sentido”- expressão cunhada por Frankl para explicar a busca pessoal pelo sentido da vida como uma motivação básica do espírito humano - em oposição “à racionalização secundária” instintiva dos impulsos do prazer e do poder defendidos pela psicanálise de Freud e pela psicologia individual de Adler, respectivamente.²⁷⁶

Na antropologia de Viktor Frankl, “a vontade de sentido é uma motivação *sui generis*, que não pode reduzir esse a outras necessidades nem pode deduzir-se delas”²⁷⁷ e ao lado da liberdade de escolha e do sentido constitui os três pilares da Logoterapia. Para Frankl, o ser humano é, ao mesmo tempo, livre e responsável não apenas pelas indagações sobre o sentido da própria existência, mas a quem cabe a responsabilidade de responder aos questionamentos colocados pela vida; pois, “cada pessoa é questionada pela vida respondendo por sua própria vida. À vida ela somente pode responder sendo responsável [...] a responsabilidade (*responsibleness*) é a essência propriamente dita da existência humana.”²⁷⁸

Tal concepção, entretanto, confrontou o pensamento filosófico contemporâneo. Em seu último livro “*A vida do espírito, Volume II – Querer*, a filósofa alemã Hannah Arendt afirma que o maior entrave em qualquer debate sobre a vontade reside no simples fato de que “não existe outra capacidade do espírito, cuja existência real tenha sido tão constantemente posta em dúvida e refutada por uma tão eminente série de filósofos.”²⁷⁹ Segundo H. Arendt, “o que provocou a desconfiança dos filósofos em relação a esta faculdade foi a sua conexão inevitável com a Liberdade.”²⁸⁰

²⁷⁶ FRANKL, 2016.

²⁷⁷ FRANKL, Viktor Emil. **O sofrimento de uma vida sem sentido**: caminhos para reencontrar a razão de viver. Trad. Karleno Bocaro. São Paulo: É Realizações, 2015. p. 15.

²⁷⁸ FRANKL, 2008, p. 133-4.

²⁷⁹ ARENDT, Hanna. **A vida e o Espírito, Volume II – Querer**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. p. 12.

²⁸⁰ ARENDT, 2000, p. 13.

Na pesquisa de doutorado intitulada “*Adolescência e Sentido da Vida*”, a pesquisadora Cleia G. Duarte afirma que dentre os filósofos, as reflexões sobre o sentido da vida os dividem em duas correntes: aqueles que possuem uma visão negativa a respeito da existência humana, conhecidos como “pessimistas” e aqueles que acreditam na existência de um sentido que justifique a trajetória humana, portanto chamados de “otimistas”.²⁸¹

Na concepção dos filósofos pessimistas a vida não possui um sentido completo e é, para muitos deles, considerada um teatro, uma farsa onde todos estão representando e, de uma hora para outra, as cortinas se fecham sem que ninguém possa impedir que isto aconteça. Para muitos destes filósofos, as questões relacionadas à impossibilidade de escolhas do ser humano diante da dor e do sofrimento são colocadas em contraposição ao sentido da vida. De igual modo, a certeza da brevidade e finitude da vida frente à incerteza do que virá depois da morte reduz o ser humano à condição de objeto com insignificante participação no universo, com ínfima capacidade de decidir sobre poucos aspectos da sua vida e sem nenhum poder de decisão ou de escolha sobre a sua morte. Dentre os filósofos modernos e contemporâneos que possuem uma visão negativa em relação ao sentido da vida, estão o alemão Arthur Schopenhauer, o americano Clarence Darrow e o russo Liev Tolstói. Para estes, o ser humano vive num constante estágio de frustração por não atingir as metas que traçou para a sua vida. Isso faz muitas pessoas infelizes e terem muito mais motivos para lamentar do que para celebrar. Assim, o sentido negativo atribuído à vida, por estes filósofos, é o sentido da frustração e da infelicidade permanente do ser humano, decorrente da sua impossibilidade de realização plena de seus planos.²⁸²

Já para os filósofos considerados otimistas, o sentido da vida é associado à adesão que cada pessoa faz ao projeto de construção de uma vida pautada na observância de valores morais e éticos, no reconhecimento da existência de um ser superior de origem divina que rege a vida humana e os seus propósitos e que garante ao ser humano a possibilidade de transcendência para outra vida. É o que se percebe nas reflexões propostas pelo filósofo francês Luc Ferry para quem o sentido da vida é colocado na perspectiva das inter-relações estabelecidas pelo ser humano, assim como na forma como cada pessoa se relaciona consigo mesma. L.

²⁸¹ DUARTE, 2007, p. 73.

²⁸² DUARTE, 2007, p. 73.

Ferry defende que o ser humano precisa desenvolver habilidades de organizar a sua vida mesmo diante das incertezas sobre o futuro e a iminência da morte, pois “o único elemento eterno é a própria ‘impermanência’ [...]. Quem for louco o bastante para ignorar isso se expõe aos piores sofrimentos.”²⁸³ Este autor afirma ainda, que a verdadeira sabedoria consiste em entender que “a ilusão das posses, tão difundida na atualidade, impede o ser humano contemporâneo de organizar a sua vida pautada nas inter-relações com o mundo à sua volta.”²⁸⁴

Segundo L. Ferry, em períodos anteriores as religiões exerceram importantes funções de propagadoras de um sentido coletivo para a vida. Entretanto, a chegada da modernidade, e com ela os fortes ventos do individualismo, do relativismo e do consumismo, alteraram completamente as relações do ser humano consigo, com o consumo e com o outro e a laicidade passou a ditar os caminhos que a humanidade deve seguir. Na opinião deste autor, a laicidade não permite ao indivíduo contemporâneo “dar-se conta de não ter vindo a terra para se entregar indefinidamente à compra de automóveis ou aparelhos eletrônicos cada vez mais aprimorados [...]”²⁸⁵ Tal pensamento coaduna com o que postula V. Frankl ao propor a busca pelo sentido da vida a partir de experiências não centradas no próprio eu, “porque é essencial ao ser humano a capacidade de transcender-se a si próprio em função de um sentido, e não em função do seu bem-estar interior.”²⁸⁶ O sentido se revela em ações realizadas de maneira prática no mundo, para o outro, nas atitudes que levam o ser humano a sair de si para realiza-se. O conceito de autotranscendência da existência humana é explicado por Frankl como a compreensão de que “o ser humano aponta e se dirige para algo ou alguém diferente de si mesmo [...]. Quanto mais a pessoa esquecer de si mesma, dedicando-se a servir a uma causa ou a amar outra pessoa, mais humana será e mais se realizará.”²⁸⁷ O apelo a autotranscendência é uma voz que se ouve na consciência e, segundo Frankl, “a pessoa não se entende de outra maneira a não ser a partir da transcendência. E mais: o homem só é homem na medida em que se

²⁸³ FERRY, Luc. **O Homem-Deus ou O Sentido da Vida**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 10.

²⁸⁴ FERRY, 2007, p. 10.

²⁸⁵ FERRY, 2007, p. 18.

²⁸⁶ FRANKL, 2016, p. 36.

²⁸⁷ FRANKL, 2008, p. 135.

entende a partir da transcendência [...].”²⁸⁸ Deste modo, fica claro que na Análise Existencial de Viktor Frankl, a consciência pessoal assume um papel preponderante no processo de busca pelo sentido da existência. Ele a define como um “órgão do sentido.” Não um órgão no sentido sensorial. Mas, aquele que “fareja” as situações e conduz o ser humano ao sentido, muitas vezes, oculto nelas. No seu entendimento, a consciência atua no ser humano como “a capacidade intuitiva de descobrir o rastro do sentido – único e singular – escondido em cada situação.”²⁸⁹

É graças à minha consciência, à minha consciência bem formada, que eu me torno capaz de compreender o apelo ao sentido que cada situação me propõe; é graças a ela que me torno capaz de ouvir as questões que o dia a dia me formula, e é graças a ela que sou capaz de responder a essas questões empenhando a minha própria existência, assumindo uma *responsabilidade*.²⁹⁰ (Grifo do autor).

Dois aspectos, entretanto, tornam desafiador conceber o sentido da vida para adolescência contemporânea a partir do conceito de autotranscendência defendido por Viktor Frankl: primeiro, por ser esta uma fase da vida caracterizada pela crise de identidade e pela constituição do próprio *self* como preconiza psicanalista Erik Erikson, já citado neste trabalho. Segundo, porque na contemporaneidade o “*EU*” e suas realizações, conquistas e méritos prevalece em detrimento do “*outro*” e do “sair de si”, na qual o hedonismo, o narcisismo, a competitividade atuam como forças mobilizadoras de autorrealização e esta é colocada como um bem supremo. Neste sentido, identificar que adolescentes “escutam essa voz da consciência” que aponta para um sentido de vida baseado em atitudes de autotranscendência será, sem dúvidas, uma grata surpresa. Não porque se duvide da sua capacidade em fazê-lo; mas, por acreditar que o contexto contemporâneo não os e as ajuda neste processo e nesta etapa da vida.

3.3 ATRIBUIR OU ENCONTRAR O SENTIDO?

Embora não assuma uma postura determinista no que diz respeito à influência do meio sobre o comportamento e as condutas dos seres humanos, Frankl afirma que “o verdadeiro sentido da vida deve ser descoberto no mundo, e não

²⁸⁸ FRANKL apud LUKAS, Elisabeth S. **Histórias que Curam... Porque dão Sentido a Vida**. Campinas: Verus, 2005. p. 98-99.

²⁸⁹ FRANKL, 2015, p. 15.

²⁹⁰ FRANKL, 2016, p. 38.

dentro da pessoa humana ou de sua psique, como se fosse um canal fechado.”²⁹¹ Segundo este autor, independentemente do nível de formação, do nível de inteligência, do gênero e de ser religioso ou não ou de, sendo religioso, pertencer a esta ou aquela religião, todo ser humano tem capacidade e necessidade de encontrar um sentido para a sua existência. Não um sentido rígido, determinado para toda a vida. Mas, um sentido real, dinâmico, irrepetível e sempre presente, mesmo quando este parece estar escondido no recôndito da vida. Para ele, a busca pelo sentido da vida é uma atitude que exige determinação e vontade de persegui-lo, como na montagem de um quebra-cabeças em que para dar forma ao desenho e descobrir o personagem principal “temos que virar o desenho de um lado para outro, até acharmos a sua silhueta, escondida de cabeça para baixo entre as árvores atrás da capela. Ele está ali: é uma realidade objetiva.”²⁹²

Frankl fala como médico, como psicoterapeuta, mas fala também como alguém que validou em si a própria teoria, antes mesmo de torná-la conhecida. As experiências vividas nos campos de concentração, algumas delas já narradas neste trabalho, o conduziram a confirmar o que ele já defendia antes mesmo de Auschwitz: “que o homem, pelo seu espírito, é superior a qualquer tipo de padecimento, e pode encontrar a chave de seu significado – mais ainda, tem a obrigação de fazê-lo.”²⁹³ No postulado de V. Frankl, o ser humano precisa ser despertado por uma consciência que o leve a sentir-se responsável por encontrar um sentido mesmo nas circunstâncias mais adversas, de tensão, medo e desespero como aquelas vividas num campo de concentração; pois, como ele mesmo diz citando o filósofo alemão Friedrich Nietzsche “quem tem por que viver suporta quase qualquer coisa.”²⁹⁴

As primeiras experimentações da, ainda embrionária, teoria do sentido de Viktor Frankl foram testadas de maneira individual, e também coletiva, no limite da resistência humana imposto pelos sofrimentos vividos nos campos de concentração. Naqueles ambientes, Frankl confirmou que a vida é dotada de possibilidades de sentido, seja no gozo, seja na dor, no sofrimento e até mesmo na morte. Entender que o sentido não pode ser injetado; mas extraído das situações com as quais se defronta, mesmo as mais miseráveis, e que nelas há sempre uma força motriz que conduz o indivíduo a um processo de elevação da consciência e desenvolvimento de

²⁹¹ FRANKL, 2007, p. 17.

²⁹² FRANKL, 2016, p. 34.

²⁹³ FRANKL, 2016, p. 85.

²⁹⁴ FRANKL, 2008, p. 129.

um senso de responsabilidade pessoal, único e intransferível; é, na antropologia frankliana, um pressuposto essencial para que o ser humano “nem se sujeite ao conformismo, nem se curve ao totalitarismo.”²⁹⁵

Frankl faz uma importante diferenciação entre as expressões “*Sentido Na Vida*”- que consiste no processo de descoberta do sentido numa determinada situação de vida como o sofrimento, a perda de alguém querido, uma enfermidade, etc.; e o “*Sentido Da Vida*”; este mais universal refere-se a um processo mais dinâmico e fluido, que pode ser alterado e “difere de pessoa para pessoa, de um dia para outro, de uma hora para outra [...] não é o sentido da vida de modo geral, mas antes o sentido específico da vida de uma pessoa num dado momento.”²⁹⁶

Para a psicoterapeuta e psicóloga austríaca Elizabeth Lukas, sucessora de Viktor Frankl, a dinâmica da busca pelo sentido da vida pressupõe três etapas essenciais: a primeira diz respeito à própria procura e ao desejo de encontrá-lo; a segunda é decorrente da primeira e consiste na ampliação “da área de procura”, se preciso for, e a terceira é o processo de conscientização de que há um sentido para a vida e de que ele pode ser alcançado. Elizabeth Lukas, assim com V. Frankl, acredita que em cada situação da vida há um sentido potencial a ser descoberto, explorado. Um sentido nem sempre aparente, mas um sentido real e objetivo cuja descoberta exige esforço e determinação.²⁹⁷

Em uma pesquisa realizada com cem estudantes da Universidade Estadual da Califórnia, sobre o significado da vida, discentes indicaram oito dimensões de sentido da vida que foram categorizadas por Karen L. Devogler e Peter Ebersole no trabalho intitulado “*Categorization of college students’ meaning of life*” e apresenta de maneira sistemática os resultados obtidos através da pesquisa na qual estudantes deveriam escrever em um papel os três aspectos que conferiam sentido à sua existência, numa sequência que seguisse o critério de importância para eles e elas. O resultado da pesquisa revelou oito categorias de sentido da vida, para aquele grupo de estudantes: relacionamento, compreensão, solidariedade, conquistas, crescimento pessoal, fé/crença, satisfação pessoal. A pesquisa revelou, ainda, que o sentido da vida está relacionado ao cumprimento de objetivos e metas relativas ao aspecto profissional: como reconhecimento, sucesso financeiro,

²⁹⁵ FRANKL, 2015, p. 26.

²⁹⁶ FRANKL, 2008, p. 133.

²⁹⁷ LUKAS, 2005.

independência econômica e status social; metas cognitivas: ampliar conhecimento e aprendizagem e metas mais filosóficas, tais como: adquirir segurança, sanar dificuldades, adquirir conforto. Entretanto, conforme ressaltam os autores, a categoria *relacionamento* foi a mais expressiva para o sentido da vida na opinião daquele grupo de adolescentes.²⁹⁸

Nos estudos do psicólogo inglês Gary T. Reker o reconhecimento da identidade pessoal, numa relação com o estabelecimento de projetos pessoais de vida a serem alcançados, com a identificação de uma razão, um propósito pessoal a ser atingido, é colocado como condição primordial no processo de descoberta do sentido da vida. A outra condição, segundo este autor, se dá numa esfera social onde cada pessoa deve aprender que o sentido da própria existência passa também pelo desenvolvimento de atividades e atitudes de interesses sociais. Para Reker, cada pessoa é orientada por um conjunto de valores e crenças que a conduz para um propósito, um sentido pessoal de vida.²⁹⁹

No trabalho intitulado “*Sentido de Vida na Fase Adulta e Velhice*”, a pesquisadora Cinara Sommerhalder fala sobre encontrar o sentido da própria existência como resultado de um processo que compreende a capacidade do ser humano dotar de significações os eventos e atitudes comuns do dia a dia, entender os significados das próprias vitórias e fracassos e ter metas a perseguir. C. Sommerhalder apresenta uma visão bidimensional para sua concepção sobre o sentido de vida, na qual chama atenção o traço cultural que envolve esse constructo. Para esta autora, cada ser humano se apropria e interpreta os valores e temas relacionados ao sentido da vida de uma maneira bastante pessoal e singular, o que confere ao constructo uma dimensão individual. Por sua vez, estes temas surgem e ganham conotações coletivas representativas do contexto cultural do qual emergem e “isso influencia as decisões pessoais, ou seja, os sujeitos decidem também com

²⁹⁸ DEVOGLER, Karen L.; EBERSOLE, Peter. Categorização do significado da vida dos estudantes universitários. **Relatórios Psicológicos**, v. 46, n. 2, p. 387-390, abril., 1980. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2466/pr0.1980.46.2.387>. Acesso em: 16 jun. 2019.

²⁹⁹ REKER, G. T. Personal Meaning Optimism and Choice Existential Predictors of Depression in Community and Institutional Elderly. **The Gerontologist**, v. 37, n. 6, p. 709-716, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/13797450_Personal_Meaning_Optimism_and_Choice_Existential_Predictors_of_Depression_in_Community_and_Institutional_Elderly. Acesso em: 14 jun. 2019.

base em opiniões, valores e metas coletivas.”³⁰⁰ Segundo esta autora, há dois fatores preponderantes no processo de descoberta do sentido: *fatores internos* – relacionados ao próprio desenvolvimento humano, tais como: personalidade, espiritualidade, história de vida; e *fatores externos* – caracterizados pelo ambiente sociocultural no qual o ser humano está inserido e de onde pode extrair sentido de vida a partir das oportunidades de trabalho, de lazer e de suprimento das suas necessidades oferecidas por este ambiente. Por fim, C. Sommerhalder afirma que o sentido da vida

Compreende esquemas conceituais, categorias de *self* e interpretação da vida, orienta o indivíduo em direção ao viver. É uma rede cognitivo-afetiva que abrange metas, comportamentos e várias classes de padrões de autoavaliação. É direcionado pelos valores da vida e está associado à saúde mental.³⁰¹ (Grifo nosso)

A vivência de valores, como via para a descoberta do sentido da própria existência, é um tema recorrente nas inúmeras leituras sobre o constructo sentido da vida. Na Psicoterapia de Viktor Frankl, os valores ocupam importante papel na condução do ser humano à resposta ou às respostas aos questionamentos antropológicos sobre a razão incondicional da própria existência.

3.4 VALORES: CAMINHOS PARA O SENTIDO

O ponto central da psicoterapia de Viktor Frankl é, seguramente, conduzir o paciente a, através da Logoterapia, não apenas questionar o sentido da existência humana, mas levá-lo a descobrir um sentido pessoal, único e irrepetível impossível de ser transmitido por tradição. Frankl esclarece que apenas “os sentidos universais, a que poderíamos dar o nome de valores, são passíveis de transmissão; mas o sentido único de determinada situação tem de ser captado pela própria pessoa, também ela única.”³⁰²

³⁰⁰ SOMMERHALDER, Cinara. Sentido de Vida na Fase Adulta e Velhice. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 2, p. 270-277, 2010. p. 272. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v23n2/v23n2a09.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.

³⁰¹ SOMMERHALDER, 2010. p. 271.

³⁰² FRANKL, 2016, p. 37.

3.4.1 Categorias de valores

Diferentemente da extensa classificação axiológica de valores proposta por Max Scheler, a fenomenologia frankliana apresenta uma classificação própria, objetiva composta por três caminhos ou “categorias de valores”, como ele mesmo classificou, para que o “homem comum” descubra o sentido da vida nas situações simples do cotidiano. São os valores de criação, valores de experiência ou vivenciais e os valores de atitude. Tais valores estão respectivamente presentes nas seguintes ações humanas:

- 1º- Quando realiza um trabalho ou pratica um ato, realiza, portanto, os valores de criação;
- 2º- Quando experimenta o amor, a bondade, a verdade e a beleza, realiza assim os valores de experiência ou vivenciais;
- 3º- Quando as circunstâncias que envolvem situações de sofrimento, dor, perda de um ente querido o obriga posicionar-se em relação ao sofrimento inevitável, experimenta-se os valores de atitude.³⁰³

Segundo Frankl os valores possibilitam a ascensão do ser humano em direção a vivência de sentidos mais elevados. Na sequência, cada um desses valores será discutido mais detalhadamente.

3.4.1.1 Valores de criação – o sentido do trabalho

Dizem respeito à capacidade criativa com que cada ser humano, de maneira única, oferece algo de si ao mundo, seja através de suas elaborações intelectuais, produções artísticas, realização profissional, seja por meio da execução de um trabalho ou de uma tarefa. Segundo Izar Xausa, tanto o ócio, como o ativismo, a desvalorização e a desumanização do trabalho, a impossibilidade de exercício livre de um trabalho, conduzem o ser humano a experimentar sentimentos de tédio, de frustração das potencialidades que geram revolta e despersonalização. Izar Xausa cita Exupéry e afirma que para este autor a resposta para a pergunta sobre o que o ser humano precisa para “nascer” para a vida, é realmente se dar a ela. Dito de outra forma, afirma-se que os valores de criação estão centrados na ação humana, na maneira como indivíduo se descobre único e insubstituível para a realização de

³⁰³ FRANKL, 2008,. p. 135.

determinadas tarefas colocadas pela vida e, ao realizá-las percebe o seu sentido potencial.³⁰⁴ Viktor Frankl fala dos valores criativos como possibilidades do ser humano descobrir a sua missão no mundo. É o “sentido do trabalho”. Através do qual, a depender de como é exercido, contribui para o ser humano mostrar, e em muitos casos até mesmo descobrir, sua capacidade criativa, sua singularidade e o seu potencial de realizar tarefas para além si mesmo, transcendendo suas ações para o outro e para o mundo.³⁰⁵

Numa perspectiva educativa, o espaço escolar é certamente um terreno fértil para a promoção dos valores criativos, tanto para docentes como discentes. Pensando especificamente sobre a promoção da capacidade criativa de crianças e adolescentes, tais valores podem ser caracterizados na dimensão pedagógica do estímulo feito pelos docentes para que discentes dêem sempre o melhor de si na realização de tarefas. Uma ação aparentemente simples e corriqueira no ambiente escolar, mas carregada de possibilidades conferir sentido; pois, como afirma Eloisa Marques Miguez em sua tese de doutorado, intitulada *Educação em Viktor Frankl: entre o vazio e sentido da vida*, no momento em que um docente estimula os seus discentes a realizarem uma “obra bem feita”, ele ou ela “está entrando no campo da técnica, da estética e da ética [...] como campo de possibilidades para a realização de outras categorias de valores.”³⁰⁶

3.4.1.2 Valores de experiência ou vivenciais – o sentido do amor

São valores que se expressam no despertar da sensibilidade humana, seja na contemplação da natureza, de uma obra de arte, de uma cultura, seja nas experiências místicas das diferentes maneiras de relacionar-se com o sagrado, seja encontrando alguém e amando-o incondicionalmente. São valores vivenciais que expressam experiências não apenas sensíveis e emocionais, mas biopsicoespirituais intransferíveis. Segundo Frankl, esta categoria de valores é plena de sentidos que podem ser extraídos na gratuidade de oportunidades que a natureza e a vida oferecem constantemente ao ser humano. A própria atitude de

³⁰⁴ XAUSA, 1986, p. 179.

³⁰⁵ FRANKL, 2008, p. 135.

³⁰⁶ MIGUEZ, Eloisa Marques. **Educação em Viktor Frankl: entre o vazio e o sentido da vida**. 2015. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de São Paulo: Programa de Pós-graduação da Faculdade em Educação. São Paulo: 2015. p. 134.

admiração e de contemplação, que geram sentimentos de gratidão, de paz interior, de felicidade, despertadas pela sensibilidade humana diante de paisagem bucólica, de um rio que segue lentamente o seu curso, da beleza de um pôr-do-sol, da chuva que cai são exemplos desta gratuidade de sentidos oferecidos no cotidiano de cada indivíduo.³⁰⁷

Também as artes são dotadas de sentidos potenciais. A admiração de alguém que aprecia uma obra de arte pode ser a expressão do sentido que esta lhe transmite. Frankl cita o exemplo da pessoa que aprecia música clássica e que durante um concerto de sua peça favorita é arrebatado pela sensibilidade musical. Segundo ele se, naquele instante, esta pessoa for indagada a respeito do sentido da vida, certamente ela responderá que o sentido é viver para sentir aquela emoção. Isto quer dizer que, para Frankl, na trajetória humana, há momentos tão preenchidos de sentido que, mesmo sendo efêmeros, sua intensidade é capaz de projetar sentidos retrospectivos sobre toda uma vida.³⁰⁸

As artes são no cenário educativo uma importante via de manifestação tanto dos valores criativos, quanto dos experienciais. Viktor Frankl as concebe como manifestações criativas do “inconsciente espiritual” e que, portanto, contribuem para revelar a unicidade de cada indivíduo e viabilizam a vivência de outros valores; como os de experiência, por exemplo, tanto para quem cria, quanto para quem executa como também para quem contempla ou observa.

Frankl chama os valores experienciais de “o sentido do amor”. De um amor que transcende a conotação sexual e erótica e alcança uma plenitude superior, capaz imprimir no mais íntimo de quem ama as impressões, feições e características essenciais de quem é amado ou amada, pois, “o amor é a única maneira de captar outro ser humano no íntimo da sua personalidade. Ninguém consegue ter consciência plena da essência última de outro ser humano sem amá-la.”³⁰⁹ É na vivência do amor que acontece a experiência com o *tu* numa espécie de comunhão, de entrega e de diálogo mesmo quando os corpos estão distantes fisicamente.

Essa mística presença amorosa foi experimentada por Frankl nos campos de concentração, quando por muitas vezes teve o seu ser preenchido por sua amada e “ouviu” dela seus conselhos e correções, mesmo ela estando fisicamente a

³⁰⁷ FRANKL, 2008.

³⁰⁸ FRANKL, 2008.

³⁰⁹ FRANKL, 2008, p. 136.

muitos quilômetros distantes dali. Experiências que o levaram a concluir que “o amor é a meta última a que pode aspirar o homem. Foi então que aprendi o maior dos segredos [...] que a salvação do homem está no amor e através do amor.”³¹⁰ Tais experiências confirmam em Frankl o que ele já pressupunha em sua teoria, mesmo antes de chegar ali; isto é, que a pessoa que ama é capaz de despertar na pessoa amada potencialidades ainda não reveladas e conscientizá-la da sua capacidade do que pode vir a ser. De uma maneira um tanto quanto poética ele consegue explicar que isso acontece, essencialmente, porque “para o amante, o amor enfeitiça o mundo, transfigura-o, dota-o de valor adicional. O amor aumenta e afina em quem ama a ressonância humana para a plenitude dos valores.”³¹¹

3.4.1.3 Valores de atitude – o sentido do sofrimento

São valores que se manifestam quando o ser humano está diante de situações limite de sofrimento e dor impostas por fatores circunstanciais e diante das quais não há outra possibilidade a não ser o enfrentamento corajoso. Segundo Frankl na tríade dor, culpa e morte reside infinitas possibilidades de manifestação dos valores de atitude. Na concepção deste autor, é prova de amadurecimento quando o ser humano extrai sabedoria de situações de dor, reconhece a culpa e não despreza o caráter transitório e efêmero da própria existência. Frankl chama estes valores de “o sentido do sofrimento” e numa psicologia sobre o tema ele afirma que “o sofrimento de certo modo deixa de ser sofrimento no instante em que encontra um sentido, como o sentido de um sacrifício.”³¹² Frankl cita com emoção o discurso feito às escondidas no campo de concentração, em Türkheim, a fim de motivar seus companheiros a não sucumbirem diante da dor e da desesperança

Falei aos meus camaradas (que jaziam imóveis, sem bem que de vez em quando se ouvia algum suspiro) que **a vida humana não cessa de ter sentido sob nenhuma circunstância, e que este infinito significado da vida compreende também o sofrimento e a agonia, as privações e a morte [...] finalmente lhes falei de nosso sacrifício, que em cada caso tem um significado [...] o nosso sacrifício tinha um sentido.** Os que professavam uma fé religiosa, disse com franqueza, que não teria

³¹⁰ FRANKL, Viktor Emil. **El hombre en busca de sentido**. Trad. Diorki. 3. ed. Barcelona, Herder, 1982. p. 47.

³¹¹ FRANKL, Viktor Emil. **Psicoanálisis y existencialismo: de la psicoterapia a la logoterapia de Viktor E. Frankl**. Trad. Carlos Silva e José Mendoza. México: Fondo de Cultura Económica, 1983. p. 185 apud MIGUEZ, 2015, p. 136.

³¹² FRANKL, 2008, p. 137.

dificuldades para entendê-lo. Falei-lhes de um camarada que ao chegar ao campo havia querido fazer um pacto com o céu para que o seu sacrifício e sua morte libertassem o ser que amava de uma dor final. Para ele, tanto o sofrimento como a morte, e especialmente aquele sacrifício, eram significativos.³¹³ (Grifo nosso).

A postura de Frankl frente ao sofrimento evoca uma concepção existencialista muito forte: a vida é, também, composta por sofrimento e se há sentido na vida, ele também se faz presente no sofrimento. Como já dito anteriormente, para Frankl todas as situações da vida são dotas de possibilidades de sentido, até mesmo aquelas mais desesperadoras. Não se trata de buscar o sofrimento para encontrar um sentido, mas de reverter um sofrimento do qual não se pode escapar, como uma doença grave, a perda da pessoa amada, por exemplo, numa possibilidade “de trunfo pessoal” em que não podendo mudar as circunstâncias da dor, o ser humano pode mudar-se a si mesmo ou atribuir-lhe o sentido de sacrifício, sofrendo por alguém ou por alguma causa. Entretanto, esclarece este autor

É preciso deixar perfeitamente claro, no entanto, que o sofrimento não é de modo algum *necessário* para encontrar sentido. Insisto apenas que o sentido é possível mesmo a despeito do sofrimento – desde que, naturalmente, o sofrimento seja inevitável. Se ele fosse evitável, no entanto, a coisa significativa a fazer seria eliminar sua causa, fosse ela psicológica, biológica ou política. Sofrer desnecessariamente é ser masoquista, e não heróico.³¹⁴ (Grifo do autor).

Trata-se, portanto, de um sentido incondicional da vida que pode ser extraído até mesmo do sofrimento inevitável, que exige valores de atitudes, na concepção de Frankl, mais elevados do que os valores de criação e os valores de experiência, pois “o sentido do sofrimento é superior, dimensionalmente, ao sentido do trabalho e ao sentido do amor.”³¹⁵

Entende-se, portanto, que extrair sentido do sofrimento exige, essencialmente, dois atos voluntários: primeiro, a reflexão que cada indivíduo deve fazer diante das situações de dor e desespero vividas e compreender as possibilidades de humanizar-se, de aprender algo, de “evoluir” através delas. Segundo, a postura que se deve assumir diante de tais circunstâncias. Entretanto, no contexto contemporâneo, no qual os ideais de felicidade plena são colocados como bem supremo a ser conquistado a todo custo, entender as possibilidades de

³¹³ FRANKL, 1982, p. 83-84.

³¹⁴ FRANKL, 2008, p. 138.

³¹⁵ FRANKL, 2015, p. 74.

sentindo presentes no sofrimento tornou-se cada vez mais raro. Afirmar que há sentido no sofrimento, no fracasso, na dor, no desespero parece não ter sentido algum numa época em que, para muitos, o *sentido* está superficialmente ancorado nos conceitos de prazer, realização, poder, sucesso.

3.5 NA AUSÊNCIA DE SENTIDO, O SENTIMENTO DE VAZIO EXISTENCIAL

Às vezes me sinto como um trem
 com dezenas de vagões vazios,
 caminhando sempre em linha reta
 sem destino algum,
 Ou como uma folha em branco
 que não dá para escrever,
 Ou como um copo vazio sem fundo.
 Mas se eu for parar pra pensar,
 sou apenas uma massa
 formada por átomos neste universo,
 Criado sem propósito, sem destino.
 Apenas por acaso.
 Fico procurando a razão da minha existência
 nos sentimentos.
 Mas quando vc apela para os sentimentos,
 Vc tem que dar algo em troca.
 Como por exemplo, o amor...
 Pra você amar,
 Tem que estar sujeito a sofrer.
 E sofrer faz parte de outro sentimento...
 A tristeza.
 Não, talvez eu não queira isso pra mim...
 Acho melhor não ser dependente disso para viver.
 Acho que o único jeito mesmo é me conformar.
 Afinal, a vida é assim...
 Você nasce, cresce, se reproduz e no fim morre.
 E com um tempo,
 ninguém mais saberá
 Que “vc” viveu aqui na terra.
 E toda a sua realidade
 junto com todas as coisas que existiam somente na sua mente,
 morrerá junto com você.
 Qual o propósito da vida? Não sei...
 Talvez não tenha propósito algum,
 Ou talvez criamos a nossa própria razão para viver.
 Não sei vocês, mas eu ainda não achei a razão da minha.³¹⁶ (Grifo nosso).

Segundo Viktor Frankl, o termo “existencial” pode ser usado de três maneiras: referindo-se **(1) à existência em si mesma**, isto é, ao modo especificamente humano de ser; **(2) ao sentido da existência**; **(3) à busca por um**

³¹⁶ PENSADOR. **Poeira**. Disponível em: <https://www.pensador.com/autor/poeira/>. Acesso em: 4 jul. 2019.

sentido concreto na existência pessoal, ou seja, à vontade de sentido.”³¹⁷ Nesta direção, o sentimento de vazio se manifesta quando o ser humano não consegue atribuir um sentido da sua existência. E sentido é uma palavra que cada vez mais carece de sentido na contemporaneidade. O ser humano imerso num mundo de informações, de avançadas tecnologias, de comunicações digitais, relacionamentos virtuais, de milhões de seguidores nas redes sociais é o mesmo que experimenta, muitas vezes em seu cotidiano, o sentimento de vazio porque não consegue ver em todas estas ofertas da vida moderna um sentido para as suas vidas. Segundo V. Frankl vive-se uma época em que os seres humanos encontram-se, cada vez mais, carentes de um sentido pelo qual valha a pena viver. Homens e mulheres “sentem-se perseguidos pela experiência de seu vazio interior, de um vazio dentro de si mesmos [...]”³¹⁸ No livro “*Em busca de Sentido*”, Viktor Frankl fala do vazio existencial como “um fenômeno muito difundido no século XX”³¹⁹ vivido a partir das experiências de tédio e angústia experimentadas pelo ser humano; sobretudo, na contemporaneidade. Segundo este autor, a perda “dos instintos animais básicos que regulam o comportamento do animal e asseguram sua existência [...]”³²⁰ somada a perda do poder regulador mantidos, até pouco tempo, pelas tradições que lhe serviam de apoio para seu comportamento, colocam o ser humano diante de uma realidade na qual “nenhum instinto lhe diz o que deve fazer e não há tradição que lhe diga o que ele deveria fazer; às vezes, ele não sabe sequer o que deseja fazer[...]”³²¹ A perda das tradições tem um impacto maior sobre as novas gerações. Adolescentes e jovens contemporâneos estão cada vez mais distantes dos valores antes transmitidos por instituições tradicionais, o que segundo V. Frankl aumenta as oportunidades de difusão de sentimento de vazio existencial. Em um trabalho de análise da atitude religiosa e sua relação com o sentido da vida, Thiago A. Aquino et al., afirmam que “no que diz respeito às tradições religiosas, estas poderiam não ter tanto significado para a juventude, já que existem outras formas de estar no mundo que não mais a forma sacralizada;”³²² entretanto, os referidos autores destacam que

³¹⁷ FRANKL, 2008, p. 126.

³¹⁸ FRANKL, 2008, p. 130.

³¹⁹ FRANKL, 2008, p. 131.

³²⁰ FRANKL, 2008, p. 131.

³²¹ FRANKL, 2008, p. 131.

³²² AQUINO, Thiago Antônio Avellar de et al. Atitude religiosa e sentido da vida: um estudo correlacional. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 228-243, jun. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 out. 2019.

“a forma religiosa de estar-no-mundo, em geral, conduz a uma cosmovisão mais otimista, pela qual o homem interpreta a sua própria existência como uma missão, facilitando então a percepção de um sentido para a sua vida.”³²³ Neste direção, entende-se que o bem-estar proporcionado pela vivência religiosa, pela forma como cada ser humano se apropria dos valores transmitidos pelas instituições religiosas no sentido último de salvação da sua alma e, portanto, numa busca constante pelo transcendente, configura-se como um fator de proteção contra o vazio e a frustração existencial.

Numa análise mais acurada das sociedades ocidentais do final do século XX, Frankl pôde, como psicólogo e psiquiatra, relacionar o vazio existencial vivido por seus pacientes a partir de duas perspectivas: primeiro, em 1933, descreveu a “neurose do desemprego”, segundo a qual as pessoas sentiam-se inúteis por não ter um trabalho e “o mais opressivo não era o desemprego em si, mas o sentimento de vazio existencial [...]”³²⁴ que ele provocava. Mais tarde, Frankl identifica o que ele chamou de “neurose dominical” e a descreveu como “aquela espécie de depressão que acomete pessoas que se dão conta da falta de conteúdo de suas vidas quando passa o corre-corre da semana atarefada e o vazio dentro delas se torna manifesto [...]”³²⁵ Frankl lamenta que muitos homens e mulheres tenham, na contemporaneidade, perdido a capacidade de ocupar o tempo do descanso das atividades laborais, o tempo “livre” de suas vidas com aquilo que atribua sentido à elas e alerta que muitos casos de suicídio podem ter como causa principal a experiência destes sentimentos. Por fim, V. Frankl fala do vazio existencial decorrente de uma frustração da vontade de sentido. Segundo ele, há muitas “máscaras e disfarces” que envolvem esse processo. Ou seja, a vontade de sentido sendo frustrada, a pessoa pode equivocadamente compensá-la por uma vontade de poder, inclusive em sua forma mais primitiva que é a vontade de dinheiro; ou, em alguns casos, compensá-la com a vontade de prazer, “é por isso que, muitas vezes, a frustração existencial acaba em compensação sexual [...] a libido sexual assume proporções descabidas no vazio existencial.”³²⁶

Apresentados os aspectos elementares que envolvem a temática do sentido da vida, sobretudo na perspectiva da antropologia de Viktor Frankl, essa pesquisa

³²³ AQUINO, 2009, p. 228-243.

³²⁴ FRANKL, 2015, p. 29.

³²⁵ FRANKL, 2008, p. 132.

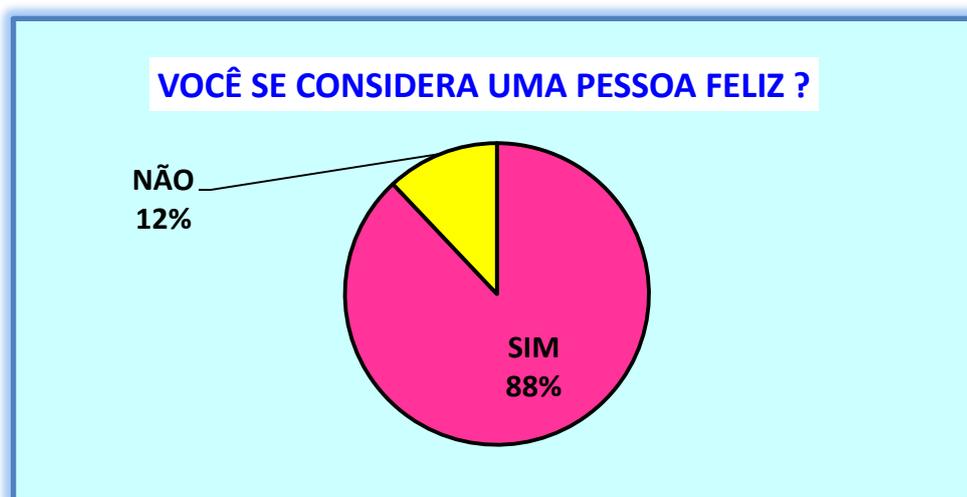
³²⁶ FRANKL, 2008, p.132.

concentra-se, agora, nas falas de adolescentes e nas suas concepções acerca do sentido das próprias existências.

3.5.1 Felicidade: um caminho para o sentido

Partindo da concepção de que o de sentido de vida não deve ser associado intrinsecamente à ideia de felicidade, mas que esta “é condição para que ele ocorra, pois o vazio existencial impede o Homem de assumir-se humano [...] e o submete a condições limitadoras de sua própria existência;”³²⁷ a questão de número 11 (onze) do questionário aplicado aos e às discentes quis saber se eles e elas se reconhecem como pessoas felizes.³²⁸ A pesquisa revelou que 44 (quarenta e quatro) adolescentes se consideram felizes, e 06 (seis) disseram não se considerar felizes. Em termos percentuais, as respostas a esta questão ficaram assim representadas:

Gráfico 8. Você se considera uma pessoa feliz?



FONTE: Dados elaborados pela autora.

Analisando o desdobramento da questão, que pedia que adolescentes explicassem por que se consideram ou não pessoas felizes, observou-se entre aqueles e aquelas que responderam positivamente a esta pergunta que para um grupo formado por 12 (doze) adolescentes a concepção de felicidade pessoal está relacionada às presenças da **família** e dos/as **amigos e amigas** em suas vidas e ressaltam questões referentes à convivência familiar harmoniosa, ao apoio que esta

³²⁷ DUARTE, 2007, p. 15.

³²⁸ **Questão (11):** Você se considera uma pessoa feliz?() Sim. () Não. Por quê?

lhes oferecem e ao companheirismo das amizades verdadeiras, como se pode perceber nas seguintes respostas:

- ✓ *“Porque tenho a minha família ao meu lado nos momentos bons e ruins, você ter amigos que se preocupam com você, isso me faz feliz.” [Inf. 42, fem. 16 anos].*
- ✓ *“Porque tenho tudo o que eu preciso, que é o amor da minha família e amigos.” [Inf. 03, fem. 16 anos].*
- ✓ *“Porque tenho uma família que eu amo e que me ama. Tenho amigos para me ouvir.” [Inf. 12, fem. 16 anos].*
- ✓ *“Porque tenho uma família que me apóia muito e incentiva na maioria das coisas que eu faço.” [Inf. 15, masc. 16 anos].*
- ✓ *“Porque eu tenho sempre a minha família e meus amigos ao meu lado para tudo. Eles são um tipo de pilar na minha vida.” [Inf. 16, masc. 15 anos].*
- ✓ *“Tenho pessoas que me amam incondicionalmente ao meu redor. Uma família que me apóia e amigos que me alegram.” [Inf. 18, fem. 16 anos].*

Observou-se que para 04 (quatro) adolescentes participantes desta pesquisa a razão da felicidade consiste na presença do sagrado em suas vidas. Nas justificativas apresentadas por este grupo de adolescentes os termos **Jesus, Cristo** e **Jeová/Deus** são usados para expressar as razões da sua felicidade. Conforme se pode comprovar nas seguintes afirmações:

- ✓ *“Tenho várias razões. Mas, a maior razão é eu ter conhecido **Jesus**, minha maior inspiração.” [Inf. 36, masc.15 anos]*
- ✓ *“Porque eu tenho **Cristo** na minha vida e por mais que eu não mereça ele sempre está ali.” [Inf. 41,fem.16 anos]*
- ✓ *“Primeiramente porque tenho **Jesus**. Segundo porque com **Jesus** aprendi a superar perdas, etc.” [Inf. 11, fem.16 anos]*
- ✓ *“Porque com o nosso **Deus Jeová** aprendemos que o segredo para a verdadeira felicidade é por em prática o que a bíblia diz o que é certo e bom para nós.” [Inf. 37, masc. 15 anos]*

Em 03 (três) respostas observou-se que o termo **Família** aparece como única justificativa para a felicidade de adolescentes. Conforme se comprova em:

- ✓ “Porque tenho a minha **família** comigo.” [Inf. 44, fem. 16 anos]
- ✓ “Pelo fato de a minha **família** ser muito unida. O amor ajuda muito na felicidade.” [Inf. 21, fem. 14 anos]
- ✓ “Tenho a minha **família** que me apóia sempre, está ao meu lado quando eu preciso com puxões de orelhas pra dizer o que não está certo.” [Inf. 46, fem. 15 anos]

Para um grupo formado por 13 (treze) adolescentes, a justificativa da felicidade está em **ter tudo o que precisa, ter saúde, amor, caráter, poder alcançar objetivos e ter por perto as pessoas que as amam**. Nos seus argumentos, adolescentes não fizeram menção nem a Deus, nem a família, nem as amizades, conforme se verifica em:

- ✓ “Apesar das tristezas, tenho uma vida feliz, pois **tenho tudo o que preciso**.” [Inf. 1, fem. 16 anos]
- ✓ “**Não passo necessidades e trato todos bem**.” [Inf.14, fem. 16 anos].
- ✓ “Porque tenho as coisas que considero mais importantes: **amor, caráter e saúde**.” [Inf. 27, fem. 16 anos].
- ✓ “**Tenho onde morar, tenho comida e faço as coisas que eu gosto**.” [Inf. 30, fem. 15 anos]
- ✓ “**Tenho praticamente tudo** que quero e me divirto muito.” [Inf. 50, fem. 15 anos]
- ✓ “Porque eu consigo os meus **objetivos** e tenho **pessoas que eu amo por perto**.” [Inf. 45, fem. 14 anos]
- ✓ “Porque eu tenho **pessoas que gostam de mim** e me ajudam a levantar quando ‘to’ mal.” [Inf. 47, fem. 16 anos]
- ✓ “Eu sou uma pessoa que gosta de brincar com as pessoas, interagir, comunicar e **fazer o outro feliz**.” [Inf. 9, fem. 16 anos]
- ✓ “Pois tenho ao meu lado **pessoas que me fazem feliz a todo momento**.” [Inf. 28, fem. 16 anos]
- ✓ “Porque eu tenho as **pessoas que amo ao meu lado**.” [Inf. 24, fem. 16 anos]

- ✓ *“Não sei dizer ao certo. Sempre estou de bom humor e também não estou doente. Sou muito saudável. Isso me deixa feliz.” [Inf. 22, fem. 15 anos].*

Por fim, observou-se a tríade **Deus/Jesus, Família e Amigos** nas demais justificativas apresentadas por um grupo de 12 (doze) adolescentes como razão para a sua felicidade. Mas, agora, os termos aparecem associados a outras razões que os e as tornam felizes. Conforme se pode constatar nas seguintes respostas:

- ✓ *“Tenho saúde, **Deus** no coração, uma **família** incrível e **amigos**.” [Inf. 26, fem. 16 anos].*
- ✓ *“Porque tenho uma **família**, oportunidades, **casa**, alguns **amigos verdadeiros** e, claro, tenho um **Deus** como centro de tudo na minha vida.” [Inf. 35, fem. 15 anos].*
- ✓ *“Tenho uma **família** maravilhosa, **amigos** e **Deus** está sempre comigo me fazendo feliz e por vários outros motivos.” [Inf. 31, fem. 16 anos].*
- ✓ *“Porque na minha vida tenho o que acho essencial: uma **família** saudável, um **Deus** que me ouve, **amigos** e **lazer**.” [Inf. 34, masc. 15 anos].*

Observou-se, portanto, na maioria das respostas dadas a esta questão, que para adolescentes o conceito de felicidade está muito relacionado à família, às relações familiares saudáveis, ao amor e apoio que estas lhes oferecem; à presença do sagrado em suas vidas, seja como fonte de toda a felicidade, seja através da crença de que há um ser superior que está sempre disposto a escutar e sustentar aqueles e aquelas que a Ele recorrem nos momentos difíceis.

Constatou-se, também, a importância das amizades e de como elas são necessárias e atuam nos momentos difíceis como justificativa para a felicidade da pessoa adolescente participante desta pesquisa. Esse fato confirma o que já foi discutido anteriormente sobre a identificação com os pares na adolescência e do quanto as amizades atuam como centro de valor e de poder que auxiliam adolescentes no seu processo de (re)estruturação da própria identidade.

Descrevendo sistematicamente os dados sobre as referências apontadas por adolescentes como justificativas para a sua felicidade, observou-se que o termo **Família** aparece em 27 (vinte e sete) respostas, representando um percentual de

61,36% de ocorrências, **Amigos** em 24 (vinte e quatro) e representa 54,54% das justificativas e os termos **Jeová/Deus/Jesus** estão representados em 16 (dezesseis) justificativas apontadas por adolescentes, o que significa 36,36%. Confrontando respostas que apresentaram apenas a indicação dos termos **Jeová/Deus/Jesus**, **Família** ou **Amigos**, como única justificativa para a felicidade, constatou-se a presença dos termos **Jeová/Deus/Jesus** em 04 (quatro) respostas, ou seja, em 9,09% delas; o termo **Família** foi citado em 03 (três) justificativas apresentadas por adolescentes e representou um percentual de 6,81%. Não houve ocorrência com registro do termo **Amigos/amizade** como única justificativa de felicidade para adolescentes. Nesta direção, observou-se que as concepções de felicidade para a maioria da amostra investigada repousa sobre a tríade **Família/Deus/amigos**.

Surpreende o fato de o consumismo não ter sido mencionado como razão para a felicidade de adolescentes. Na única ocorrência em que a pessoa adolescente usou como justificativa para a sua felicidade: *“Tenho praticamente tudo que quero e me divirto muito.”* [Inf. 50, fem. 15 anos], não caracteriza uma felicidade projetada no consumo, pois, ao afirmar que é feliz porque tem praticamente **tudo** não fica claro o que representa esse “tudo”, que pode ser compreendido de múltiplas formas; inclusive podendo ter uma conotação referente a possuir tudo aquilo que seja apenas o necessário ou o essencial para sua vida.

Diferentes justificativas foram apresentadas por um grupo formado por 06 (seis) adolescentes que não se reconhecem felizes:

- ✓ *“[...] na minha vida social pelo fato da **minha sexualidade**, da não aceitação da sociedade e dos meus pais e pelo preconceito das pessoas em geral, não me considero feliz.”* [Inf.7, masc. 16 anos].
- ✓ *“Por ter **um padrasto**, por causa dele eu saí da casa da minha mãe. Estou longe dela e me sinto muito sozinha e isolada.”* [Inf. 49, fem. 16 anos].
- ✓ *“**Falta diálogo entre os meus pais** e eu fui criado pela minha avó, quase não tenho ligação com eles. Isso dói muito.”* [Inf. 8, masc. 16 anos].
- ✓ *“**A vida é triste**. Você espera muito das pessoas, mas... A única coisa que elas fazem é te decepcionar.”* [Inf. 20, fem. 16 anos].

- ✓ “A minha felicidade sempre depende de alguém ou de algo. Sem isso eu não tenho nada. **Não sou independente na minha felicidade.**” [Inf. 38, fem. 16 anos].
- ✓ “**Porque eu odeio ter nascido.** Odeio muitas coisas na minha vida. Eu preferia não ter nascido. Eu odeio tudo ao meu redor e não gosto de ver pessoas felizes.” [Inf. 40, fem. 16 anos].

Suas justificativas revelam conflitos pessoais com repercussões nos processos de (re)estruturação da identidade pessoal que vão desde a dependência emocional de terceiros, necessidade de aprovação social frente à sua “identidade sexual”, conflitos familiares e negativismo frente a própria existência. Entende-se que o conceito de felicidade é complexo, subjetivo e variável. O que faz uma pessoa feliz em um determinado momento pode não ser, necessariamente, o que a fará feliz em outros. Entende-se, também, que ninguém é feliz as vinte e quatro horas do dia, sete dias por semana, nem o mês inteiro, tampouco a vida toda. O que esta questão pretendeu foi apreender de adolescentes como eles e elas avaliam este momento da sua vida. Considerando, sobretudo, esta fase com suas peculiaridades de crises, conflitos e questionamentos a respeito de si mesmos, da vida e do sentido dela.

3.5.2 Adolescentes falam sobre o sentido da vida

Visando compreender em que medida adolescentes contemporâneos acreditam que a vida tem um sentido, a pergunta de número 12 (doze) do questionário aplicado aos discentes³²⁹ revelou que 100% da amostra investigada acredita que a vida possui um sentido. É importante ressaltar que mesmo aqueles e aquelas adolescentes que não se reconheceram como pessoas felizes nas respostas dadas na questão anterior, agora afirmam acreditar no sentido para vida.

No desdobramento da pergunta de número 12 (doze), ao questionar se adolescentes poderiam dizer qual o sentido das suas vidas, adolescentes apresentaram diferentes concepções acerca do sentido da vida, como era esperado já que, como disse Viktor Frankl, a pergunta pelo sentido da vida não pode ser definida em termos genéricos, visto que o sentido é pessoal e subjetivo variando,

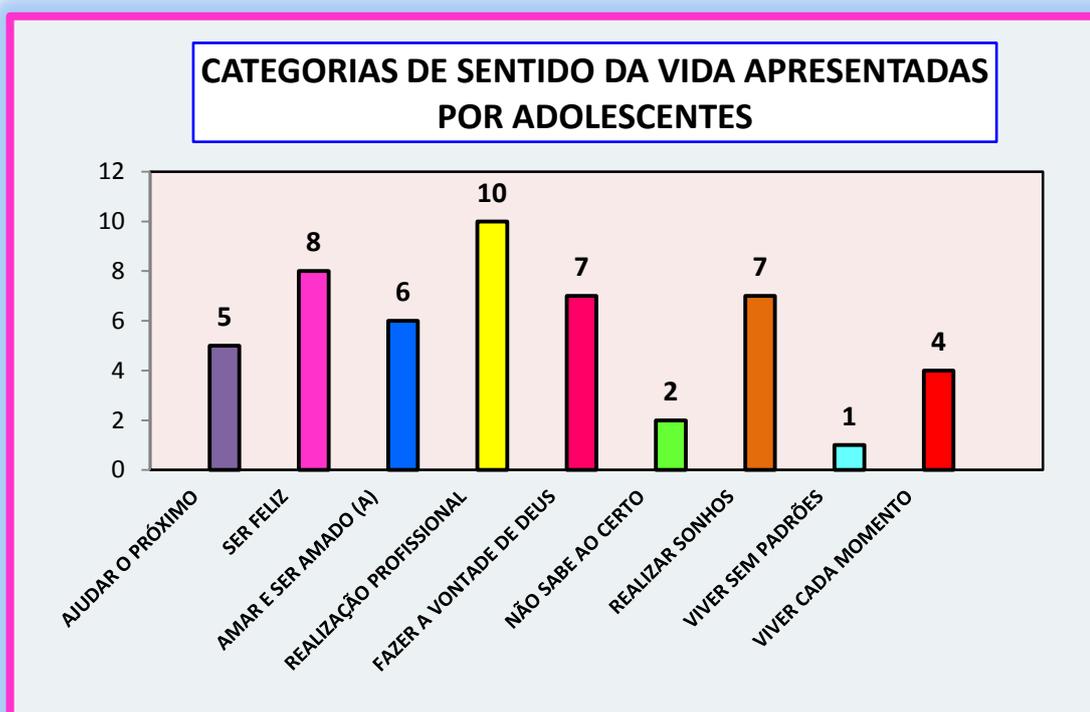
³²⁹ (Questão 12): Em sua opinião, a vida tem um sentido? () Sim. () Não.

12.1 Se SIM, você poderia dizer qual o sentido da sua vida?

12.2 Se NÃO, por que, em sua opinião, a vida não tem um sentido?

portanto, de situação para situação e de pessoa para pessoa. As respostas apresentadas foram categorizadas pela pesquisadora a partir de palavras e expressões-chaves, como “ser feliz”, “amar e ser amado(a)”, “fazer a vontade de Deus”, “realização profissional”, entre outras conforme especifica o gráfico abaixo:

Gráfico 9. Categorias de sentido da vida apresentadas por adolescentes



FONTE: Dados elaborados pela autora.

Ao relacionar o sentido das suas vidas a partir de propósitos que não estão centrados em si mesmos, mas no mundo, no outro; como o desejo seja de **ajudar o próximo**, seja fazendo outras pessoas felizes, no reconhecimento de que veio ao mundo para alegrar a vida de outras pessoas; assim como quando afirmam que o sentido das suas vidas está em **servir/adorar a Deus/Jeová/Jesus**, adolescentes evocam atitudes, mesmo que o conceito seja por eles e elas desconhecido, de autotranscendência defendido por Viktor Frankl. Como se pode constatar nas seguintes afirmações:

- ✓ “O sentido da minha vida é **poder trazer alegria para as pessoas.**” [Inf. 23, fem. 16 anos].
- ✓ “**Trazer alegria as pessoas próximas e aproveitar os lugares lindos que o mundo tem.**” [Inf. 22, fem. 15 anos].

- ✓ *“Ajudar o próximo, ter fé e uma família.” [Inf. 21, fem. 14 anos].*
- ✓ *“Me tornar uma grande oftalmologista para poder ajudar as pessoas que não enxergam e a minha família financeiramente.” [Inf. 20, fem. 16 anos].*
- ✓ *“Eu vivo para alegrar as pessoas ao meu redor.” [Inf. 18, fem. 16 anos].*
- ✓ *“É adorar a Deus Jeová e fazer a vontade dele para no futuro vivermos no paraíso que ele prometeu.” [Inf. 37, masc.15 anos].*
- ✓ *“O maior sentido da minha vida é tentar seguir os passos de Jesus.” [inf. 36, masc.15 anos].*
- ✓ *“O sentido da minha vida é servir a Deus, não como sacrifício, mas como de um jugo leve e suave.” [Inf. 34, masc. 15 anos].*
- ✓ *“O sentido da minha vida é adorar a Deus e fazer a vontade dele, que eu possa mostrar o amor dele, que ele teve por nós.” [Inf.33, masc. 16 anos].*
- ✓ *“O sentido da minha vida é propagar o evangelho de Jesus Cristo porque além de tudo eu sou um adorador.” [Inf. 32, masc.16 anos].*

Além do desejo de autotranscendência, os excertos acima evidenciam que para este grupo de adolescentes o sentido da vida se dá também numa relação de cuidado com o outro, consigo e com seu entorno. Esta concepção a respeito do sentido da própria existência, que a propósito se revela um tanto quanto amadurecida para esta fase da vida, coloca a concepção de sentido da vida para este grupo de adolescentes em harmonia com que afirma a prof. Dr.^a Gisela W. Streck “o sentido da vida está em saber cuidar [...] cuidar não se resume a um momento, mas a uma atitude constante de zelo, de preocupação e de afetividade consigo mesmo, com o outro e com a natureza.”³³⁰ O cuidado humano, é um aspecto bastante presente na literatura do teólogo e escritor Leonardo Boff. Para L. Boff “colocar cuidado em tudo que projeta e faz, eis a característica singular do ser humano.”³³¹ Boff fala do cuidado, ou do “saber-cuidar,” como algo intrínseco ao ser

³³⁰ STRECK, Gisela I. Waechter. Competência Espiritual e Saber-Cuidar. In: DESAULNIERS, J.B.R. (Org.). **Saber-cuidar de si, do outro, da natureza**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 74.

³³¹ BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 41.

humano, mas que se efetiva nas diferentes maneiras com que cada pessoa se relaciona consigo, com os pares e com seu habitat. Assim reconhece-se um ser humano cuidador pela sua forma de ser como um “ser-no-mundo-com-outros”

[...] sempre se relacionando, construindo seu habitat, ocupando-se com as coisas, preocupando-se com as pessoas, dedicando-se àquilo que lhe representa importância e valor e dispondo-se a sofrer e a alegrar-se com quem ama se sente unido e ama.³³²

Perceber na fala de adolescentes que o sentido das suas vidas está relacionado ao cuidado de si e, principalmente, do outro numa época em que ocupar-se com o outro, comprometer-se com atitudes cuidadoras que transcendam o individualismo que impera sobre as ações humanas na contemporaneidade é confirmar o pensamento de L. Boff quando este afirma que o cuidado está na essência do ser humano; e quando por algumas circunstâncias ele é suprimido ou descartado, “ele se vinga e irrompe sempre em algumas brechas da vida [...]”.³³³

O sentido do amor ou desejo de vivência dos valores experienciais, defendidos por Frankl e descritos anteriormente neste trabalho, também ficam evidentes nas falas de um expressivo número de adolescentes. Para eles e elas fundamentos como **amar, ser amado(a) e ser feliz** explicam o sentido das suas vidas. Como se pode perceber em suas “falas”:

- ✓ “O sentido da minha vida é poder ter o prazer de **ser amada e também de amar.**” [Inf. 28, fem. 16 anos].
- ✓ “**Amar ao próximo** como a nós mesmos [...]” [Inf. 26, fem. 16 anos].
- ✓ “Viver junto com quem realmente eu gosto e ter pessoas incríveis do meu lado.” [Inf. 24, fem. 16 anos].
- ✓ “Acredito que o sentido da vida seja entender que todos viemos ao mundo para **amar e ser amado** pela família, amigos, em um relacionamento amoroso...” [Inf. 12, fem. 16 anos].
- ✓ “**Ser feliz e agradecida.**” [Inf. 29, fem. 16 anos].
- ✓ “**Ser feliz e fazer outras pessoas felizes. Fazer sempre o bem!**” [Inf. 5, Fem. 15 anos].

³³² BOFF, 2012, p. 109.

³³³ BOFF, 2012, p. 118.

- ✓ **“Ser feliz, ter um futuro incrível, família, trabalho e viajar muito.” [Inf. 4, Fem. 15 anos].**

Também os valores de criação, de descobrir o sentido da vida a partir do desempenho de uma tarefa, da realização de um trabalho estão muito presentes nas falas de um grupo de adolescentes pesquisados. Nelas, **realização profissional** e **realização de sonhos** são colocadas com vias que explicam o sentido da vida:

- ✓ **“O sentido da minha vida é continuar estudando e me formar profissionalmente.” [Inf. 19, masc. 16 anos].**
- ✓ **“O sentido da minha vida é estudar, fazer uma faculdade e ser um profissional bem-sucedido.” [Inf. 16, masc. 15 anos].**
- ✓ **“Formar-me em medicina e orgulhar meus pais.” [Inf.14, fem. 16 anos].**
- ✓ **“[...] ser orgulho da minha família e alcançar os meus objetivos.” [Inf. 26, fem. 16 anos].**
- ✓ **“Ser feliz e ter sonhos e poder realizá-los [...]” [Inf. 25, fem. 15 anos].**
- ✓ **“Para mim o sentido da vida é alcançarmos mais os nossos sonhos e sempre tentar ser melhor do que hoje.” [Inf. 13, fem. 16 anos].**
- ✓ **“Todos nós temos uma missão aqui na terra, então o sentido da minha vida é conquistar todos os meus sonhos.” [Inf. 11, fem. 16 anos].**

Para duas adolescentes, o sentido da vida consiste em **Viver intensamente cada momento** que a vida lhe oportunizar. Essa definição de sentido da vida está muito arraigada ao contexto contemporâneo onde tudo é efêmero e fugaz e, portanto, deve ser aproveitado ao máximo. Como se verifica em:

- ✓ **“O sentido da minha vida é viver cada momento, não deixar escapar nada.” [Inf. 3, fem. 16 anos].**
- ✓ **“Para mim o sentido da vida é ter bons amigos, fé, amor, ser forte e viver intensamente.” [Inf. 6, fem. 14 anos].**

A resposta de um adolescente chamou, particularmente, atenção pela autenticidade e irreverência que caracterizam tão bem a adolescência; não apenas ela, porque ser irreverente e autêntico não são prerrogativas da pessoa adolescente, mas ao afirmar o sentido da vida está em **viver sem padrões** esse deixa evidente o ideal de liberdade tão característicos desta fase da vida, como se observa em:

- ✓ *“O sentido da minha vida é **viver da maneira que eu quiser, sabe? sem padrões, só na minha humildade, seguindo os caminhos certos.**” [Inf. 17, masc. 16 anos].*

Para outras duas adolescentes, a resposta para a pergunta pelo sentido da vida não está tão clara. Embora acreditem há um sentido para a existência de cada pessoa, elas afirmam que **não sabem ao certo** qual o sentido das suas vidas. Uma delas mostra-se convencida de que o sentido da existência só será compreendido na eternidade, já a outra adolescente parece estar no seu processo particular de busca do sentido da própria existência:

- ✓ *“Todos nós passamos pela terra com algum sentido. Mas **não sei ao certo qual o meu.**” [Inf. 1, fem. 16 anos].*
- ✓ *“Acredito que o sentido da vida **só vamos saber na vida eterna.**” [Inf. 38, fem. 16 anos].*

À guisa de conclusão desta seção observou-se, a partir das respostas dadas por adolescentes à pergunta pelo sentido da vida que há neles e nelas uma “vontade de sentido”, como classificou Viktor Frankl, muito forte e muito presente que os e as impulsionam para ações que os e as conduzem às experiências de “autorrealização”³³⁴ como consequência de um desejo de autotranscendência presente em quase todas as respostas dadas. “A certeza de estar neste mundo para alguma coisa [...]”³³⁵ ficou suficientemente clara em praticamente todas as afirmações feitas pelos e pelas adolescentes; com exceção, apenas, daquela participante da pesquisa que afirmou ainda não saber ao certo qual o sentido da sua vida.

3.6 ESPAÇOS ONDE ADOLESCENTES ENCONTRAM SENTIDO

Visando compreender quais espaços sociais contribuem mais significativamente para que adolescentes encontrem respostas para a pergunta

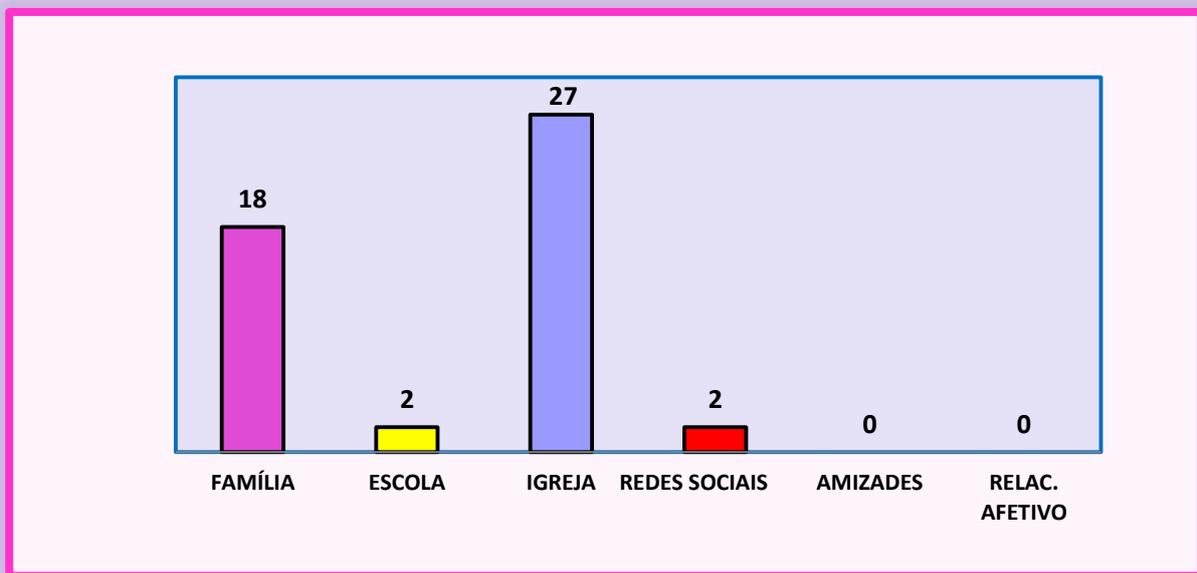
³³⁴ Segundo Viktor Frankl a autorrealização só é possível de ser atingida como um efeito colateral decorrente das experiências de autotranscendência; e não um objetivo a ser atingido, isoladamente. Pois, quanto mais o ser humano esquece de si mesmo e concentra-se em servir à uma causa ou a amar outra pessoa, mais humana e mais realizada será. FRANKL, 2008, p. 135.

³³⁵ HOCH, 1991, p. 9.

sobre o sentido da vida, a questão de número 15 (quinze)³³⁶ foi analisada a partir das respostas apresentadas por 49 (quarenta e nove) participantes; pois um participante assinalou com um (x) todos os itens propostos na pergunta, sendo então excluído da análise. Deste modo, para a amostra analisada, esta questão apresentou o seguinte resultado:

3.6.1 Igreja

Gráfico 10 - Igreja - 1º espaço onde adolescentes encontram respostas para o SV³³⁷



FONTE: Dados elaborados pela autora.

Em termos percentuais, para 54% da amostra investigada a igreja é o espaço que mais oferece respostas para as suas perguntas sobre o sentido da vida. Este dado se harmoniza com os resultados obtidos com as questões 03 (três) e 04 (quatro), do questionário aplicado os/as discentes, as quais revelaram uma participação frequente da amostra investigada nas atividades semanais das suas respectivas igrejas/comunidades de fé; mas, vai de encontro aos dados revelados por uma pesquisa intitulada *“Por que os jovens cristãos abandonam as igrejas”*, realizada com diferentes faixas etárias a investigação apresentou seis razões

³³⁶ **(Questão 15):** Em quais dos espaços de interação social abaixo você encontra mais respostas para suas perguntas sobre o sentido da vida? Marque três alternativas, numerando-as de 1 a 3 por ordem de importância.

() Família () Igreja () Relacionamentos Afetivos () Escola () Amizades () Redes sociais.

³³⁷ SV = Sentido da Vida.

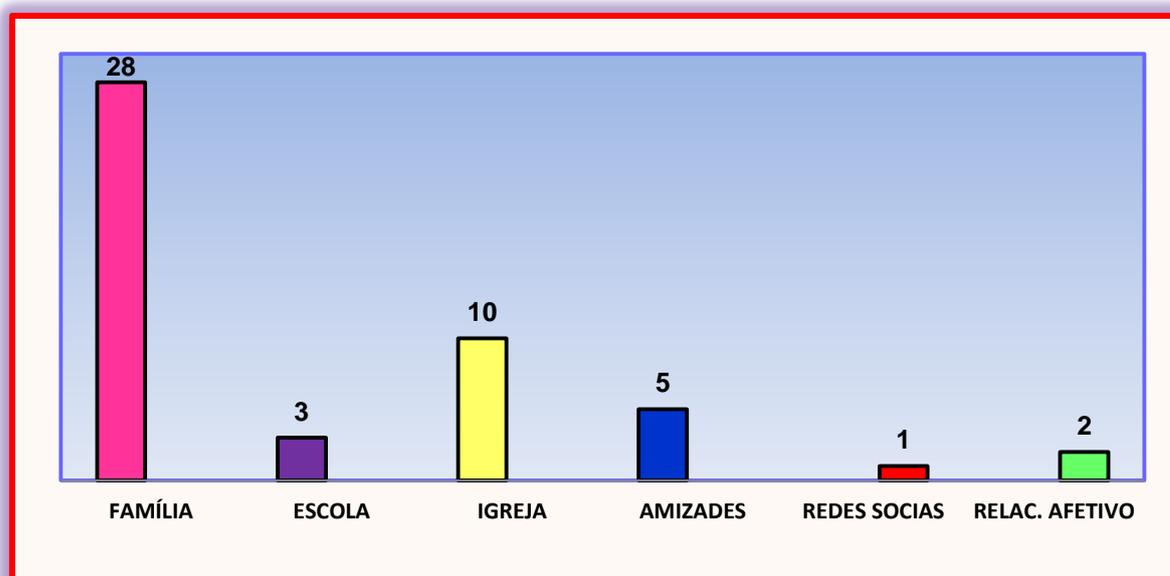
apontadas por jovens como justificativas para o êxodo juvenil dos espaços religiosos, dentre as quais vale destacar

A sexta e última razão assinalada pelo estudo sobre as razões pelos quais os jovens se afastam das Igrejas reside no fato emocional. Ou seja, sentem que a Igreja 'é pouco amistosa em relação às pessoas que têm dúvidas'. Mais de um terço dos jovens adultos declararam que é impossível, na Igreja, fazer perguntas sobre as questões mais urgentes da vida [...].³³⁸

Ao indicar a igreja como espaço privilegiado para as respostas sobre questões existenciais, numa época de crises de referenciais positivos até mesmo dentro das igrejas, de declínio da autoridade de instituições tradicionais, este grupo de adolescentes indica perceber a existência de um supra-sentido para a sua existência, pois como questionam Aquino et al., “qual a religião que não aponta um sentido supra-humano que transcende a nossa percepção objetiva da vida? E qual religião que, ao apontar um sentido que ultrapassa a nossa vontade, não está impregnada de Deus?”³³⁹

3.6.2 Família

Gráfico 11. Família - 2º espaço onde adolescentes encontram respostas para o SV



FONTE: Dados elaborados pela autora.

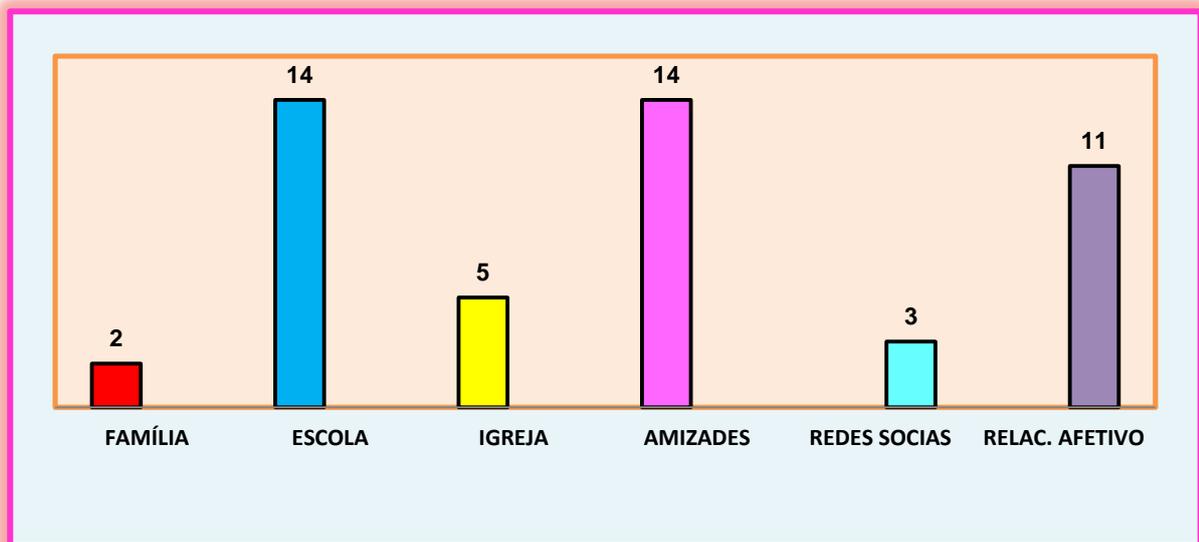
³³⁸ IHU ON LINE. **Por que os jovens cristãos abandonam as Igrejas**. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/173-noticias/noticias-2011/501812-por-que-os-jovens-cristaos-abandonam-as-igrejas>. Acesso em: 09 jan. 2020.

³³⁹ AQUINO, 2009, p. 228-243.

Apesar das inúmeras transformações vividas na/pela família nas últimas décadas do século XX e início do XXI, das questões que envolvem as novas configurações familiares e da adolescência ser entendida como a fase em o ser humano questiona a validade dos valores recebidos, a autoridade dos pais e “se liberta da família, para atingir a independência pessoal”³⁴⁰, a amostra investigada revelou que o ambiente familiar é o segundo espaço social onde adolescentes contemporâneos encontram mais respostas para as perguntas sobre o sentido da própria existência. Este resultado corrobora com o que postulam, Elisângela M. M. Pratta e Manoel A. dos Santos ao afirmarem que “o homem continua depositando nessa instituição a base de sua segurança e bem-estar, o que por si só é um indicador da valorização da família como contexto de desenvolvimento humano.”³⁴¹

3.6.3 Escola e Amizades

Gráfico 12 - Escola e Amizades 3º espaço onde adolescentes encontram respostas para o SV



FONTE: Dados elaborados pela autora.

Os itens **Escola** e **Amizades** aparecem empatados na indicação de adolescentes como o terceiro espaço onde eles e elas mais encontram respostas sobre o sentido da própria existência. Estas escolhas sugerem algumas observações: primeiro, a escola é um espaço de múltiplas vivências e nela

³⁴⁰ FERREIRA SALLES, Leila Maria. **Adolescência, Escola e Cotidiano**: contradições entre o genérico e o particular. São Paulo: UNIMEP, 1998. p. 65.

³⁴¹ PRATTA, Elisângela Maria Machado; DOS SANTOS, Manoel Antonio. Família e desenvolvimento psicológico na adolescência. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, maio/ago., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a05>. Acesso em: 26 dez. 2019.

adolescentes podem testar “outras identidades”, a depender dos estímulos que lhes são oferecidos pelo contexto escolar; segundo, geralmente a escola é, depois da família, o ambiente social no qual o ser humano passa a maior parte do seu dia, entende-se que é naturalmente lá que se constroem as primeiras relações de amizades e que muitas destas amizades acompanham o ser humano por longos anos e, em muitos casos, por toda a vida. Deste modo, entende-se há uma estreita relação de importância entre estas duas dimensões para a elaboração do sentido da vida na opinião de adolescentes contemporâneos; uma vez que ela é também local de encontros, de trocas e de vivências entre amigos.

Na obra “*Adolescer: estudos sobre a adolescência*”, José O. Outeiral afirma que “a escola tem um significado primordial para o adolescente”³⁴², e destaca o fato dela ter “a característica de ser uma simulação da vida, na qual existem regras a serem seguidas, mas que pode transgredi-las sem sofrer as consequências impostas pela sociedade”³⁴³ como uma “importância vital” desta instituição no processo de desenvolvimento do adolescente. Este autor destaca, ainda, que em busca de si mesmo e de sua identidade adolescentes encontram na “micro-sociedade da escola um sistema de forças que atuam sobre ele, onde dentre outras coisas, reedita seu ciúme fraterno, compete, divide, rivaliza, oprime e é oprimido, ou seja, reproduz o sistema social [...]”³⁴⁴ Estas questões quando bem trabalhadas pela escola contribuem para os processos de estruturação da identidade de adolescentes e de desenvolvimento do autoconceito. Tais experiências podem, inclusive, ocorrer entre os pares. Na adolescência, os grupos de amigos/as são muito importantes, pois permitem autoconhecimento, autoavaliação e avaliação do outro e do seu entorno. Segundo Fowler, as relações de amizades entre jovens se dão em torno de pessoas “com tempo e com dons e necessidades paralelos. Em suas infindáveis conversas, planos, fantasias e preocupações, [...] um dá ao outro um espelho que o ajudará a focar a nova explosividade e multilateralidade na sua vida interior.”³⁴⁵

³⁴² OUTEIRAL, José Ottoni. **Adolescer**: estudos sobre adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 36.

³⁴³ OUTEIRAL, 1994, p. 38.

³⁴⁴ OUTEIRAL, 1994, p. 39.

³⁴⁵ FOWLER, James W. **Estágios da Fé**: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido. São Leopoldo: Sinodal, 1992. p. 130.

3.7 MINHA VIDA TEM SENTIDO QUANDO...

Adentrando um pouco mais as reflexões sobre o sentido da vida, esta pesquisa na questão 14 (quatorze)³⁴⁶ ocupou-se em identificar quais são as fontes de sentido para adolescentes. Entende-se por fontes de sentido “os aspectos que os sujeitos julgam como importantes para suas vidas, e que, em maior ou menor medida, os auxiliam na percepção de que por tais aspectos a vida vale a pena.”³⁴⁷ O psicólogo inglês G.T. Reker foi pioneiro ao criar, em 1996, o primeiro instrumento de avaliação das fontes de sentido da vida, o *Sources of Meaning Profile (SOMP-R)*. Composto por 17 (dezesete) itens.³⁴⁸ Nesta pesquisa, o instrumento de medida orientou-se nas mesmas fontes de sentido apresentadas por G.T. Reker; entretanto, composta por 09 (nove) itens e baseados nos conceitos de autotranscendência, e individualismo como duas fontes distintas de sentido da vida. Nesta questão, os e as participantes deveriam escolher quatro situações que atuam como fontes de sentido para sua existência, numerando-as de 01 (um) a 04 (quatro) por ordem de importância, sendo que o numeral 01 possui grau mais forte e o numeral 04 representa o grau mais fraco de importância. Os resultados obtidos nesta questão revelaram que a felicidade da própria família é condição primordial para que adolescentes encontrem o sentido da vida. Contando com um total de 20 (vinte) de indicações do numeral 1 (um) a sentença quando... **Eu Vejo a minha família feliz** é razão de sentido para 40% da amostra. A segunda sentença que mais recebeu indicação de alto grau de importância para adolescentes foi quando... **Eu faço o bem a outras pessoas**, com 10 indicações, o que representa 20% da preferência, seguida pela assertiva quando... **Eu consigo superar as minhas dificuldades**, com 7 indicações e 14% da amostra.

³⁴⁶ **(Questão14)** Sua vida tem sentido para você quando...

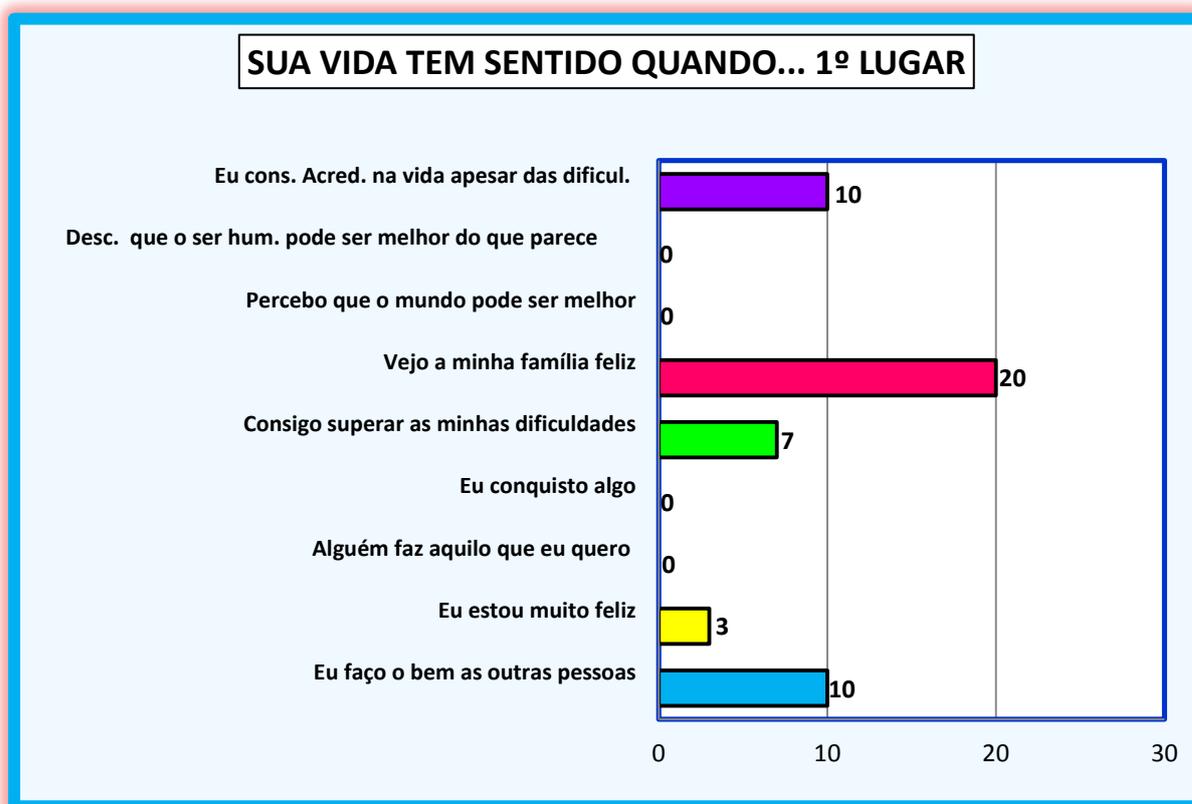
Escolha quatro alternativas, numerando-as de 1 a 4 por ordem de importância. Sendo (1) o grau mais forte e (4) o mais fraco.

- () Eu faço o bem à outras pessoas. () Eu estou muito feliz.
- () Alguém faz aquilo que eu quero. () Eu conquisto algo (consumo).
- () Eu Consigo superar as minhas dificuldades. () Vejo a minha família feliz.
- () Eu Percebo que o mundo pode ser melhor.
- () Eu Descubro que o ser humano pode ser melhor do que parece.
- () Eu consigo acreditar na vida, apesar das dificuldades que ela apresenta.

³⁴⁷ DAMÁSIO, Bruno Figueredo. **Sentido de Vida e Bem-estar subjetivo**: interações com esperança, otimismo, autoeficácia e autoestima em diferentes etapas do ciclo vital. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituto de Psicologia, 2013. p. 27.

³⁴⁸ REKER, G. T. **Manual of the Sources of Meaning Profile**. Revised (SOMP-R) Peterborough, ON: student Psychologists Press, 1996.

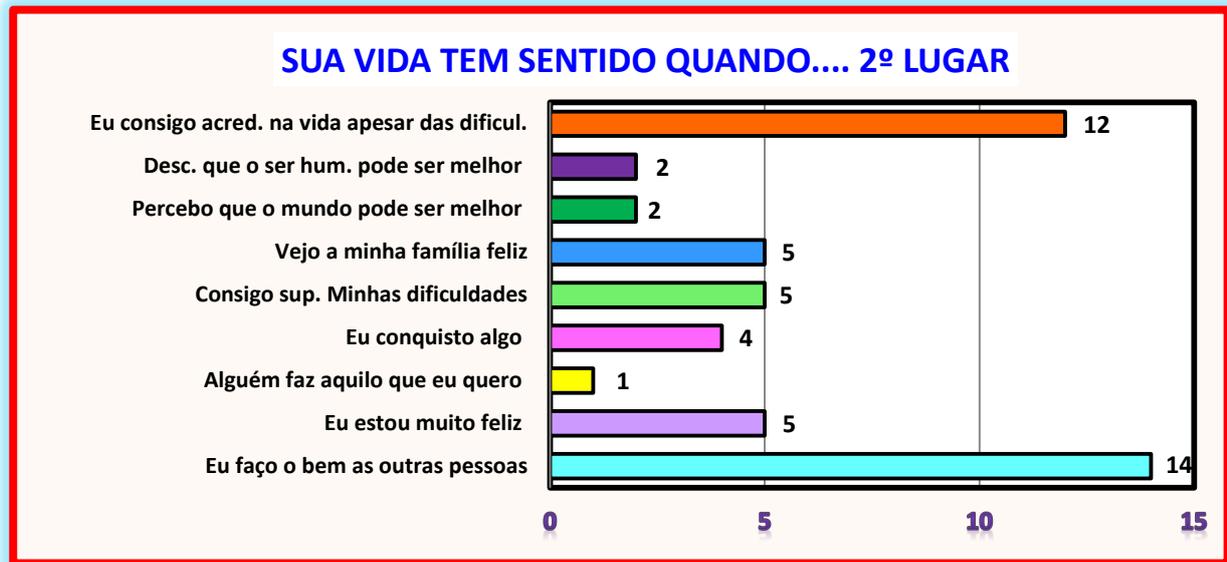
Gráfico 13. Minha vida tem sentido quando... 1º lugar



FONTE: Dados elaborados pela autora.

A alternativa quando... **Eu faço o bem a outras pessoas** ocupa o segundo lugar na escolha dos e das adolescentes. Com 14 (quatorze) indicações representadas pelo numeral 02 (dois), fazer o bem atribui sentido à vida de 28% da amostra investigada. A segunda alternativa mais apontada com o segundo maior grau de importância foi quando... **Eu consigo acreditar na vida, apesar das dificuldades**, com 12 indicações, representando 24% da amostra. Outras duas alternativas receberam o mesmo número de indicações: quando... **Eu estou muito feliz**, quando... **Eu consigo superar as minhas dificuldades**, com 05 (cinco) indicações, cada uma, representando 10% da amostra.

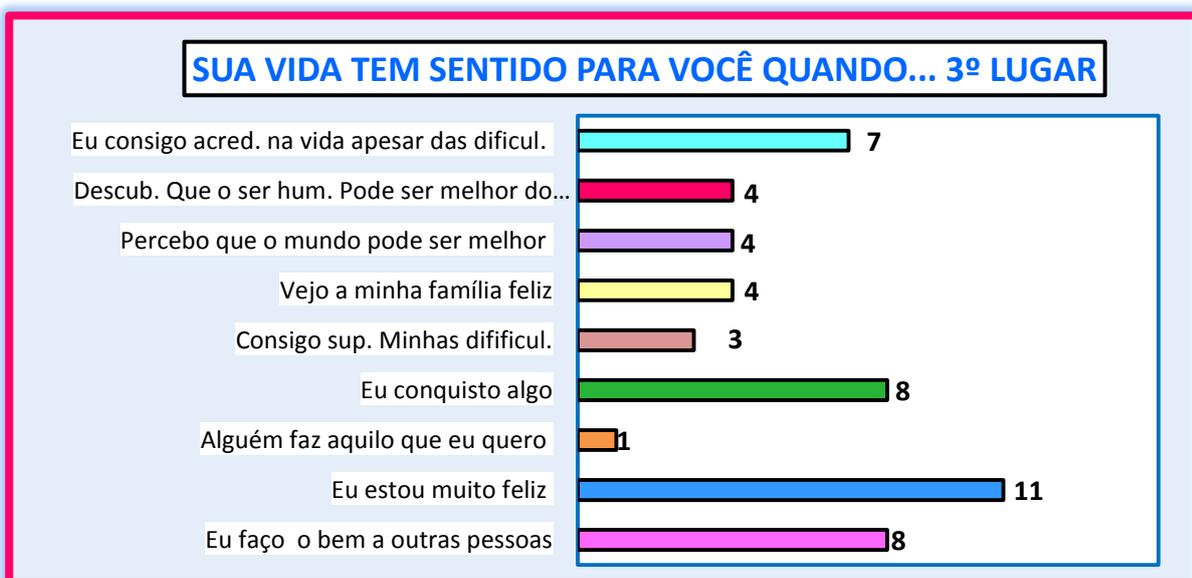
Gráfico 14. Sua vida tem sentido quando... 2º lugar



FONTE: Dados elaborados pela autora.

Adolescentes apontaram a sentença quando... **Eu estou muito feliz** como a terceira fonte de sentido para suas vidas, com 11 (onze) indicações, essa sentença representa 22% da amostra. Seguida pela sentença quando **Eu faço o bem**, indicado por 08 (oito) adolescentes, o que representa um percentual de 16% e pela sentença quando... **Eu consigo acreditar na vida apesar das dificuldades**, escolhida como terceira fonte de sentido para um grupo de 07 (sete) adolescentes, o que significa 14% da amostra investigada.

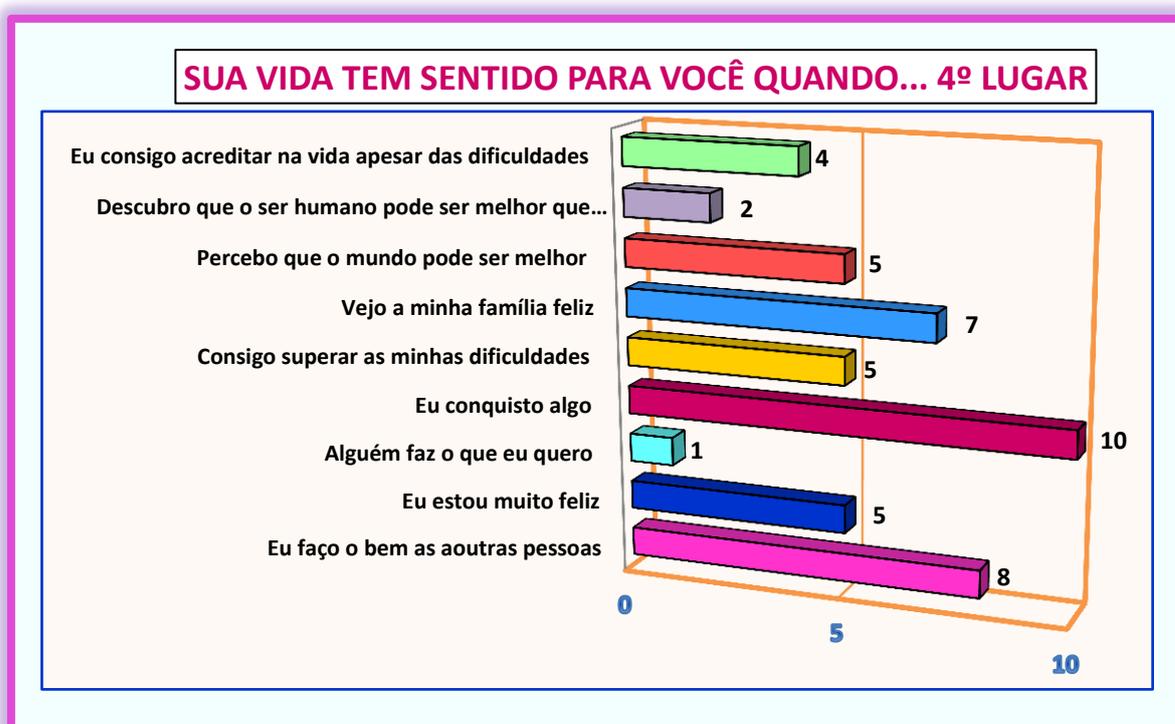
Gráfico 15. Sua vida tem sentido para você quando... 3º lugar



FONTE: Dados elaborados pela autora.

Para um grupo composto por 10 (dez) adolescentes **A conquista de algo**, relacionada ao consumo, aparece como a quarta fonte de sentido. Mais uma vez, a opção quando... **Eu faço bem às pessoas** surge como segunda maior indicação na categoria de quarta fonte de sentido para adolescentes. Representando um percentual de 16% de indicações, fazer o bem foi o item escolhido por 08 (oito) adolescentes. Seguida de perto pela escolha do item quando... **Eu vejo a minha família feliz**, que recebeu 07 (sete) indicações e representa 14% da amostra investigada. Os outros itens receberam indicações bastante equilibradas. Conforme gráfico abaixo:

Gráfico 16. Sua vida tem sentido para você quando... 4º lugar



FONTE: Dados elaborados pela autora.

Conviver num ambiente feliz faz qualquer ser humano sentir-se bem e também feliz. Isto é fato! Entretanto, ao indicar como principal fonte de sentido para a sua vida a opção quando... **vejo a minha família feliz**, adolescentes sinalizam uma percepção a respeito do sentido de vida que extrapola os limites do individual. Viktor Frankl afirma que o sentido deve ser extraído do mundo e não dentro do ser humano e que não há nenhuma situação na vida que não ofereça possibilidades de sentido.³⁴⁹ O mesmo acontece quando eles e elas afirmam majoritariamente como a

³⁴⁹ FRANKL, 2016.

segunda situação que mais atribui sentido às suas vidas **é fazer o bem a outras pessoas**, mais uma vez adolescentes evocam o conceito de autotranscendência, como o defendido por Viktor Frankl e já discutido neste trabalho.

Ao indicarem as opções **quando eu estou muito feliz** e **quando eu conquisto algo** como terceira e quarta fontes de sentidos, respectivamente, adolescentes revelam que, apesar de estarem inseridos e inseridas num contexto contemporâneo onde o individualismo é estimulado a todo o momento, o sentido das suas vidas é extraído de fontes menos individualistas. Frankl afirma que “a existência humana se distorce na mesma medida em que gira em torno de si própria [...]”³⁵⁰, ou seja, o sentido se distorce do seu “Sentido” real quando não é buscado no mundo e nas relações que o ser humano constrói com terceiros. Ao que tudo indica, a amostra investigada demonstra ter entendido essa dimensão do sentido da existência humana.

3.8 CONTEXTOS DE SENTIDO DA VIDA NA ÓTICA DE ADOLESCENTES

A pergunta de número treze (13) do questionário aplicado aos e às discentes pediu, então, que adolescentes indicassem, dentre as 08 (oito) alternativas oferecidas, aquelas que para eles e elas representavam as cinco fontes, que de maneira concreta, atribuem sentido às suas vidas. Para isso, deveriam numerá-las de 01 a 05 por ordem de importância. E assim como na questão anterior, o número 01 representa o maior valor e 05 o menor.³⁵¹

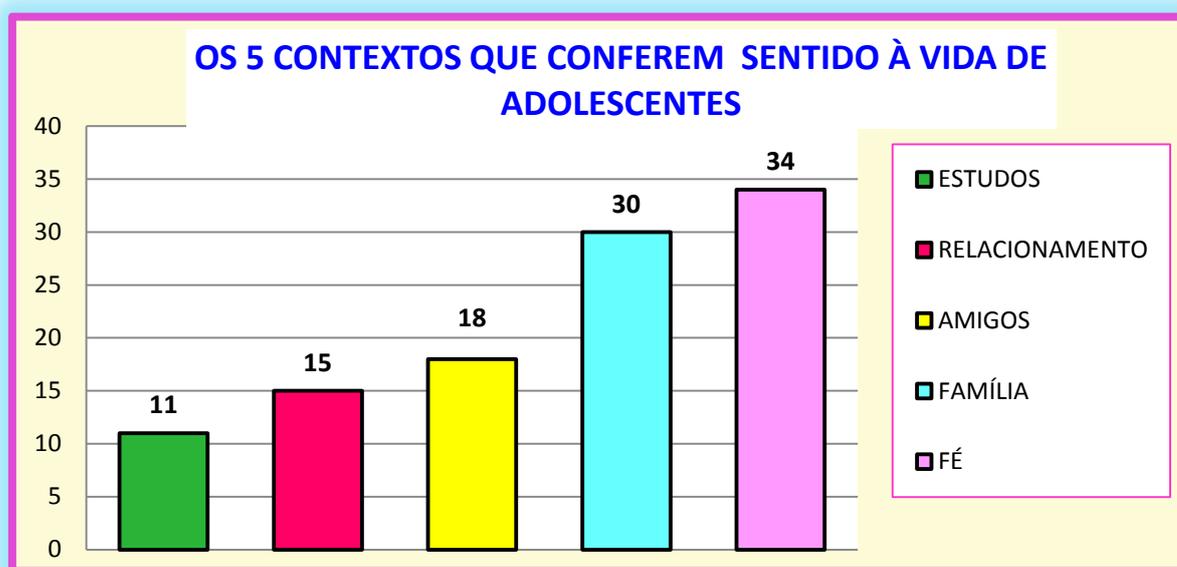
Nesta questão, foram analisados 47 (quarenta e sete) questionários. Foram excluídos desta análise 03 (três) questionários: 02 (dois) porque todas as opções oferecidas na questão foram assinaladas com (x) e outro porque a participante numerou todas as alternativas com numerais sequenciais de 01 a 08.

Os dados revelaram que as cinco principais fontes de sentido da vida para adolescentes contemporâneos são: **fé, família, amigos, relacionamentos afetivos** e os **estudos**, respectivamente. Como mostra o gráfico abaixo:

³⁵⁰ FRANKL, 2016, p. 25.

³⁵¹ **(Questão 13):** O que dá sentido à sua vida? Escolha cinco alternativas e numere-as por ordem de importância. () Família () Estudos () Relacionamento afetivo () Fé () Amigos/as () Trabalho () Dinheiro () Diversão/lazer. Outro, qual?

Gráfico 17. Os 5 contextos que conferem sentido à vida de adolescentes



Fonte: Dados elaborados pela autora.

3.8.1 Estudos

O item **Estudos** foi eleito a quinta fonte de sentido para um grupo de adolescentes representado por um percentual de 23,40% da amostra. Como primeira fonte de sentido, este item foi indicado apenas uma vez e representa um percentual de 2,12%. Representa a segunda fonte de sentido para 6,38% das indicações, e com 25,53% foi indicado como item representativo da terceira e da quarta fontes de sentido, respectivamente.

3.8.2 Relacionamento Afetivo

Relacionamento afetivo é na opinião de 31,91% da amostra desta pesquisa a quarta fonte de sentido para eles e elas. Este item não recebeu indicação como primeira fonte. Foi considerada a segunda fonte de sentido por apenas um/uma adolescente, representando assim, 2,12% da população investigada. Este número sobe consideravelmente para 14,89% com a indicação deste item como segunda fonte. Este percentual de 14,89 % se mantém na sua indicação como quinta fonte de sentido de vida para adolescentes. Adolescência é uma fase de descobertas e dos primeiros envolvimento amorosos é também uma fase de experimentações; por isso, é comum que adolescentes não se firmem durante muito

tempo nos seus relacionamentos afetivos. Principalmente na contemporaneidade, onde as relações afetivas estão cada vez efêmeras, como já foi discutido anteriormente neste trabalho. Todavia, indo ao encontro do que afirma Viktor Frankl “a segunda forma de encontrar um sentido na vida é experimentando outro ser humano em sua originalidade única - amando-o”³⁵², os relacionamentos afetivos estão entre os principais contextos de sentido para a amostra investigada. O que significa dizer que para eles e elas o sentido das suas vidas é, também, um sentido ofertado pelo amor.

3.8.3 Amizades

Para um grupo formado por 38,29% de adolescentes, **Amigos** é o item que representa a terceira fonte de sentido. Curiosamente, este item não recebeu indicação como primeira fonte de sentido. Como indicação de segunda fonte recebeu 10,63 das indicações, a relação com os pares é considerada como quarta fonte para 8,51% do público pesquisado e como quinta fonte esse índice se elevou para 19,14% da amostra. Como já discutido anteriormente, a identificação com os pares a formação das redes de amizades são de fundamental importância no processo de desenvolvimento de adolescentes. Segundo Leila F. Salles “o relacionamento com os amigos é o ponto central das relações que o adolescente estabelece com o outro [...]”³⁵³ Esta autora afirma ainda que “as atividades de lazer do adolescente basicamente se resumem em encontros com amigos, é com eles que têm maior intimidade, e a quem procuram para ir a clubes e festas.”³⁵⁴ Além das relações de companheirismo oferecidas pelos pares; o que naturalmente traz a sensação de amparo, apoio, pertença e de bem estar, a convivência com outros grupos ajuda adolescentes a ampliarem suas relações sociais e buscarem valores próprios, avaliam aqueles recebidos durante a infância. O sentido da vida, segundo Viktor Frankl passa por esse processo de “refinamento da consciência”.³⁵⁵

³⁵² FRANKL, 2008, p. 135

³⁵³ FERREIRA SALLES, 1998, p. 64.

³⁵⁴ FERREIRA SALLES, 1998, p. 65.

³⁵⁵ FRANKL, 2015, p. 25.

3.8.4 Família

O item **Família** representa a segunda fonte de sentido para 30 adolescentes, o que representa 63,83% da escolha feita por adolescentes. Relacionando este item com as demais classificações, os dados desta pesquisa revelaram que na concepção da amostra investigada foi indicada como primeira fonte de sentido por um grupo composto por 23,40%, como terceira fonte de sentido recebeu 4,25% das indicações, 6,38% dos participantes vêm neste item a quarta fonte de sentido e 2,12% elegeram-na como a quinta fonte de sentido de vida. Mais uma vez adolescentes fazem menção à família nas suas respostas. Este fato evidencia o quanto eles e elas estão vinculados/as a ela e enaltecem a importância do contexto familiar para o seu desenvolvimento. L. Ferreira Salles afirma que, de maneira geral, “adolescentes aceitam os valores sociais, compartilha os ideais e valores dos pais [...] falam dos pais de modo positivo, demonstram apego ao lar e afeto aos pais, identificam-se com eles, apesar de criticar a educação que receberam.”³⁵⁶

3.8.5 Dinheiro e Trabalho

O item **Dinheiro** não foi avaliado como primeira e segunda fontes de sentido. Como terceira e quarta fontes foi indicado por dois adolescentes, o que representa respectivamente um percentual de 4,25%; e apenas um/a participante o reconhece como quinta fonte de sentido de vida.

Trabalho também não foi indicado como primeira fonte de sentido. Como segunda e terceira fonte de sentido, foi indicado por um/a participante, respectivamente, o que representa um percentual de 2,12% cada. Já para um grupo formado por 10 adolescentes, ou seja, 21,74% da amostra, este item representa a quinta fonte de sentido da vida. Dada a diversidade socioeconômica do grupo investigado nesta pesquisa e sabendo que muitos adolescentes dela participantes já exercem algum tipo de atividade remunerada contribuindo, inclusive, com a receita familiar surpreende o fato do item trabalho não aparecer entre as principais fontes de sentido para este grupo. Segundo Leila Ferreira Sales, “o adolescente sente orgulho em trabalhar. O trabalho é também valorizado pela família que o encara como uma

³⁵⁶ FERREIRA SALLES, 1998, p. 65.

forma de tornar o adolescente responsável.”³⁵⁷ Esta autora afirma ainda que “adolescentes buscam realização pessoal e boa remuneração. Deseja êxito profissional, financeiro, contribuir socialmente, ganhar bem e a felicidade afetiva.”³⁵⁸

Uma das formas apontadas por Viktor Frankl de descobrir o sentido da vida é “criando um trabalho ou praticando um ato.”³⁵⁹ São os valores de criação, já discutidos nesta pesquisa. Entretanto, essa fonte de sentido não se confirmou na amostra investigada.

Apenas um/a adolescente, 2,12% da amostra investigada, reconhece no item **Diversão/lazer** sua fonte primordial de sentido. Para outro/a, 2,12%, neste item está a sua segunda fonte e para dois/duas participantes, o que representa 4,25% da amostra, este item constitui a sua terceira fonte de sentido. Para outros dois grupos formados por seis pessoas, 12,76% cada um, diversão representa a quarta e quinta fontes de sentido.

3.8.6 Fé

O item **Fé** representa a maior fonte de sentido com indicação de grau 01 para 72,34% da amostra investigada e ocupando assim o primeiro lugar entre as cinco indicações. Também quando comparada as outras classificações, o item fé recebeu expressiva indicação: como indicação de segunda fonte de sentido este item foi representado por 6,38%, como terceira fonte de sentido com 14,89%, como quarta fonte, novamente, recebeu 4,25% das indicações e como quinta fonte de sentido.

Ao indicar fé como a fonte primordial de sentido para suas vidas, adolescentes apontam que é na dimensão do transcendente que estão as respostas para a razão/sentido da existência humana. Segundo o psicólogo e especialista em Análise Existencial e Logoterapia Clínica Diogo Arnaldo Corrêa, a fé deve ser entendida como “um dos sinalizadores da busca do ser humano pelo sentido da vida, pois indica o movimento da pessoa para além de si mesma em busca de algo além que o seu próprio destino.”³⁶⁰ Na Análise Existencial de Viktor Frankl, a fé, em

³⁵⁷ FERREIRA SALLES, 1998, p. 58.

³⁵⁸ FERREIRA SALLES, 1998, p. 59.

³⁵⁹ FRANKL, 2013, p. 135.

³⁶⁰ CORRÊA, Diogo Arnaldo. Fé e sentido da vida: reflexões a partir do paradigma analítico-existencial frankliano. **Revista Logos & Existência** - Revista da Associação Brasileira de

última análise, é concebida como a experiência mais íntima do ser humano. Sua categoria transcendental conduz cada ser humano, a partir de suas experiências pessoais, à sua dimensão mais elevada, ou seja, à “realização de uma vontade de sentido último.”³⁶¹ A fé nem sempre é religiosa, mas ela é essencialmente um aspecto presente no âmago do ser humano e, de uma maneira ou de outra, está sempre presente no cotidiano de todas as pessoas, como afirma Mauro M. AmatuZZi,

No plano das relações humanas, a fé esta presente em qualquer amizade com amor significativos. Em nós mesmos também precisamos ter fé (sem o que não poderíamos prometer nada nem nos comprometer com nada). Temos fé, ainda, nas potencialidades dos outros (um recém nascido que não recebe a fé de seus pais, sua confiança, não poderá crescer bem). A fé na humanidade põe as pessoas em marcha na busca da construção de um mundo onde se possa viver melhor.³⁶²

Segundo este autor, a fé torna-se religiosa “quando o seu objeto último é concebido como transcendente e misterioso, a partir da experiência vivida, e posteriormente simbolizada, da relação com o todo.”³⁶³ Na teoria do psicólogo e teólogo norte-americano James Willian Fowler a fé, para além das questões religiosas, é entendida como “uma qualidade do viver humano [...], uma tranquila confiança e alegria que capacita a pessoa a sentir-se em casa no universo, e a achar sentido no mundo e em sua própria vida [...]”.³⁶⁴ Segundo J. Fowler, de maneira prática a fé pode ser definida como “o modo em que uma pessoa ou um grupo penetra no campo de força da vida. É o nosso modo de achar coerência nas múltiplas forças e relações que constituem a nossa vida e de dar sentido a elas.”³⁶⁵ Seus estudos permitiram James W. Fowler descrever a fé a partir de *estágios* que evoluem no contexto das etapas do desenvolvimento humano.

Logoterapia e Análise Existencial, v. 6, n. 1, p. 02-14, 2017. p. 10. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/le/article/view/29823/20078>. Acesso em: 03 out. 2019.

³⁶¹ FRANKL, Viktor Emil. **A Presença Ignorada de Deus**. Trad. Walter O. Schlupp e Helga H. Reinhold. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes. 14. ed. rev. 2013. p. 115.

³⁶² AMATUZZI, Mauro Martins. Religião e sentido de vida: um estudo teórico. **Temas em Psicologia**, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. v. 7, n. 2, p. 183-190, 1999. p. 188. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v7n2/v7n2a08.pdf>. Acesso em: 7 out. 2019.

³⁶³ AMATUZZI, 1999, p. 190.

³⁶⁴ FOWLER, 1992, p. 21.

³⁶⁵ FOWLER, 1992, p. 15.

3.8.6.1 A fé na adolescência segundo a teoria dos estágios da fé de James Fowler

Pesquisador do desenvolvimento humano e religioso fortemente influenciado pelas teorias do Desenvolvimento Cognitivo, de Jean Piaget, do Desenvolvimento Psicossocial, de Erik Erikson, e do Desenvolvimento Moral, de Lawrence Kohlberg, interessado em compreender a fé na perspectiva do desenvolvimento humano, James W. Fowler (1940 - 2015) realizou uma vasta pesquisa empírica com um grupo formado por mais de 400 pessoas de diferentes idades, pertencentes as religiões católica, judaica e protestante, e também com ateus e agnósticos. Suas investigações o levaram a concluir a teoria que ficou conhecida como “Teoria dos Estágios da Fé”, publicada pela primeira vez em 1981, com a obra intitulada “*Estágios da Fé: psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido*”. Nela, Fowler deixa clara a sua visão universalizante do termo “fé” ao afirmar que ela “é um aspecto genérico da luta humana para achar e manter sentido e de que ela pode ou não exprimir-se pela religião.”³⁶⁶ Segundo J. Fowler, ao nascer cada ser humano já traz em si capacidades para o desenvolvimento da fé e “a maneira pela qual estas capacidades são ativadas e crescem depende grandemente de como somos recebidos no mundo e do tipo de ambiente em que crescemos.”³⁶⁷ Para Fowler a fé é relacional e se desenvolve a partir de um padrão triádico que envolve o eu, o outro e os centros de valores partilhados; pois ela “é interativa e social, requer comunidade, linguagem, ritual e alimentação [...] é moldada por iniciativas que vêm de além de nós e de outras pessoas, iniciativas de espírito ou graça.”³⁶⁸

Ao desenvolver a “*Teoria dos Estágios da Fé*”, Fowler ressaltou o caráter dinâmico, pessoal, interativo e evolutivo da fé na vida de cada pessoa; sobretudo, como um processo que acontece concomitantemente aos estágios de seu desenvolvimento humano. Ao aplicar o termo “estágios” para explicar o desenvolvimento sequencial e hierárquico da fé, Fowler o toma como empréstimo das teorias de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg; entretanto, propõe “um modelo diferente, espiróide”, segundo o qual cada estágio agrega representações das etapas anteriores e contribui para a transição de estágios mais evoluído da fé, de maneira que cada estágio pode trazer características dos estágios anteriores.³⁶⁹

³⁶⁶ FOWLER, 1992, p. 83.

³⁶⁷ FOWLER, 1992, p. 10.

³⁶⁸ FOWLER, 1992, p. 10.

³⁶⁹ FOWLER, 1992, p. 10.

Segundo J. Fowler “todos nós começamos a peregrinação da fé quando bebês”³⁷⁰ e estase desenvolve em seis estágios e um pré-estágio. Fowler situa adolescência no terceiro estágio, caracterizado como Fé sintético-convencional. Este estágio geralmente envolve pessoas com idades entre os 11/12 a 17/18 anos. Nesta fase da vida, a rede de relacionamentos pessoais é ampliada para além da família, ou seja, adolescentes agora já têm, ou começam a formar a partir de agora, seus próprios grupos de pertença: escola, amigos, relacionamentos afetivos, igreja, etc. A identificação com os pares torna-se crucial para a pessoa adolescente que, diante das transformações biológicas trazidas pela puberdade, necessita de “espelhos” e da aprovação dos seus coetâneos para a formulação da sua identidade. J. Fowler destaca a importância da fé nesta fase da vida como algo que, em grande medida, serve para “proporcionar uma orientação coerente em meio a essa gama mais complexa e diversificada de envolvimento. Ela precisa sintetizar valores e informações, precisa fornecer uma base para a identidade e a perspectiva da pessoa.”³⁷¹

O desenvolvimento do pensamento operacional nesta fase permite que adolescentes reflitam mais sobre aquilo que pensam, que acreditam, sobre os valores adquiridos até aqui e, embora, possuam uma imagem antropomórfica de Deus, a ela podem estar associadas concepções pessoais que dependem diretamente da imagem de Deus que lhe foi passada na infância, da relação que ela mesma construiu com Deus e da maneira como ela entende que Deus a enxerga. A figura de autoridade é exercida por pessoas de referência para a pessoa adolescente e em quem ele ou ela sente que pode confiar como, por exemplo, líderes religiosos. A transição para o próximo estágio acontece quando “surtem os conflitos ou contradições entre fontes de autoridade valorizadas pela pessoa; mudanças significativas, por parte de líderes oficialmente sancionados, de políticas e práticas anteriormente julgadas sagradas.”³⁷² Assim, por volta dos 17/18 anos adolescentes iniciam um processo de amadurecimento da fé que se dá na direção do desenvolvimento das responsabilidades geralmente assumidas ao adentrar na fase adulta, tanto no que diz respeito aos compromissos, atitudes que precisam ser tomadas, quanto no sentido de suas crenças. Neste estágio, adolescentes já

³⁷⁰ FOWLER, 1992, p. 142.

³⁷¹ FOWLER, 1992, p. 146.

³⁷² FOWLER, 1992, p. 147.

conseguem refletir sobre a própria identidade, sobre suas escolhas, valores e princípios. O desenvolvimento da autoconfiança experimentado nesta fase da vida é uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que promove o crescimento autônomo, o reconhecimento de uma identidade e ideologias próprias, pode também ser perigoso, pois a confiança excessiva em si mesmo pode gerar um “segundo narcisismo no qual o eu, agora claramente delimitado e reflexivo, assimila excessivamente a ‘realidade’ e a perspectiva dos outros em sua própria cosmovisão.”³⁷³ A educação pode e deve contribuir para que adolescentes desenvolvam autoconfiança de maneira segura e positiva, acompanhando-os/as e orientando-os/as a respeito das escolhas, princípios e valores que deverão assumir nesta etapa de suas vidas. Aqui reside um dos aspectos pelos quais Viktor Frankl propõe uma educação para o sentido da vida baseada nos princípios da autonomia, da liberdade e da responsabilidade.

3.8.6.2 Fé na concepção de adolescentes

A pergunta de número 16 (dezesseis)³⁷⁴ do questionário aplicado a adolescentes quis saber se eles e elas se consideram pessoas de fé e apresentou como resultado: dos e das 50 (cinquenta) adolescentes utilizados para amostragem nesta pesquisa, 49 autodenominaram pessoas de fé e apenas 01 (um) participante disse não se considerar uma pessoa de fé. No desdobramento desta questão, 44 (quarenta e quatro) adolescentes afirmaram ter **fé em Deus/Jesus**, 02 (dois) disseram ter **fé em si mesmos**, 01 (um) adolescente afirmou ter **fé num mundo melhor** e outro adolescente disse ter **fé nas pessoas**.

A questão número 17 (dezessete) quis saber qual a concepção de fé para a adolescência contemporânea.³⁷⁵ Os resultados mostraram que:

Para um grupo composto por 10 adolescentes, portanto, para 20% da amostra, a fé foi descrita a partir de termos como **crer** e **acreditar em algo** ou **alguém** que **não se ver**:

³⁷³ FOWLER, 1992, p. 154.

³⁷⁴ **(Questão: 16):** Você se considera uma pessoa de fé no sentido religioso da palavra?
() SIM () Não.

16.1 Se SIM, em quem ou em que você tem fé?

³⁷⁵ **(Questão 17):** Na sua opinião, o que é ter fé?

- ✓ “Para mim, fé é o firme fundamento das **coisas que não se ver**. Para as coisas que virão.” [Inf. 32, masc. 16 anos].
- ✓ “Fé é ter a convicção naquilo que você acredita e crer na existência daquilo **que não se pode ver**.” [Inf. 36, masc. 15 anos].
- ✓ “É **acreditar sem ver**, é ter a certeza do que você pediu a Deus, Ele vai te dar, mesmo a gente sendo pecador.” [Inf. 33, masc. 16 anos].
- ✓ “É crer mesmo que **não consiga vê-lo**.” [Inf. 2, fem. 16 anos].
- ✓ “É acreditar em **algo**, mesmo que **aquela pessoa não esteja visível**.” [Inf. 18, fem. 16 anos].
- ✓ “É crer **naquilo que não se ver**.” [Inf. 26, fem. 16 anos].
- ✓ “É acreditar **naquilo que não se ver**. É confiar!” [Inf. 27, fem. 16 anos].
- ✓ “Ter fé é acreditar naquilo que **você não ver**, mas sabe que existe. Como o vento que você não ver, mas sente.” [Inf. 44, fem. 16 anos].
- ✓ “É você **acreditar naquilo ou alguém que você não ver**, mas que sabe pode melhorar a sua vida.” [Inf. 42, fem. 16 anos].
- ✓ “É a **certeza naquilo que não se ver**, mas a certeza do que se espera.” [Inf. 6, fem. 14 anos].

Estas representações de fé apresentadas por este grupo de adolescente estão ancoradas numa concepção estritamente religiosa e pouco refletida por eles e elas. Suas respostas não revelam uma visão pessoal sobre o termo, mas apontam uma clara internalização do conceito de fé apresentado na Carta aos Hebreus (Hb. 11,1-2). Neste texto bíblico a fé é definida como “o fundamento da esperança, é uma certeza a respeito do que não se vê.”³⁷⁶ Nas formulações sobre a fé apresentadas por este grupo de adolescentes percebe-se uma tentativa de reprodução fiel do texto sagrado. Ao definir fé de maneira análoga à definição bíblica, adolescentes apropriam-se do conceito que aprendera, provavelmente, na família e/ou na sua comunidade religiosa sem refletir que a pergunta feita lhe sugeria uma definição pessoal da fé. Esta atitude vai ao encontro do que postula J. Fowler ao afirmar que a adolescência é a fase em que se vive o estágio sintético-convencional da fé -

³⁷⁶ BÍBLIA Sagrada. Exemplo dos heróis do Antigo Testamento. Edição Claretina. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2009. p. 1535.

convencional por ser o sistema de fé de todo o mundo ou da comunidade toda - e sintético por se apropriado de maneira não-analítica.³⁷⁷

Para outro grupo formado por 15 adolescentes, 30% da amostra, o conceito de fé está relacionado à figura de Deus e à imagem que este grupo de adolescentes traz de Deus como: um **Deus que não é visto**, mas pode ser sentido, o **Senhor de tudo**, o **todo-poderoso** a quem se deve **obediência e cumprimento dos seus mandamentos**, um **Deus que é Amor, é pai, bondade e misericórdia**, em quem deve-se acreditar, confiar e esperar porque é **fiel e não desampara** os seus filhos. Como se pode verificar nas respostas apresentadas por eles e elas:

- ✓ “Ter fé pra mim é **não ver Deus pessoalmente**, mas acreditar que ele existe. Como o vento que não se pode ver, mas se pode sentir.” [Inf. 11, fem. 16 anos].
- ✓ “É buscar o Espírito Santo, se humilhar perante Deus e **falar com uma pessoa que você não vê**, mas que consegue sentir a sua presença.” [Inf. 49, fem. 15 anos].
- ✓ “É confiar em **Deus!**” [Inf. 21, fem. 14 anos].
- ✓ “É acreditar em **Deus, nosso Senhor**, e **ser fiel** a ele.” [Inf. 14, fem. 16 anos].
- ✓ “É acreditar que existe um **Deus Todo-poderoso**, que pode lhe ajudar, solucionar os seus problemas.” [Inf. 15, masc. 16 anos].
- ✓ “É acreditar no **poder de Deus** e saber que o que Ele **promete**, Ele **cumpre**.” [Inf.3, fem. 16 anos].
- ✓ “É acreditar que **Deus pode tudo!**” [Inf. 41, fem. 16 anos].
- ✓ “Acreditar que temos um **Deus que tudo pode** e que não desampara os seus filhos.” [Inf.29, fem. 16 anos].
- ✓ “É você confiar, acreditar e entregar a sua vida, o seu ser nas mãos do **Deus de amor, de bondade e misericórdia** e que está sempre pronto a nos **ajudar**” [Inf. 30, fem. 15 anos].

³⁷⁷ FOWLER, 1992, p. 146.

- ✓ “Acreditar em **Deus** e está com o coração aberto para que Deus entre nele e faça com que a **bênção** e o **amor** dele preencham todo o seu coração.” [Inf. 24, fem. 16 anos].
- ✓ “É acreditar em **Deus** e sentir o seu **amor**.” [Inf. 9, masc. 16 anos].
- ✓ “É acreditar e se deixar ser conduzido por **Deus** porque Ele é o **nosso pai**.” [Inf. 31, fem. 16 anos].
- ✓ “É acreditar em um **Deus a quem devemos obedecer e cumprir** os seus **mandamentos**.” [Inf. 23, fem. 16 anos].
- ✓ “É acreditar de todo o coração, no **Deus** que você admira e adora e abrir o seu coração para ele.” [Inf. 28, fem. 16 anos].
- ✓ “É acreditar que **as coisas darão certo**, mesmo passando por dificuldades, porque com Deus tudo dá certo.” [Inf. 43, fem. 16 anos].

Observa-se nas falas deste grupo de adolescentes uma visão de Deus como alguém sempre pronto a ajudar, resolver os conflitos humanos e cuja presença faz tudo dar certo na vida das pessoas, ou seja, é um Deus prestativo e servidor; mas é também um Deus que inspira respeito e obediência. As falas destes e destas adolescentes revelam uma fé baseada no senhorio e na autoridade de Deus, o que pode representar uma forma mais distante de relacionarem-se com Deus; mas há também registros afetivos da imagem de Deus como um pai amoroso, bondoso e misericordioso. Tais descrições revelam uma imagem de Deus transmitida e aprendida tacitamente por estes e estas adolescentes nos grupos sociais nos quais estão inseridos/as. Suas falas, como reprodutoras dos discursos aprendidos sobre Deus, evidenciam o apego deste grupo ao sistema de valores que lhes fora transmitido, portanto, ainda carente de reflexão e formulação pessoal sobre o tema.

Um aspecto importante foi observado nas respostas apresentadas por um grupo expressivo de adolescentes. Suas definições de fé se dão a partir de termos vagos e imprecisos e não apresentam nenhuma relação entre fé e Deus, especificamente. Das 49 respostas válidas, constatou-se que para um grupo formado por 16 adolescentes, 32% da amostra, a fé está relacionada às ideias de que existe **algo, alguém, alguma coisa, uma força, uma pessoa** que os e as ajuda em suas dificuldades e desafios:

- ✓ “Ter fé é acreditar que existe **alguém** que sempre cuida de você.” [Inf. 8, masc. 16 anos].
- ✓ “É a pessoa **acreditar muito em alguém ou alguma coisa** e nunca perder a **esperança**.” [Inf. 4, fem. 15 anos].
- ✓ “Saber que no final tudo dará certo, pois existe **alguém** cuidando de você.” [Inf. 22, fem. 15 anos].
- ✓ “É acreditar que existe **uma força** que está sempre olhando por nós, nos ajudando, nos protegendo, guiando e nos dando amor.” [Inf. 17, masc. 16 anos].
- ✓ “É você acreditar em **algo ou alguém**, acreditar e confiar.” [Inf. 37, masc. 15 anos].
- ✓ “Acreditar na existência de **alguém** que você não ver e depositar sua confiança nessa pessoa.” [Inf. 35, fem. 15 anos].
- ✓ “Acreditar fortemente de **alguém** superior.” [Inf. 38, fem. 16 anos].
- ✓ “Acreditar em **algo** de todo o coração e por mais impossível que seja, você acreditar que ele vai te ajudar.” [Inf. 1, fem. 16 anos].
- ✓ “Acreditar realmente em **algo**. Acreditar e confiar.” [Inf. 5, fem. 15 anos].
- ✓ “Acreditar nas **coisas** que nos proporcionam e acreditar naquilo que pode acontecer.” [Inf. 45, fem. 14 anos].
- ✓ “É acreditar em **uma coisa** a ponto de largar tudo por isso.” [Inf. 48, fem. 15 anos].
- ✓ “É você **confiar muito numa pessoa**.” [Inf. 19, masc. 16 anos].
- ✓ “É confiar em **algo sabendo que vai dar certo**, porque há alguém maior que cuida de você.” [Inf. 47, fem. 16 anos].
- ✓ “É **acreditar no impossível**. Mesmo não vendo, nem tocando, mas sentindo em sua alma.” [Inf. 34, masc. 15 anos].
- ✓ “É professar uma **crença em alguém**.” [Inf. 46, fem. 15 anos].
- ✓ “É acreditar no **extraordinário**.” [Inf. 20, fem. 16 anos].

Para outro grupo composto por 08 adolescentes, portanto para 16% da amostra, a concepção de fé relaciona-se com as capacidades humanas de **acreditar**, ter **esperança**, de **vencer** as próprias dificuldades, desafios e **conquistar** o que deseja:

- ✓ “É **acreditar** mesmo parecendo impossível e quando tudo está dando errado.” [Inf. 13, fem. 16 anos].
- ✓ “Ter fé para mim é você acreditar que **algo** que você deseja muito, irá acontecer.” [Inf. 50, fem. 15 anos].
- ✓ “É acreditar que é possível **conquistar aquilo que se quer**, é ter a esperança que o dia de amanhã pode ser melhor.” [Inf. 25, fem. 15 anos].
- ✓ “É você **não deixar de acreditar**, mesmo diante das dificuldades.” [Inf. 7, masc. 16 anos].
- ✓ “É acreditar, confiar que vou poder **superar minhas dificuldades**, meus medos e vencer os meus desafios.” [Inf. 12, fem. 16 anos].
- ✓ “É ter sempre a esperança de **que tudo vai dar certo**.” [Inf. 10, masc. 16 anos].
- ✓ “Acreditar que **tudo pode melhorar**, se você acreditar nisso.” [Inf. 39, fem. 15 anos].
- ✓ “É ter **esperança que você vai vencer!**” [Inf. 16, masc. 15 anos].

Para este grupo de adolescentes a concepção de fé está centrada nas capacidades humanas de superar, vencer os próprios desafios e dificuldades da vida.

Considerando que esta pesquisa se realizou com adolescentes, com idades entre 14 e 16 anos, que se reconhecem cristãos (católicos e protestantes), com participação ativa nas atividades semanais promovidas por suas respectivas comunidades de fé (conforme dados apresentados nas questões 02, 03 e 04 já apresentadas no capítulo anterior deste trabalho), observou-se que:

- 1º - O grupo investigado demonstrou pouca reflexão sobre o tema “fé”. Suas respostas que deveriam ser pessoais à pergunta “na sua opinião, o que é ter fé?” revelaram uma internalização de discursos religiosos

apreendidos nos grupos familiares e/ou comunidades religiosas. O que faz acreditar que o processo de transição para o “estágio 4 da fé Individuativo-Reflexiva”, que acontece por volta dos 17/18 anos de idade, como defende J. Fowler, ainda não começou para ele e elas. Entretanto, este não é o foco deste trabalho e análises mais aprofundadas em pesquisas futuras poderão elucidar melhor estas questões.

- 2º - Para um grupo de 08 (oito) adolescentes, 16% da amostra, a definição de fé está estritamente relacionada às suas capacidades humanas. É uma fé centrada na esperança e na capacidade que eles e elas têm de alcançarem seus objetivos sem qualquer referência de intervenção divina para que isso aconteça. É ainda uma fé que “realiza” as coisas, que converte situações adversas, que faz as coisas darem certo.
- 3º As concepções de fé apresentadas por este grupo de adolescentes estão sempre ancoradas em expressões como “**é você crer**”, “**é você acreditar**”, “**é ter esperança**”, “**é não duvidar**” o que indica que para eles e elas a fé se define a partir da relação pessoal que se estabelece entre o ser humano e aquilo que ele acredita ou quem ele acredita.

Partindo de concepções mais amplas sobre a fé como as apresentadas pelo teólogo e filósofo da religião, Paul Tillich, para quem “fé é o estado em que se é possuído por algo que nos toca incondicionalmente.”³⁷⁸ e por Guilherme de Carvalho que a firma que fé é “um super-conceito que abrange uma diversidade coerente de disposições e funções [...] acontece como uma profundidade espiritual da pessoa inteira, como uma espécie de ‘abertura transcendental’”³⁷⁹, observa-se que a fé encontra-se na integralidade do ser deste grupo de adolescentes; seja quando revelam possuir uma fé religiosa, portanto, uma fé centrada no seu transcendente e nas suas características supra-humanas de realizar aquilo que escapa à capacidade humana, seja quando revela uma fé nas suas próprias capacidades e potencialidades humanas.

³⁷⁸ TILLICH, Paul. **Dinâmica da fé**. Trad. Walter Schlupp. São Leopoldo: Sinodal, 1974. p. 7.

³⁷⁹ CARVALHO, Guilherme V. R. de. Sobre a definição de fé em Paul Tillich. **Revista Eletrônica Correlatio**, n. 9, p. 86-108, Maio de 2006. p. 100. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/article/viewFile/1730/1721>. Acesso em: 15 out. 2019.

Assim, explorando um pouco mais as concepções de fé apresentadas por adolescentes, esta pesquisa aprofundou a discussão sobre o tema da fé visando entender em que medida a fé auxilia, e se auxilia, adolescentes contemporâneos/as a superarem as crises e conflitos existenciais tão característicos nesta etapa da vida.

3.8.6.3 Fé: suporte para as crises existenciais

Segundo James Fowler a fé opera no ser humano como “um centro de valor e poder suficientemente valioso para dar unidade e sentido à nossa vida”³⁸⁰ e, antes mesmo de ter uma pertença religiosa ou não, todo ser humano já nasce engajado numa dimensão de fé que se dá pela busca de algo “que tenha o poder de sustentar o nosso ser.”³⁸¹ Baseada nesta concepção, a pergunta de número 18 (dezoito) do questionário aplicado aos e às discentes quis saber se adolescentes contemporâneos acreditam que a fé pode ajudar o ser humano a superar crises e conflitos existenciais³⁸², e apresentou os seguintes resultados: para 49 (quarenta e nove), ou seja, para 98% da amostra investigada a fé pode, sim, ajudar o ser humano a superar crises e conflitos existenciais. Apenas 01 (uma) adolescente, representando 2% da amostra, afirmou não acreditar que a fé ajuda seres humanos neste processo. No desdobramento da questão, o argumento apresentado pela adolescente que afirmou não acreditar que a fé oferece subsídios capazes de auxiliar na superação de conflitos existenciais foi:

- ✓ **“Não acredito que a fé pode ajudar ninguém, pois ela pode ser uma falsa esperança em alguma pessoa.” [Inf. 40, fem. 16 anos].**

Observou-se que todas as respostas apresentadas por esta adolescente, para todas as questões referentes a fé foram sempre numa perspectiva negativa. No argumento apresentado para esta questão, especificamente, a adolescente fala superficialmente da fé a partir da perspectiva do outro, de uma fé em alguém que pode ser reduzida à “uma falsa esperança.” Esta adolescente evita referir-se à fé religiosa numa perspectiva pessoal, talvez porque em questões anteriores ela já tenha afirmado não ter fé. Também não se refere à fé numa perspectiva humana

³⁸⁰ FOWLER, 1992, p. 16.

³⁸¹ FOWLER, 1992, p. 21, p. 16.

³⁸² **(Questão 18):** Na sua opinião, a fé pode ajudar o ser humano a superar suas crises e conflitos existenciais? () SIM () NÃO.

18.1 Se SIM, de que maneira? Se NÃO, Por quê?

voltada para si, para a capacidade acreditar em si mesma, nas suas potencialidades humanas de vencer e superar seus desafios, nem faz menção a fé em outro ser humano, em alguém em quem possa contar e/ou confiar. James Fowler afirma que a fé nem sempre é religiosa e Paul Tillich concorda ao afirmar que a fé “é a mais íntima preocupação na vida do homem como pessoa [...] está inseparavelmente ligada com a natureza do homem, sendo por isso necessária e universal.”³⁸³ Estando totalmente ligada à integralidade do ser humano e à sua própria natureza a fé é, para Tillich, um elemento “existencial”, o que significa dizer que “toda a existência do homem dela participa [...] a fé gira em torno de um problema existencial: em torno da questão de ser ou não ser.”³⁸⁴

Nos 49 (quarenta e nove) argumentos apresentados como justificativas de que a fé ajuda o ser humano a superar crises e conflitos existenciais constatou-se que apenas um adolescente, representado 2% da amostra, falou da fé numa perspectiva da capacidade que o ser humano possui de, por si mesmo, superar suas dificuldades. Para este adolescente é “**acreditando em si mesmo**” [Inf. 10, masc. 16 anos], ou seja, é tendo fé em si que o ser humano supera suas crises e conflitos.

Enquanto que um grupo formado por 19 (dezenove) adolescentes utilizou argumentos centrados na fé em Deus. Em suas respostas, este grupo de adolescentes deixa clara a sua concepção de fé como suporte para as crises existenciais a partir da liberdade que o ser humano dá para que Deus aja ajudando-os/as em suas dificuldades:

- ✓ “A fé em **Deus** ajuda a **superar** qualquer **dificuldade**, trazendo **conforto** para a **alma**.” [Inf. 34, masc. 15 anos].
- ✓ “Quando colocamos nossa fé em **Deus**, ele nos **livra** de todo o **mal**.” [Inf. 29, fem. 16 anos].
- ✓ “Se você tiver fé e orar pedindo a **Deus**, ele ajudará.” [Inf. 24, fem. 16 anos].
- ✓ “Confiando em **Deus**.” [Inf. 20, fem. 16 anos].
- ✓ “Entregando sua vida a **Deus** e se ajudando. Não ficar se lamentando.” [Inf. 41, fem. 16 anos].

³⁸³ TILLICH, 1974, p. 81-82.

³⁸⁴ TILLICH, 1974, p. 27.

- ✓ “Porque encontramos em **Deus**, o que nada no mundo pode nos oferecer.” [Inf. 07, masc. 16 anos].
- ✓ “Pois na minha religião, meu **Deus** é o Deus do **impossível**.” [Inf. 16, masc. 15 anos].
- ✓ “**Deus** tem um propósito em cada vida é preciso passar.” [Inf. 08, masc.16 anos].
- ✓ “Acreditando que com **Deus**, você pode **enfrentar tudo**.” [Inf. 11, fem. 16 anos].
- ✓ “Confiar em Deus. Ele protege de qualquer **conflito** e tira da **crise**.” [Inf. 32, masc. 16 anos].
- ✓ “Entregando tudo nas mãos do **Altíssimo** e **confiando**.” [Inf. 27, fem. 16 anos].
- ✓ “Porque **Deus** muda tudo e **renova** a vida.” [Inf. 31, fem. 16 anos].
- ✓ “Porque sei que **Deus** está **cuidando** de mim e me dando **confiança**.” [Inf. 47, fem. 16 anos].
- ✓ “Porque nossas **perguntas** e **respostas** serão encontradas em **Deus**.” [Inf. 02, fem.16 anos].
- ✓ “Compreender que **isso** é passageiro e confiar em Deus. Ele ajudará.” [Inf. 46, fem. 15 anos].
- ✓ “Quando estamos **abatidos**, lembramos que temos um **pai celestial** que está conosco.” [Inf. 33, masc. 16 anos].
- ✓ “Porque quando **choramos** perante Deus e falamos para ele o motivo das nossas **dores**, sentimos um **alívio** na nossa **alma**.” [Inf. 49, fem. 16 anos].
- ✓ “Com fé a gente sabe que tem **alguém** cuidando de nós, então não precisamos nos preocupar.” [Inf. 18, fem. 16 anos].

Alguns aspectos chamaram atenção nas respostas apresentadas por este grupo: apenas um adolescente fez menção às palavras crise e conflito, como se pode constatar na seguinte resposta: “*confiar somente em Deus e ele o protegerá de qualquer **conflito** e o tirará da **crise***.” [Inf. 32, masc. 16 anos]. Outra adolescente

apesar de retomar as expressões a partir do termo genérico **isso**: “*Compreender que **isso** é passageiro e confiar em Deus. E ele ajudará.*” [Inf. 46, fem. 15 anos], revela que sua concepção de crises e conflitos existenciais como experiências transitórias. Outro adolescente retoma os termos da questão a partir de uma alusão dos mesmos ao sentimento de abatimento: “*quando estamos **abatidos**, lembramos que temos um Pai Celestial que está conosco.*” [Inf. 33, masc. 16 anos]. As palavras **choramos**, **dores**, **alívio** e **alma** empregadas por uma adolescente ao afirmar: “*porque quando **choramos** perante Deus e falamos para ele o motivo das nossas **dores**, sentimos um **alívio** na nossa **alma**.*” [Inf. 49, fem. 16 anos]; indica que esta jovem apresenta uma concepção tem de crises e conflitos existenciais a partir de uma dimensão de profundo sofrimento interior; vividos na alma; também o uso dos verbos e pronomes em primeira pessoa indicam que sua resposta se constrói a partir de experiências próprias. A presença de um discurso inclusivo também se pode observar na resposta de outra adolescente: “*porque nossas **perguntas** e **respostas** serão encontradas em Deus.*” [Inf. 02, fem. 16 anos]. Neste argumento se destacam as palavras **perguntas** e **respostas** como termos alusivos à crise e conflitos existenciais, como momentos de dúvidas, questionamentos e incertezas. Fica claro, então, que este grupo de adolescentes fala da fé como suporte para crises e conflitos existenciais a partir de experiências pessoais.

De maneira geral, para estes 19 (dezenove) adolescentes a fé que ajuda o ser humano a superar crise e conflitos existenciais é a fé religiosa, centrada no Deus que é um **Pai celestial** e Deus do **impossível**. De alguma maneira, este grupo respondeu àquelas perguntas feitas numa entrevista ao Dr. Viktor Frankl: “Não é Deus a única instância que pode dar a pessoas de qualquer cultura o único ponto de apoio duradouro e seguro? Não é Ele a única instância que pode explicar a existência de uma dimensão extra-humana?”³⁸⁵

Nos argumentos apresentados por outro grupo composto por 16 (dezesseis) adolescentes observou-se concepções bastante semelhantes a respeito de como a fé auxilia o ser humano: **a fé pela fé**. Ou seja, o grupo manteve o foco nos efeitos que a fé produz no ser humano, trazendo-lhe **esperança**, **força**, **apoio**, **direção** e **respostas** nos momentos de crises existenciais:

✓ “A fé faz você acreditar que **tudo vai dar certo.**” [Inf. 43, fem. 16 anos].

³⁸⁵ FRANKL, 2016, p. 76.

- ✓ “Com fé você acredita que **vai melhorar** e as dificuldades passam.” [Inf. 48, fem. 15 anos].
- ✓ “Acreditando que **dias melhores virão**.” [Inf. 03, fem. 16 anos].
- ✓ “Acreditando que **tudo vai se resolver**.” [Inf. 25, fem. 15 anos].
- ✓ “Acreditando que **tudo vai mudar**.” [Inf.13, fem. 16 anos].
- ✓ “Fé de **ver além das dificuldades** e conseguir **superá-las**.” [Inf. 06, fem. 14 anos].
- ✓ “Tendo fé que apesar das crises, **tudo ficará bem**.” [Inf. 22, fem.15 anos].
- ✓ “A fé nos ajuda a acreditar que **tudo vai dar certo**.” [Inf. 44, fem. 16 anos].
- ✓ “Quando pensamos que está tudo perdido, a **fé ajuda a melhorar**.” [Inf. 17, masc. 16 anos].
- ✓ “Você acha que não vai conseguir, mas tendo fé **tudo dará certo**.” [Inf. 42, fem. 16 anos].
- ✓ “Ela faz você acreditar que você pode **superar**.” [Inf. 01, fem. 16 anos].
- ✓ “Pois só em acreditar que **tudo passa**, a pessoa já está tendo fé.” [Inf. 04, fem.].
- ✓ “Acreditando que **tudo vai passar**.” [Inf. 11, fem. 16 anos].
- ✓ “A fé te dará **forças**. Ela te **sustentará** para continuar sempre.” [Inf. 05, fem. 15 anos].
- ✓ “É através da fé que encontramos **forças e respostas**.” [Inf. 30, fem. 15 anos].
- ✓ “Porque a fé dá um **rumo**, um **caminho** para seguir.” [Inf. 38, fem. 16 anos].

Por fim, um grupo formado por 13 (treze) adolescentes usou argumentos mais vagos a respeito da fé como suporte para crises:

- ✓ “Porque com a sua fé, **você pode mover montanhas**.” [Inf. 36, masc. 15 anos].

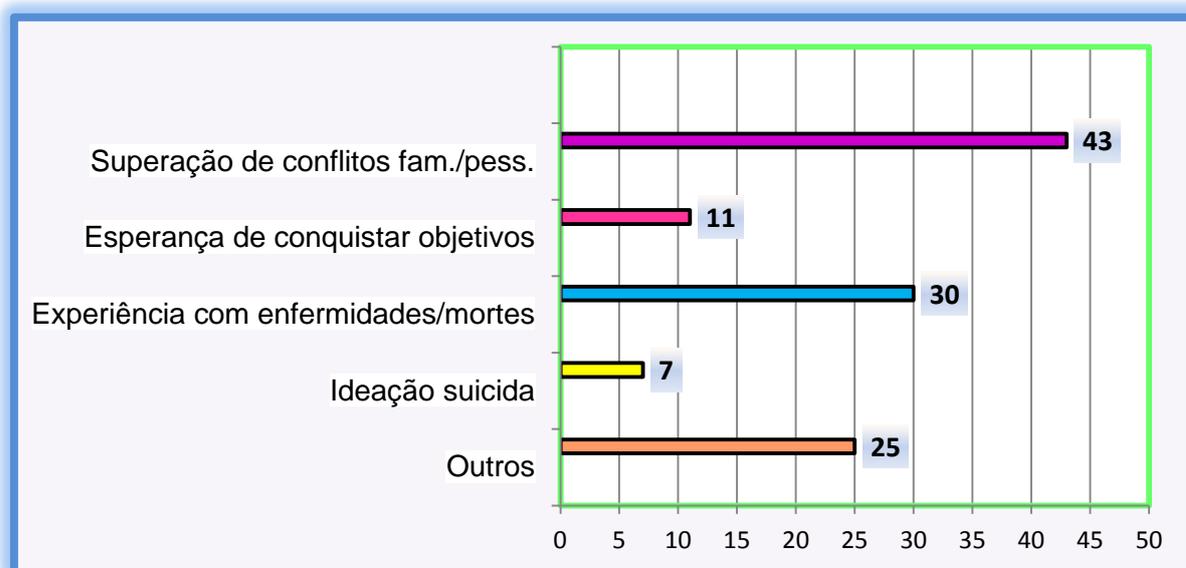
- ✓ “Porque com ela **acreditamos que vamos viver num mundo melhor.**” [Inf. 37, masc. 15 anos].
- ✓ “Com fé **se conquista a esperança de conseguir o que se quer.**” [Inf. 28, fem. 16 anos].
- ✓ “De maneira que **a pessoa pode ir além quando tem fé.**” [Inf. 09, masc. 16 anos].
- ✓ “Porque **com a fé, ele não vai desistir do que deseja.**” [Inf. 50, fem. 15 anos].
- ✓ “Você **tendo fé e confiando muito.**” [Inf. 19, masc.16 anos].
- ✓ “**À medida que a pessoa a busca.**” [Inf. 23, fem. 16 anos].
- ✓ “Por **uma força maior que alivia a alma.**” [Inf. 16, masc. 15 anos].
- ✓ “Ajuda **quando você pede ajuda a Deus e retribui ajudando o próximo.**” [Inf. 21, fem. 14 anos].
- ✓ “**Através da crença em alguém ou em algo que pode lhe ajudar.**” [Inf. 26, fem. 16 anos].
- ✓ “Confiando que **há alguém que ouve as nossas orações.**” [Inf. 14, fem. 16 anos].
- ✓ “**Tendo fé em algo a pessoa pode encontrar outras pessoas que acreditam na mesma coisa, assim uma ajudará a outra.**” [Inf. 39, fem.15 anos].
- ✓ “**Perseverando e acreditando que você vai conseguir vencer e tem alguém do seu lado.**” [Inf.35, fem. 15 anos].

Merece destaque o argumento apresentado por uma adolescente: “*superar acreditando que viemos ao mundo para algo muito importante.*” [Inf. 12, fem. 16 anos]; embora não trate textualmente da fé como suporte para crises existenciais, o pensamento desta adolescente vai na direção do que defende Viktor Frankl quando este autor afirma que não é preciso sofrer para encontrar o sentido da vida, mas que o sofrimento pode ser rico de possibilidades de sentidos à medida que o ser humano descobre nele um propósito e a partir dele faz a experiência de

autotranscendência.³⁸⁶ Segundo V. Frankl quanto mais o ser humano “esquece” de si mesmo, mais humano e mais realizado será. Ao responder que acredita ter vindo ao mundo para realizar “algo muito importante” e que esta consciência lhe ajuda a superar suas angústias existenciais, esta adolescente coloca-se na contramão dos “valores” individualistas tão apregoados na contemporaneidade.

Voltando-se especificamente para aproximação dos conceitos fé e sentido da vida, esta pesquisa quis saber destes e destas adolescentes se, na opinião deles e delas, a fé pode atribuir sentido à vida. Os resultados obtidos com a questão de número 19 (dezenove)³⁸⁷ mostraram que para 49 (quarenta e nove) adolescentes, 98% da amostra investigada, a fé pode atribuir sentido à vida e apenas 01 (um) adolescente, 2% da amostra, disse não acreditar nesta possibilidade. O desdobramento da questão foi respondido apenas por todos os demais participantes que disseram acreditar que a fé pode atribuir sentido à vida. Destes, 39 (trinta e nove) apresentaram as três situações, como pedia a questão; 08 (oito) citaram duas situações, 02 (dois) citaram apenas uma situação. Os exemplos de situações apresentados foram agrupados de acordo com assuntos em comum em que a fé ajudou estes e estas adolescentes a encontrarem sentido para as suas vidas, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 18. Situações em que a fé atribuiu sentido à vida



FONTE: Dados elaborados pela autora.

³⁸⁶ FRANKL, 2008, p. 135.

³⁸⁷ **(Questão 19):** Você acredita que a fé, no sentido religioso da palavra, pode atribuir sentido à vida?
 () SIM. () NÃO.
 Se SIM, cite três situações em que a sua fé lhe ajudou a encontrar sentido para a sua existência.

De maneira geral, observou-se que as experiências narradas por adolescentes nas quais a fé atribuiu sentido às suas vidas estiveram mais relacionadas às experiências vividas em situações de dificuldades, enfermidades e conflitos que envolviam terceiros do que com eles e elas mesmos/as. Ou seja, foi na vivência coletiva, na perspectiva da outra pessoa, de orar, de acreditar no melhor para o seu entorno que a fé deu sentido à vida destes e destas adolescentes. **Família** foi uma palavra recorrente nas suas respostas. Conflitos familiares, dificuldades econômicas, ausência da figura paterna, situações de enfermidade e de morte de um familiar foram vivências significativas narradas por este grupo de adolescentes como oportunidades de compreenderem o sentido da vida que pode ser extraído a partir das suas experiências de fé, de oração e de reversão de situações adversas em situações harmônicas, como se pode verificar nas seguintes narrativas:

- ✓ “Quando eu vi minha **família** passando por momentos difíceis, tive fé, orei muito e tudo se resolveu.” [Inf. 21, fem. 14 anos].
- ✓ “Quando minha **família** passou por algumas dificuldades, eu mantive a fé. Nós oramos e agora está tudo bem, graças a Deus!” [Inf. 2, fem. 16 anos].
- ✓ “Pela minha fé consegui me unir com a minha **família**.” [Inf. 20, fem. 16 anos].
- ✓ “Quando meus dois tios morreram em menos de 4 meses. Foi muito doloroso para a minha **família**. Eu tive fé e superei aquele momento.” [Inf. 24, fem. 16 anos].
- ✓ “Quando minha **família** estava passando por momentos difíceis. Se não fosse a minha fé, eu não suportaria. Que bom que tudo mudou.” [Inf. 34, fem. 15 anos].
- ✓ “Quando a minha **avó** sofreu um AVC foi muito difícil para a minha família. Eu encontrei refúgio na minha fé. Foi orando e adorando a Deus que eu consegui suportar.” [Inf. 16, masc. 15 anos].
- ✓ “Quando o meu **pai** virou um assassino, eu encontrei refúgio na minha fé. Eu orava todos os dias e Deus me ouviu e trouxe paz para a minha vida.” [Inf. 16, masc. 15 anos].

- ✓ “Meu **pai** sumiu por 6 meses. Deus e minha fé sustentaram a mim e a minha **família**. Nós íamos para a igreja. As missas, as músicas, as orações e Deus nos deram forças.” [Inf. 16, masc. 15 anos].
- ✓ “Eu pedi muito a Deus um emprego para o meu **pai** e Ele me atendeu. A minha fé fez muita diferença. A oração tem muito poder!” [Inf. 41, fem. 16 anos].
- ✓ “Quando Deus livrou a minha **família** de um mal. Ele está sempre cuidando de nós. O meu propósito de vida é nunca perder a minha fé.” [Inf. 18, fem. 16 anos].
- ✓ “Quando minha mãe ficou doente e eu vi que teria que ajudar a minha **família**. Minha fé me ajudou muito.” [Inf. 15, masc. 16 anos].
- ✓ “Diante de conflitos **familiares**. A minha fé me ajudou a tentar me relacionar com eles.” [Inf. 26, fem. 16 anos].

Em 11 (onze) ocorrências, adolescentes relacionaram esperança de alcançar objetivos/ fé e sentido da vida como se pode observar em suas falas:

- ✓ “Eu estava desistindo dos meus **sonhos** e eu tive **fé**, me refiz e **voltei a sonhar**.” [Inf. 13, fem. 16 anos].
- ✓ “Quando eu estava no hospital, **fiquei bem depois de orar muito**. A fé move montanhas.” [Inf. 17, masc. 16 anos].
- ✓ “A minha fé me ajuda a conquistar os meus **objetivos**. É ela que dá sentido a minha vida. O meu Deus é maravilhoso.” [Inf. 33, masc. 16 anos].
- ✓ “A minha fé já me ajudou a alcançar **muitos objetivos** e vai continuar assim.” [Inf. 39, fem. 15 anos].
- ✓ “Quando tentei conseguir algo e não alcancei, fiquei muito decepcionada. Mas, a minha fé me ajudou a **não desistir dos meus sonhos** e eu consegui.” [Inf. 50, fem. 15 anos].
- ✓ “A fé me deu **esperança de alcançar coisas** e situações que já não acreditava mais.” [Inf. 44, fem. 16 anos].

- ✓ “Pela minha fé **tenho conseguido muitas coisas**, e tenho fé que vou ser PM um dia.” [Inf.10, masc.16 anos].
- ✓ “Quando minha mãe estava desempregada. Eu orei todos os dias e ela **arrumou um emprego**. A fé resolveu tudo.” [Inf. 22, fem. 15 anos].
- ✓ “Pela minha fé eu vi minha família **alcançar coisas que eu pedia a Deus** em segredo.” [Inf. 5, fem. 15 anos].

Em 06 (seis) ocorrências adolescentes narraram como a fé os e as ajudou a vencer pensamentos suicidas

- ✓ “Estava pensando em parar, **me matar** e a fé mudou tudo.” [Inf. 13, fem. 16 anos].
- ✓ “Quando pensei em **desistir da minha vida**, a minha fé me levou ao Primeiro Amor.” [Inf. 11, fem. 16 anos].
- ✓ “Quando era triste, sozinha só pensava em **acabar com a minha vida**, pela minha fé consegui superar e Ele me mostrou a verdadeira felicidade.” [Inf. 27, fem. 16 anos].
- ✓ “Em momentos difíceis eu pensei muitas vezes em **desistir de viver**, mas minha fé me salvou.” [Inf. 9, masc.16 anos].
- ✓ “Quando pensava em **acabar com tudo na minha vida**, a minha oração com fé trouxe um sentido novo à minha vida.” [Inf. 3, fem. 16 anos].
- ✓ “No pior momento da minha vida, participei de um evento da Igreja católica e tive o meu encontro pessoal com Deus. Orei o meu Deus agiu e eu desisti de **tirar minha vida**.” [Inf. 49, fem. 16 anos].
- ✓ “Quando só pensava em **dar fim a minha própria vida**, vi na minha fé uma saída.” [Inf.32, masc.16 anos].

Viktor Frankl afirma que “é necessário reconhecer que são muito estreitas as relações entre fé e sentido.”³⁸⁸ E, retomando o que diz James Fowler ao afirmar que fé é o modo através do qual o ser humano encontra coerência e de dá sentido às suas relações.³⁸⁹ As narrativas apresentadas por este grupo de adolescentes confirmam uma das hipóteses estruturadas para esta pesquisa a qual afirmava que

³⁸⁸ FRANKL, 2016, p. 79.

³⁸⁹ FOWLER, 1992, p. 15.

apesar das crises vividas na adolescência, onde os valores recebidos até aqui são questionados, e da ampla imersão nos frágeis valores propagados pela/na sociedade contemporânea, tais como narcisismo, consumismo, relativismo, niilismo e hedonismo, adolescentes contemporâneos encontram na fé religiosa e nas experiências religiosas referenciais que atribuem sentido às suas vidas.

Os dados revelam o quanto que a fé para eles e elas confere sentido às suas vidas, principalmente nas situações de angústia, dúvidas, sofrimentos pessoais e familiares. Em diferentes contextos e situações limítrofes de suas vidas, este grupo de adolescentes conseguiu buscar soluções para os seus problemas fora de si mesmos. Foi nas experiências de oração, adoração e de confiança no transcendente que eles e elas entregaram-se aos seus cuidados e fizeram a experiência de experimentar sentimentos de segurança, de paz interior e de solução das suas dificuldades. Em sua tese de doutorado, a Prof.^a Dr.^a Laude Brandenburg afirma que “ficar firme em Deus e no que é considerado orientação divina desenvolve um sentimento de segurança. A pessoa precisa sentir-se segura para estar bem.”³⁹⁰ Sentir-se seguro é um anseio para o ser humano em qualquer etapa do seu desenvolvimento; sobretudo, na adolescência em face do desafio de estruturação da própria identidade. Não há dúvidas de que a fé, a relação com o transcendente geram sentimentos de segurança, confiança, pertença e proteção para pessoas em diferentes fases do ciclo vital. Durante a adolescência a carência destes sentimentos são ainda maiores. De igual sorte, não há dúvidas de que estes sentimentos também podem e devem ser experimentados em outros contextos sociais nos quais a pessoa adolescente está inserida. A escola é um destes contextos. É nela que adolescentes passam grande parte do seu tempo. Ela, além da família e, de todos os outros segmentos da sociedade, tem sempre colocado diante de si o desafio de cuidar do ser humano em todos os aspectos que envolvem a sua formação integral e oferecer-lhe meios necessários para que ali adolescentes encontrem suporte para o enfrentamento dos seus problemas existenciais, para a superação das crises vividas nesta etapa do ciclo evolutivo. O compromisso da escola com a formação do indivíduo deve estender-se para além dos aspectos apenas cognitivos que se dão com a transmissão de conteúdos acadêmicos. Este desafio torna-se, ainda maior na

³⁹⁰ BRANDENBURG, Laude Erandi. **O lugar da participação na interação pedagógica no ensino religioso escolar**: perspectivas a partir da teoria e da prática. 2001. Tese (Doutorado em Teologia) - Programa de Pós-Graduação em Teologia, Faculdades EST, São Leopoldo, 2001. p. 117.

contemporaneidade onde o sentimento de vazio existencial impera e a busca por respostas à pergunta pelo sentido da vida se faz cada mais recorrente. Segundo Viktor Frankl, “nesta época, a educação tem de cuidar não só de transmitir o conhecimento, mas também de refinar a consciência, de modo que o homem aguçe o ouvido a fim de perceber as exigências e desafios inerentes a cada situação.”³⁹¹ Educação voltada para o sentido da vida é o tema do próximo capítulo deste trabalho.

³⁹¹ FRAKL, 2015, p. 26.

4 EDUCAÇÃO E SENTIDO DA VIDA: POR UMA PEDAGOGIA MAIS HUMANIZADA, MAIS AFETIVA E MAIS RICA EM SENTIDOS...

*Não sei se a vida é curta
ou longa para nós,
mas sei que nada do que vivemos
tem sentido,
se não tocarmos
o coração das pessoas.
Muitas vezes basta ser:
colo que acolhe,
braço que envolve,
palavra que conforta,
silêncio que respeita,
alegria que contagia,
lágrima que corre,
olhar que acaricia,
desejo que sacia,
amor que promove.
É isso não é coisa de outro mundo,
é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
não seja nem curta,
nem longa demais,
mas que seja intensa,
verdadeira,
pura enquanto durar.
Feliz aquele que transfere o que sabe
e aprende o que ensina.³⁹²*

A sabedoria e afetividade expressas por Cora Coralina (1889 - 1985), no poema acima, revelam sua sensibilidade poética na busca por respostas para os questionamentos a respeito do sentido da vida. Sua alma de poetiza lhe faz entender o sentido da existência humana que se concretiza na “arte” do encontro entre as pessoas quando estas se permitem “tocar” o coração umas das outras. Escola é um espaço privilegiado de encontros, de vidas que se cruzam, que tocam positiva ou negativamente outras vidas. Muitas pessoas podem, resumidamente,

³⁹² CORALINA, Cora. **Não sei**. Disponível em: <http://www.filosofiacienciaarte.org/index.php/arte-e-cultura/poesia/544-cora-coralina-nao-sei>. Acesso em: 12 out. 2019.

afirmar: escola é lugar de aprendizados! E estão corretas na sua afirmação. Entretanto, não se deve esquecer que Escola é também território fecundo de partilhas, desabafos, construção e realização de sonhos, de abraços, aconchego, afetos. Uma escola que se permite ser mais do que uma instituição de ensino é aquela que, para além de promover o desenvolvimento cognitivo, moral, ético de seus/suas discentes, busca também ser na sua essência “colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove.”³⁹³

Este último capítulo quer olhar para dentro de uma instituição pública de Ensino Médio, situada no interior da Bahia, na perspectiva de compreender as contribuições deste contexto escolar para a formação integral dos seus discentes; sobretudo, no que diz respeito ao tratamento de temas relacionados ao consumismo, hedonismo, narcisismo, imediatismo que tão amplamente têm esvaziado de sentido a existência humana e promovido o sentimento de vazio existencial. Nesta direção, a primeira parte deste último capítulo apresenta uma reflexão acerca da escola pública contemporânea no Brasil; com enfoque no Ensino Médio, pois nele se encontra grande parte dos e das adolescentes - público alvo desta pesquisa. Abordar-se-á também reflexões acerca do contexto histórico-cultural de criação das Escolas Polivalentes no intento de demonstrar os objetivos de sua criação e de como estes se perpetuam na contemporaneidade. Deste modo, ainda nesta primeira parte do capítulo, serão apresentados os dados obtidos com a pesquisa social realizada com docentes filiados/as ao contexto educacional no qual também realizou-se a pesquisa social com adolescentes. A segunda parte deste capítulo ocupar-se-á com as reflexões sobre o sentido da educação contemporânea, na perspectiva de compreender em que medida esta tem convergido para uma educação voltada para o sentido da vida. Na sequência, serão apresentados os dados referentes às três últimas perguntas do questionário aplicado aos e as discentes.

4.1 O SENTIDO DA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO PARA O SENTIDO

O termo *Educação* tem origem no verbo latino *educare*, cujo significado está relacionado ao sentido de fazer crescer, criar, nutrir uma criança. O professor

³⁹³ CORALINA, 2019.

Evandro S. Martins afirma que “etimologicamente, poderíamos afirmar que educação, do verbo educar, significa ‘trazer à luz a idéia’ ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade.”³⁹⁴ Já na concepção do psicólogo Thiago A. Aquino, o termo educação traz o sentido de “conduzir, levar”; ou seja, “a educação seria o ato de 'conduzir para fora', de levar o educando para o mundo.”³⁹⁵ De todo modo; na prática, todo ato educativo independente da instituição social que o desenvolva - família, escola ou comunidade religiosa - envolve ações que englobam ambas concepções; uma vez que toda e qualquer forma de educação requer criação, acompanhamento, desenvolvimento e condução.

O sentido que se pretende investigar aqui é o sentido da educação desenvolvida pelas instituições formais de ensino numa inter-relação com o contexto contemporâneo e a pergunta pelo sentido da vida. Nesta direção, emergem perguntas como: qual o sentido da educação na contemporaneidade? A educação oferecidas pela escola corrobora com discentes no seu processo de busca por respostas para a pergunta pelo sentido da vida?

Refletir sobre o sentido da educação não configura uma prerrogativa da contemporaneidade. Na Grécia antiga, nos séculos V e IV, a.C., a Paideia, baseando-se em modelos educativos anteriores, revelava o sentido de uma educação voltada para a formação integral do homem grego e amplia seu processo educativo com ações mais abrangentes do que o ensino da gramática, das artes e da ginástica. Já naquela época, “os mestres se uniam para dar à criança exemplos de dignidade, de respeito pelas leis das cidades. Eram trabalhadas qualidades como paciência, tolerância, força e coragem, lealdade e consideração pelo direito dos outros.”³⁹⁶ Werner Jaeger, na obra “*Paideia: a formação do homem grego*”, analisa a contribuição dos grupos na história da educação do mundo ocidental e afirma

[...] na educação como o homem a pratica, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e propagação de seu tipo. É nela, porém, que essa força

³⁹⁴ MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares & TrilhaS**, Uberlândia, ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005. p. 3.

³⁹⁵ AQUINO, Thiago A. Avellar de. **Sentido da vida e valores no contexto da educação**: uma proposta de intervenção à luz do pensamento de Viktor Frankl. São Paulo: Paulinas, 2015. p. 15.

³⁹⁶ ARAÚJO, Flávia Alves de. **Educação na Contemporaneidade**: qual o sentido da educação escolar hoje? Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0404.pdf>. 2008. p. 2. Acesso em: 10 nov. 2019.

atinge o mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da vontade dirigida para a consecução de um fim.³⁹⁷

Obviamente, o sentido da educação se modificou ao longo da história, pois se “para os gregos representava felicidade, para os medievais a salvação das almas”³⁹⁸, na contemporaneidade o seu sentido principal converteu-se em preparar o ser humano e qualificá-lo para o competitivo mundo do trabalho. Imbuído deste sentido majoritário, o contexto escolar contemporâneo encontra-se impregnado por discussões, debates e teorias voltadas para a qualidade da educação. Refletir, avaliar e encontrar estratégias para que se ofereça e se tenha uma educação de qualidade é, no mínimo, uma postura ética e sensata tanto por parte daqueles e daquelas a quem compete a oferta educacional, como também daqueles e daquelas que têm o direito de usufruí-la. Entretanto, algumas questões surgem quando se reflete sobre a “qualidade” da educação pretendida nos dias atuais. Pode-se falar em “qualidade da educação” quando os reais interesses desta é servir ao mercado capitalista, “preparando” pessoas para a manutenção do consumismo? É possível chegar a uma educação verdadeiramente de “qualidade” sem colocar como prioridade a vida que pulsa em cada criança, adolescente, jovem que sentado ou sentada em uma cadeira numa sala de aula recebe uma avalanche de conteúdos, fórmulas, atividades, testes a serem resolvidos diariamente? Seria ainda possível mensurar a “qualidade” da educação apenas pelos índices e metas obtidos através de instrumentos de avaliação que chegam prontos às escolas, principalmente as públicas, e avaliam apenas os aspectos cognitivos, a exemplo da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM? Por fim, é possível pensar numa educação de “qualidade” que priorize a competitividade, o tecnicismo e o cognitivismo?

No trabalho intitulado “*O sentido da educação contemporânea: algumas reflexões*”, Renata S. Pamplona e José Sílvio de Oliveira refletem sobre o tema em discussão a partir de um questionamento bastante pertinente

Ao pensar a natureza e o significado da educação, a dimensão educativa da escola e o trabalho que esta realiza, se pode perguntar o que tem prevalecido como meta e prioridade na sociedade contemporânea, o sentido de educação entendida como Paideia, cultura, formação humana integral ou

³⁹⁷ JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. 4. ed. Trad. Artur M. Pereira. São Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 3.

³⁹⁸ JAEGER, 2001. p. 3.

o sentido da racionalidade instrumentalizada do monopólio do mundo produtivo?³⁹⁹

Os referidos autores afirmam que é impossível pensar em educação contemporânea sem considerar “a vida que borbulha na práxis educativa de cada aluno e cada aluna.” A escola é um contexto vivo e na vida “que borbulha” em crianças, adolescentes, jovens, e também nos adultos, há que se enxergar muito mais do que alguém que está ali para aprender; mas, alguém que está inserido num contexto de “uma civilização contemporânea movida pelo mundo dos objetos, pelo tecnicismo, pelo utilitário, pelo pronto e acabado, pelo efêmero [...] a escola e sua prática educativa devem ser conduzidas por estratégias que humanizem o homem.”⁴⁰⁰

Na obra “*Educar para reencantar a vida*” Jung Mo Sung, teólogo católico, doutor em Ciências da religião e pós-doutor em Educação de origem coreana e radicado no Brasil, realiza uma sensível análise da educação contemporânea numa interface com o sentido da vida. Nela, Jung Mo Sung sugere que a práxis educativa seja menos centrada na qualidade acadêmica e mais voltada para o ser humano e para suas questões existenciais. Segundo o autor, o reencantamento da vida passa pela educação e esta tem sempre a oportunidade de ressignificar, de questionar e avaliar os seus métodos e práticas e de oferecer aos seus agentes oportunidades de dotar de sentidos, de significados e de encantos suas trajetórias humanas. No capítulo 6 daquela obra, intitulado “*O encantamento do consumo e o desencantamento da educação,*” Jung Mo Sung fala de um processo de desencantamento da educação que passa pela “perda de sentido próprio do processo educativo, que vai sendo reduzido cada vez mais ao critério econômico-financeiro.”⁴⁰¹ Sua crítica, neste aspecto, refere-se especificamente as escolas privadas que, muitas vezes, “fazem da atividade educacional um empreendimento comercial sem diferença em relação a outros tipos de negócios e empreendimentos.”⁴⁰² Jung Mo Sung fala também das escolas públicas; sobretudo, as de Ensinos Fundamental e Médio, cujas práticas educativas, muitas vezes

³⁹⁹ PAMPLONA; OLIVEIRA, 2013.

⁴⁰⁰ PAMPLONA, Renata Silva; OLIVEIRA, José Sílvia de. O sentido da educação contemporânea: algumas reflexões. **Itinerarius Reflectionis** - Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí, UFG. v. 1. n. 14, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/25884/19271>. Acesso em: 10 nov. 2019.

⁴⁰¹ SUNG, Jung Mo. **Educar para reencantar a vida**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 49.

⁴⁰² SUNG, 2007, p. 83.

desestimuladoras, fundamentam seus discursos numa motivação para o consumo. Segundo este autor, quando docentes tentam estimular seus alunos e alunas pobres das escolas públicas do Brasil dizendo, por exemplo, “se você não estudar, não vai conseguir bom emprego e não vai poder comprar as coisas que você deseja comprar!”⁴⁰³, o sentido da educação estabelecido aí é um sentido a serviço do capitalismo, no qual ficam evidentes duas ideias básicas:

a) O sentido de estudar é somente ou fundamentalmente ganhar mais dinheiro; **b)** o sentido da vida é consumir o que deseja ou o que a mídia lhe indica como o caminho para ser reconhecido na sociedade e para a sua humanização. **Isto é, reforça os valores fundamentais de nossa cultura de consumo e reduz a educação ao fator econômico.**⁴⁰⁴ (Grifo nosso).

De modo algum se quer dizer que conseguir um bom emprego não seja importante para o desenvolvimento econômico e para a realização pessoal de qualquer ser humano. O que o professor Jung Mo Sung critica é a ênfase colocada sobre relação escola/bom emprego/consumo, na qual o destaque está no padrão de consumo que o bom emprego pode oferecer. Esse discurso esvazia de sentido a função humanizadora da escola e induz a acreditar que atos como “ir à escola e estudar só têm sentido e valor na medida em que servem como meios para realizar os desejos de consumo. O aprender e o conhecer não tem valor em si e não seria tão importante na humanização independente do padrão de consumo.”⁴⁰⁵ Jung adverte que numa época de crise econômica mundial, de “desemprego estrutural”, que assola não só os países emergentes, mas também os países desenvolvidos, possuir um diploma não é, necessariamente, sinônimo de adquirir um emprego, ou que mesmo possuindo um emprego não significa que a pessoa terá recursos financeiros suficiente para custear todas as aquisições que gostaria, a escola apresentada como via de acesso ao consumo, sua razão de ser e de existir perde completamente seu sentido e torna-se, então, “uma prisão e na prisão os ‘presos’ se comportam como tais, se rebelando contra as regras e tarefas ‘sem sentidos’ impostas sobre eles.”⁴⁰⁶ Nesta direção, é impossível falar de escolas que aprisionam e escolas que libertam sem reporta-se ao educador, psicanalista, teólogo e escritor Rubem Alves quando na sensibilidade de sua alma poética apresenta o sentido da

⁴⁰³ SUNG, 2007, p. 84.

⁴⁰⁴ SUNG, 2007, p. 84.

⁴⁰⁵ SUNG, 2007, p. 84.

⁴⁰⁶ SUNG, 2007, p. 85.

educação e a educação para o sentido a partir dos dois modelos de escola descritos no poema “Gaiolas ou Asas?”

Escolas que são gaiolas existem
para que os pássaros desaprendam a arte do vôo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o vôo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são pássaros em vôo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer,
porque o vôo já nasce dentro dos pássaros.
O vôo não pode ser ensinado.
Só pode ser encorajado.⁴⁰⁷

Maria Inês Assunção no artigo “*Educação inspiradora aplicada através de ferramentas do coaching*” afirma que “educar vai além de transmitir conhecimentos. É compartilhar vivências. É comprometer-se com a formação de pessoas felizes.”⁴⁰⁸ Num diálogo com o poema de Rubem Alves, pode-se afirmar que pássaros não são felizes quando encontram-se presos em gaiolas. A felicidade do pássaro está na liberdade de poder alçar vôos cada vez mais altos. Pessoas felizes são aquelas encorajadas, apoiadas motivadas à irem além e “uma educação capaz de possibilitar essa experiência liberária forças transformadoras do próprio indivíduo e também da humanidade.”⁴⁰⁹ Essa deveria ser a proposta da educação em todos os seus ciclos formativos. Entretanto, a realidade caminha a passos lentos nesta direção.

4.2 PANORAMA DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 que regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja ele de origem pública ou privada, deixa claro que é de competência do Estado assegurar a oferta de vagas para ingresso no Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica. O artigo 22 da referida Lei estabelece como prioridade da Educação Básica “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o

⁴⁰⁷ ALVES, Rubem. **Por uma Educação Romântica**. Papirus, 2002. p. 29-30.

⁴⁰⁸ ASSUNÇÃO, Maria Inês. Educação inspiradora aplicada através de ferramentas do coaching. *In*: ZIEGER, Lílian; ROXO, Lucas C.; ZIMMER, Roseane (Orgs.). **Sentido de Vida: educação**. Porto Alegre: Alcance, 2012. p. 151.

⁴⁰⁹ SUNG, 2007, p. 118.

exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”⁴¹⁰ Esta Lei ainda dispõe de outras regulamentações para a Educação Básica tendo em vista sempre a preparação do sujeito para o exercício pleno da cidadania e para o mundo do trabalho. Entretanto, segundo o filósofo e educador Moacir Gadotti, “apesar de ter uma legislação avançada em matéria de educação, apesar do pensamento pedagógico brasileiro ser, em geral, progressista, o Brasil é um dos países do mundo que têm o menor desempenho no setor.”⁴¹¹ Sobretudo, no que diz respeito à escola pública. Diferentes fatores que vão desde as desigualdades sócio-econômicas, falta de formação docente, distorção entre a teoria (Lei) e a sua aplicabilidade, dentre muitos outros, contribuem para esta lamentável constatação.

Dados coletados pelo Instituto Brasileiro de geografia e estatística (IBGE), 2016, divulgados pela Ação Educativa em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) no trabalho intitulado “Indicadores da Qualidade do Ensino Médio” apontaram desigualdades profundas nesta etapa da escolarização: 71% dos jovens brancos estão no Ensino Médio, enquanto apenas 57% dos jovens negros chegam a este nível de formação. Dentre os jovens que representam um quarto da população mais rica, 86,6% encontram-se inseridos no Ensino Médio contra os 52,5% dos 25% mais pobres que chegam a esta etapa. 71,5% dos jovens da Região Sudeste estão no Ensino Médio, contra 53,4% Região Nordeste.⁴¹²

Tratando especificamente do Ensino Médio no Brasil, J. F. Oliveira apresenta, ainda, outros elementos que em grande medida explicam o baixo desenvolvimento do Brasil no quesito educação na contemporaneidade

O Ensino Médio não vem abrangendo as necessidades reais (e novas) inerentes ao jovem, às peculiaridades de sua idade; não considera suas

⁴¹⁰ BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 nov. 2019.

⁴¹¹ GADOTTI, Moacir. **Educação Brasileira Contemporânea: Desafios do Ensino Básico.** 1995. p. 9. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3393/1/FPF_PTPF_01_0416.pdf. Acesso em: 19 jul. 2019.

⁴¹² CARREIRA, Denise et al. **Indicadores da Qualidade no Ensino Médio.** Educativa, UNICEF [Coord.]. São Paulo: Ação Educativa, 2018. p. 7. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/1521/file/Indicadores_da_Qualidade_no_Ensino_Medio.pdf. Acesso em: 19 jul. 2019.

aspirações e seus sonhos; não cria oportunidades; não estimula seu desenvolvimento pessoal como resultado do processo pedagógico; não reflete sobre eles nem os discute criticamente. Não trabalha, enfim, o desenvolvimento e a transformação do *sujeito estudante* em *sujeito humano* neste singular momento de sua vida. Exatamente o momento mais forte da germinação das potencialidades individuais e de grupo.⁴¹³ (Grifo do autor)

Somadas a estas observações pode-se ainda citar o descompasso existente entre as aceleradas mudanças ocorridas na contemporaneidade e a escola que, muitas vezes, ainda insiste na utilização de métodos e estratégias de ensino-aprendizagem ultrapassados e pouco atrativos, sem falar que “alguns estabelecimentos entendem como objetivo único do ensino médio a tão desejada vaga em uma universidade. Dessa forma, criam jovens despreparados para algo maior que o vestibular: a vida.”⁴¹⁴

Esta foi também a observação feita pelo coordenador de projetos pertencentes à organização denominada “*Todos pela Educação*”⁴¹⁵, Caio Callegari ao comentar os dados apresentados pelo *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019* que apontam o aumento de 61%, em 2012, para 68,7%, em 2018, do número de jovens de 15 a 17 anos que cursaram o Ensino Médio no Brasil. Segundo Caio,

É uma avanço estatisticamente significativa, mas um avanço ainda tímido. O modelo que temos acaba fazendo com que **adolescentes e jovens saiam da escola e, mesmo os que frequentam a escola, não veem um ambiente atrativo para seguir e encaixar a ideia de escolarização do ensino médio nos seus projetos de vida.**⁴¹⁶ (Grifo nosso).

Em sua dissertação de mestrado intitulada “*O olhar de adolescentes-alunos/as sobre o sentido da vida [...]*”, Sílvia Cristina H. Alves fala do fosso existente entre a sociedade contemporânea que “cada vez mais valoriza o consumo, o prazer, o *zapping*, a competitividade, a resolução imediata, reforça o individualismo e gera perda de sentido de obrigação e de regra”⁴¹⁷, e a escola que luta pela preservação de valores bem diferentes, “como os relacionados à abnegação, ao

⁴¹³ OLIVEIRA, José Francisco P. A grande curva em nossa história educacional: a juventude e a escola de ensino médio. **Revista de Educação do COGEIME**, São Paulo: Metodista, n. 25, p. 49-57, dez., 2004. p. 53.

⁴¹⁴ MEINERZ, Carla Beatriz; PONT, Clarissa; PEPPL, Renata. O ensino médio na visão dos estudantes: algumas reflexões. **Revista de Educação**. Brasília: AEC, n. 113, p. 17-21. out./dez., 1999. p. 17.

⁴¹⁵ Organização formada por diversos setores da sociedade brasileira, sem fins lucrativos, cujo objetivo é garantir o direito à Educação Básica de qualidade para todas as pessoas até 2022, ano celebrativo dos 200 anos da independência do Brasil.

⁴¹⁶ AQUINO, Yara. **Número de jovens no ensino médio aumenta de 61% para 68,7% em 6 anos.** Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-06/pesquisa-numero-de-jovens-no-ensino-medio-aumenta-61-para-68-em-6-anos>. Acesso em: 19 jul. 2019.

⁴¹⁷ ALVES, 2009, p. 94.

prazer diferido, ao esforço.”⁴¹⁸ Este é também o posicionamento de Silvia Parrat-Dayan ao afirmar que a escola com todas as suas exigências de dedicação, empenho, disciplina tem sido relegada a segundo plano frente a uma contemporaneidade em que “os meios audiovisuais, que constituem o mundo do fácil, do imediato e do consumo [...]”⁴¹⁹ seduzem muito mais adolescentes e jovens do que a rotina pouco atrativa do cotidiano escolar. Nesta direção, Beate G. Althuon já afirmava, no final da década de 1990, “hoje, o ensino médio precisa dar conta de aprender a conhecer sim, mas também de aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.”⁴²⁰ Sua fala separada cronologicamente por quase três décadas dos dias atuais ecoa na contemporaneidade como um apelo que precisa ganhar espaço nas agendas de discussões dentro e fora das escolas. Urge a necessidade de uma educação em que, como afirma Gilberto L. Alves “suas pautas de prioridade se moldem às exigências deste início do século XXI.”⁴²¹

Em recente entrevista à Agência CNI de Notícias, publicada na página online da Agência, em 18 de abril de 2019, a doutora em Educação pela Universidade de Harvard (EUA) e responsável pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) Lúcia Dellagnello afirmou que ainda é muito frequente a queixa de alunos e alunas a respeito da distância existente entre o que a escola ensina e o que eles e elas necessitam aprender na sua vida prática. Segundo L. Dellagnello, a falta de conexão entre o currículo escolar e a realidade, além da “forma abstrata” como os conteúdos são transmitidos pela escola contribuem para que estudantes não vejam “relevância naquilo que aprendem, pois os conteúdos não são apresentados como meios para se chegar a soluções de problemas individuais ou da sociedade.”⁴²² Dellagnello cita o uso da metodologia STEAM (sigla em inglês que abrange os estudos da ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática) no ensino brasileiro como um ponto de intersecção entre a escola e as demandas da sociedade contemporânea, como uma estratégia que pode contribuir para o avanço

⁴¹⁸ ALVES, 2009, p. 94.

⁴¹⁹ PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. Alto da Lapa: Contexto, 2008. p. 56.

⁴²⁰ ALTHUON, Beate G. O fazer cotidiano do ensino médio à luz de novo tempo. **Revista de Educação**. Brasília: AEC, n. 113, p. 98-103. out./dez. 1999. p. 99.

⁴²¹ ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3.

⁴²² AGÊNCIA de Notícias CNI. **Entrevista com Lúcia Dellagnello**. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/entrevistas/lucia-gomes-vieira-dellagnello/o-jovem-reclama-que-o-curriculo-das-escolas-esta-longo-da-vida-real-dele-afirma-presidente-de-ong-educacional/>. Acesso em: 25 nov. 2018.

dos índices educacionais do Brasil no ranking mundial. Sob o argumento de que nos dias atuais a maior parte das atividades cotidianas envolve questões de ciência e de tecnologia, Dellagnello defende a aplicabilidade das tecnologias presentes no método STEAM como uma ferramenta capaz de colocar alunos como sujeitos ativos no processo de produção do conhecimento. Entretanto, segundo L. Dellagnello apesar de estar respaldado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma das dez competências a serem desenvolvidas por estudantes brasileiros, a implementação do uso da tecnologia educacional ainda terá muitos desafios pela frente, “pois a educação brasileira, durante muito tempo, se ateve a um ensino predominantemente teórico e abstrato, distante da prática do dia a dia, com enfoques pouco relacionados à vida dos estudantes.”⁴²³ Tais constatações permitem questionar: Qual o sentido de uma educação cujo enfoque encontra-se pouco relacionado à vida dos e das estudantes? A escola precisa voltar-se mais para o ser humano. Buscar ajustar-se à sua realidade, aos seus anseios e ao contexto do seu tempo sem abrir mão da sua função educativa, formativa; ao contrário, formando-o cada vez mais e melhor. É o mínimo que se pode esperar da educação na contemporaneidade, sobretudo, das escolas que trabalham com adolescentes.

A pesquisa social deste trabalho foi realizada numa escola Polivalente; por isso faz-se necessário uma breve explanação dos aspectos que caracterizam os princípios educativos destas instituições.

4.3 CONTEXTO HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DOS COLÉGIOS POLIVALENTES

Acredita-se ser importante conhecer a gênese histórico-cultural da criação de uma determinada instituição para que se compreenda a sua função social, os seus objetivos e os caminhos traçados para alcançá-los. Em se tratando de instituições educacionais, J. L. Sanfelice afirma que elas têm, geralmente, uma origem muito peculiar. E ressalta que diferentes motivações contribuem para o surgimento de uma unidade escolar

Às vezes a unidade surge como uma decorrência da política educacional em prática. Mas nem sempre. Em outras situações a unidade escolar somente se viabiliza pela conquista de movimentos sociais mobilizados, ou pela iniciativa de grupos confessionais ou de empresários. A origem de

⁴²³ AGÊNCIA de Notícias CNI, 2018.

cada instituição escolar, quando decifrada, costuma nos oferecer várias surpresas.⁴²⁴

No caso das Escolas Polivalentes - EPs, sua origem no Brasil, nos anos de 1972, ou seja, no período do Regime Político Civil-Militar (1964-1985) está intimamente relacionada ao agenciamento de propostas “de implantação de um modelo educativo, pautado numa lógica de produção capitalista, que favorecesse o controle social a partir de uma tentativa de homogeneização da sociedade.”⁴²⁵ Assim, após a tomada de um conjunto de decisões políticas como:

➤ **Aprovação da Lei Federal nº 4.024/61- Primeira Lei brasileira específica para a educação.**

Promulgada com o objetivo de organizar o sistema de ensino no Brasil, a Lei Federal nº 4.024/61 já na época de sua instituição foi considerada ultrapassada, pois não conseguia mais atender as demandas educativas daquele contexto. Entretanto, paradoxalmente, foi também considerada um avanço em termos legais já que até aquele momento não havia uma lei específica para a educação. A Lei 4.024/61 estruturava o ensino em três graus: o primário, o médio e o superior. O ensino primário tinha por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social. A educação de grau médio era destinada à formação da pessoa adolescente. Era ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangia, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (Magistério).

Muitos dos objetivos desta Lei não foram cumpridos depois da entrada dos militares no poder.

➤ **Assinatura do Acordo MEC – USAID em 1969.**

A assinatura de acordos entre o Ministério da Educação e Cultura – MEC e o órgão estadunidense denominado United States Agency for International Development (USAID), em 1969, cujo objetivo concentrou-se na legitimação

⁴²⁴ SANFELICE, J. L. História, instituições escolares e gestores educacionais. **Histedbr**, Campinas, n. esp., p. 20-27, 2006. p. 23.

⁴²⁵ SOUZA, S.; LIMA, G. Escolas polivalentes na ditadura civil-militar: marco no modelo de ensino profissionalizante ou instrumentos de propaganda do regime? O processo de implantação do polivalente de Ituiutaba-MG (1974-1985). **Educação & Formação**, v. 1, n. 2, p. 72-88, maio/ago., 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/101>. Acesso em: 6 dez. 2019.

[...] de um projeto de transformação modernizadora da educação imposta à nacionalidade brasileira, com a finalidade de direcionar a sua racionalidade pelo modo de produção capitalista. Logicamente, era uma visão de educação a partir do contexto da sociedade brasileira, historicamente dividida em classes.⁴²⁶

E trouxeram como proposta prestar assistência na implantação de sistemas estaduais de ensino secundário destinados a introduzir e estimular o desenvolvimento de Ginásios Polivalentes e adaptar os currículos tradicionais de ensino secundário brasileiro às necessidades socioeconômicas do país naquele momento.

➤ **Aprovação da Lei Federal nº 5.692/71.**

Esta lei propôs profundas transformações nos, então, chamados ensinos de 1º e 2º graus, tornando-os obrigatórios e profissionalizantes. Pressupostos da proposta de criação das Escolas Polivalentes que surgem para serem centros de excelência e escolas-modelos a fim de preparar jovens para o mundo do trabalho, suprimindo a carência da sociedade por mão de obra qualificada, e com objetivos gerais de “auto realização do educando”; “qualificação para o trabalho” e “preparo para o exercício consciente da cidadania,” estas escolas surgem dentro de uma proposta de ensino baseada na Pedagogia Tecnicista segundo a qual a profissionalização e preparação de jovens para o mundo do trabalho já deveriam acontecer no Ensino Médio, naquela época Segundo Grau. Nesta direção, o seu currículo era composto pelo ensino obrigatório tanto de componentes regulares (L. Portuguesa, Matemática, História, Geografia, etc.) como daqueles com vistas à profissionalização de jovens, como Técnicas Comerciais e Bancárias, Práticas Agrícolas, Industriais, Comerciais, Educação para o Lar, Técnicas de jardinagem, marcenarias, entre outros. Assim, a reforma do ensino no Brasil da qual as EPs fizeram parte, foi amplamente divulgada. Destarte, a preparação para a sua implementação e implantação foi uma realidade nos principais estados do Brasil. Em vista disso, a LDB nº 5.692/71 aumentou a obrigatoriedade do ensino, mas não a disponibilização de recursos materiais e humanos adequados a essa demanda. E embora muitas escolas tenham se tornado “centros interescolares, com máquinas e equipamentos técnicos para o trabalho visando preencher a necessidade do ensino

⁴²⁶ ARAÚJO, J. A. A Usaid, o regime militar e a implantação das escolas polivalentes no Brasil. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, Rosario, n. 1, p. 51-61, 2009. p. 52.

profissional via habilitação técnico-profissionalizante”⁴²⁷, a profissionalização esperada não ocorreu devido à falta de investimento em profissionais e resistência imposta pelas instituições particulares que não atenderam as determinações da lei e continuaram a proporcionar um ensino direcionado apenas para a formação geral com vistas à preparação de discentes para ingresso no Ensino Superior, o que influenciou na gradual privatização do ensino.

Na Bahia o processo de implantação das EPs teve grande impulso e atingiu a marca de 40 Unidades Escolares inauguradas na capital e no interior.⁴²⁸

4.3.1 Breve apresentação do Colégio Estadual Polivalente: coparticipante na pesquisa

O Colégio Estadual Polivalente coparticipante desta pesquisa foi instituído pelo Decreto nº 23.072-A, de 30 de agosto de 1972, publicado no Diário Oficial (DO) de 13/09/1972, pelo então governador da Bahia, Antônio Carlos Magalhães, sob a denominação Escola Polivalente, com objetivo de atender a demanda das 5ª a 8ª séries do então chamado 1º Grau. Somente com a publicação da Portaria Estadual nº 4059 publicada em 02 de maio de 2001, a Escola Polivalente ampliou seus trabalhos e passou a ministrar também o Ensino Médio passando, desde então, à denominar-se Colégio Estadual Polivalente (CEP). Hoje, este colégio oferece duas modalidades de ensino: o Ensino Médio Regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). É considerada uma escola de grande porte, possui 25 salas de aula, 987 discentes, 29 docentes, 01 coordenador pedagógico: 16 funcionários de apoio (secretaria, cantina, limpeza, portaria), 01 Diretor e 02 Vices-Diretores. É a única Unidade de Ensino Médio da Rede Pública do município e recebe discentes da sede, dos distritos e do campo. Estes fatores contribuíram para a escolha desta instituição como local de aplicação da pesquisa social.

⁴²⁷ SOUZA; LIMA, 2016, p. 77.

⁴²⁸ SANTOS, Alda Quintino. **O ensino médio na Bahia e os ginásios/escolas polivalentes: a iniciação para o trabalho.** 2010. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação, Salvador/BA, 2010. p. 77.

4.3.2 Plano Político Pedagógico do Colégio

Partindo da premissa de que, pautado na Lei Federal de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Estaduais e demais Políticas Públicas educacionais vigentes, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento que norteia todas as ações administrativas e pedagógicas de uma instituição escolar, esta pesquisa quis dar também uma atenção especial a este documento na perspectiva de verificar em que medida a proposta pedagógica trabalhada no CEP aborda o desenvolvimento de competências e habilidades que contemplem temas relacionados à contemporaneidade e ao universo juvenil, tais como: consumismo, hedonismo, autoconhecimento, superação de conflitos e das crises pessoais e valorização da vida.

Segundo informações retiradas do próprio documento, a construção do Projeto Político Pedagógico daquele colégio ocorreu com a participação coletiva de toda a comunidade escolar: docentes, discentes, equipe gestora, pais/mães e funcionários ressaltando a função social da escola, que é “utilizar-se dos conteúdos científicos para formar indivíduos capazes de entender as contradições sociais, possibilitando a atuação do mesmo na defesa de uma sociedade mais justa.”⁴²⁹ Neste sentido, o referido documento apresenta: organização pedagógica do colégio, descrição da estrutura física, os recursos humanos, bem como as teorias que fundamentam as ações desenvolvidas naquele contexto educativo. Considerando o PPP como um documento em perene construção, visando implementar ações que melhorem a prática educacional, a última revisão deste documento foi realizada pela comunidade escolar no ano de 2018. Destarte, essa versão apresenta a visão mais atualizada pelos seus elaboradores e tem como objetivos:

4.3.2.1 Objetivo Geral da Instituição

- ✓ Desenvolver práticas educacionais que garantam o acesso, a permanência e a promoção do educando através de ações que permitam a construção de uma escola democrática e inclusiva que prima pela qualidade e pelo convívio com a pluralidade de seres e o meio ambiente.

⁴²⁹ COLÉGIO Estadual Polivalente. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. 2018. p. 7.

4.3.2.2 *Objetivos Específicos para o Ensino Médio*

- ✓ 1 - Formar educandos de maneira que desenvolvam valores e competências necessários à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa.
- ✓ 2 - Possibilitar o aprimoramento do/a educando/a como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.
- ✓ 3 - Preparar e orientar o/a educando/a para sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo.
- ✓ 4 - Contribuir para o desenvolvimento das competências a fim de que o/a educando/a continue aprendendo de forma autônoma e crítica em níveis mais complexos de estudos.

Observa-se no PPP um enfoque preponderante sobre a formação cognitiva dos e das discentes. Embora em um dos seus objetivos específicos se faça menção de adequação do “projeto individual” dos educandos e educandas, não se observou no Projeto Político Pedagógico referência à adolescência, à dimensão afetiva, ao sentido da vida, às questões relacionadas ao vazio existencial ou qualquer outro aspecto afetivo, sociocultural em que adolescentes e jovens, público majoritário daquele contexto educativo, está inserido na contemporaneidade.

4.3.3 Perfil dos e das discentes

Visando um melhor conhecimento dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais dos e das discentes, em 2018 foi realizada uma pesquisa pelo próprio colégio com 261 (Duzentos e sessenta e um) discentes. Os dados revelaram que 51% são do sexo feminino e 49% são do sexo masculino. Com relação à naturalidade foi identificado que 69% nasceram na sede do município e 31% são originários de cidades circunvizinhas e também de outros estados do Brasil. A maioria representada por 88% dos e das estudantes residem na cidade e 12% residem no campo.

Os dados revelaram um alto índice de repetência de série: 62% da amostra já repetiu alguma série e 38% da amostra afirmou nunca ter repetido nenhuma série.

A reprovação traz prejuízos para todos os envolvidos: além dos gastos, aumenta o número de estudantes por sala e discentes mais novos são obrigados a conviver com colegas mais velhos e provoca perda de autoestima em discentes repetentes.⁴³⁰

A pesquisa realizada pela escola ocupou-se também em conhecer o contexto familiar dos e das discentes. Os dados revelaram que: 54% dos/as discentes convivem com os próprios pais e mães, 30% são filhos/as de pais/mães solteiros/as que nunca conviveram juntos e os e as informantes convivem apenas com o pai ou com a mãe, 12% disseram ser filhos e filhas de pais e mães separados e 4% têm pais ou mães viúvos. O regimento da escola chama atenção para “o alto índice de pais solteiros e separados (42%) o que pode influenciar no comportamento de adolescentes dentro e fora da escola. Discentes podem ter o seu processo de formação da identidade alterado pela mudança e falta dos pais.”⁴³¹ No PPP este aspecto é colocado em destaque, uma vez que na compreensão dos seus elaboradores estes dados revelam que adolescentes poderão apresentar

[...] tendência a questionar a autoridade e, como consequência, apresentar uma rebeldia excessiva, dificuldades em aceitar regras e limites, bem como, dificuldade de aprendizagem e baixo rendimento escolar. Pode reagir de forma depressiva e manifestar depressão através de uma raiva intensa ou com comportamentos rebeldes e desorganizados.⁴³²

Na sequência, os dados revelaram que educandos se auto declararam como 39% pardos, 30% negros, 16% brancos, 6% indígena, 1% oriental e 8% não quiseram declarar. O PPP trata como primordial o conhecimento das origens étnico racial de seus e suas discentes e destaca que “as questões de identidade precisam ser trabalhadas nas escolas como formas de combate as desigualdades.”⁴³³

Com relação aos aspectos socioculturais dos e das discentes, 26% se declararam católicos, 1% do candomblé, 1% espírita, 16% não têm religião, 15% não quiseram declarar e 41% são evangélicos de diferentes denominações. “Evidenciou-se a maioria de evangélicos de diversas denominações, mas percebe-se uma

⁴³⁰ COLÉGIO Estadual Polivalente, 2018, p. 28.

⁴³¹ COLÉGIO Estadual Polivalente, 2018, p. 29.

⁴³² COLÉGIO Estadual Polivalente, 2018, p. 29.

⁴³³ COLÉGIO Estadual Polivalente, 2018, p. 29.

diversidade de credos religiosos, a intuição deve permanecer laica e primar pelo respeito às diversidades.”⁴³⁴

No quesito com que frequência você lê jornais ou revistas de informação, 2% afirmaram que leem diariamente, 7% leem eventualmente, 42% leem raramente, 49% nunca leem. “A leitura é um ato de grande importância para a aprendizagem do ser humano, porque além de favorecer o aprendizado de conteúdos específicos, aprimora a escrita.”⁴³⁵

Os dados da pesquisa realizada internamente pela própria escola revelam a heterogeneidade cultural, social e econômica do corpo discente do Colégio investigado. Este foi um dos requisitos observados na seleção deste contexto escolar para aplicação da pesquisa “*Adolescência Contemporânea e a busca pelo Sentido da Vida: contribuições a partir de um contexto escolar.*”

4.3.4 Sobre os e as docentes

O corpo docente da escola coparticipante desta pesquisa é composto por 29 (vinte e nove) profissionais. São servidores e servidoras efetivos da Rede Pública Estadual de Ensino. Destes, apenas 05 (cinco) não atuam em outras unidades escolares. Os demais desempenham funções docentes em outras instituições das esferas privada e/ou pública municipal, também com adolescentes. Todos e todas docentes possuem graduação em sua área de atuação. Dentre estes, 01 (um) possui apenas graduação, 28 (vinte e oito) possuem especialização, 07 (sete) possuem mestrado e 02 (dois) são doutorandos. É uma equipe que busca constantemente o aperfeiçoamento profissional através dos cursos de formação continuada, participação em eventos, congressos, seminários, simpósios ligados à educação.⁴³⁶

4.4 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS E AS DOCENTES

A pesquisa “*Adolescência Contemporânea e a busca pelo Sentido da Vida: contribuições a partir de um contexto escolar*” contou com a participação dos 11 (onze) docentes das turmas participantes através da aplicação de um questionário

⁴³⁴ COLÉGIO Estadual Polivalente, 2018, p. 30.

⁴³⁵ COLÉGIO Estadual Polivalente, 2018, p. 30.

⁴³⁶ COLÉGIO Estadual Polivalente, 2018.

composto por 08 (oito) perguntas. Na pergunta de número 01 (um)⁴³⁷, buscou-se identificar o tempo de experiência profissional dos e das docentes participantes desta pesquisa com adolescentes. As respostas não representam, necessariamente, o tempo de atuação nesta Unidade Escolar; tendo em vista que há docentes que trabalham a mais tempo em outras unidades de ensino. O resultado revelou que estes/estas profissionais possuem uma longa experiência pedagógica com adolescentes. Ficando assim representado: Dc 1⁴³⁸ (14 anos), Dc 2 (22 anos), Dc 3 (15 anos), Dc 4 (18 anos), Dc 5 (17 anos), Dc 6 (23 anos), Dc 7 (31 anos), Dc 8 (16 anos), Dc 9 (20 anos), Dc10 (24 anos) e Dc11(20 anos). Este é um dado relevante na medida em que traz implícito o contato destes/as profissionais com outras gerações de adolescentes e compará-las com a adolescência contemporânea. Nesta direção, a pergunta de número 02 (dois)⁴³⁹ quis saber como os e as docentes participantes desta pesquisa compreendem a adolescência contemporânea. Ao consultar docentes sobre sua concepção a respeito da adolescência contemporânea, esta pesquisa pretendeu compreender em que medida a prática pedagógica destes profissionais mostra-se, ou não, alinhada ao contexto contemporâneo em que adolescentes estão inseridos. As respostas apresentadas por 06 (seis) docentes, 54,54% da amostra, apresentou uma descrição desta etapa da vida bastante coerente e alinhada ao contexto contemporâneo; mas, pouco centrada no ser humano e nas suas necessidades temporais. A relação de adolescentes com a **tecnologia** foi um dos aspectos da contemporaneidade mais presentes nas falas dos e das profissionais participantes desta pesquisa:

- ✓ *“Uma adolescência muito ligada à **tecnologia**, que são afetados por problemas psicológicos. Ao mesmo tempo, eles estão acostumados a ficar na zona de conforto e **poucos possuem iniciativa e disposição.**”* (Dc 3).
- ✓ *“A adolescência contemporânea está marcada pela **dependência do uso do celular**. Troca do **diálogo** real, pelo **virtual.**”* (Dc 8).
- ✓ *“Adolescentes **viciados na internet**. A escola não é interessante para eles, porque ainda **temos uma educação tradicional, com pouca tecnologia.**”* (Dc 10).

⁴³⁷ (Questão: 01): A quanto tempo o Sr. ou a Sr.^a trabalha com adolescentes?

⁴³⁸ A abreviação Dc seguida dos numerais 1, 2, 3... (Dc 1, Dc 2...) será utilizada para identificar os/as docentes participantes desta pesquisa.

⁴³⁹ (Questão 02): Como o/a Sr(a) descreve a adolescência contemporânea?

- ✓ “A adolescência sempre é um período complexo. **Atualmente, percebe-se um agravante que pode ser explicado por “Modernidade Líquida”, onde prevalecem relações mais superficiais entre pessoas e suas interações com o mundo. Os adolescentes estão mais imersos no mundo virtual, buscando respostas rasas e rápidas para questões complexas.**” (Dc 1).
- ✓ “Uma adolescência conectada ao virtual e **desconectada da realidade da vida, do futuro, das necessidades verdadeiras, da família.**” (Dc 9).
- ✓ “Uma geração **apática às regras sociais, sem perspectivas de futuro, imediatista, não comprometida com grandes causas. Constantemente distraídos pelos aparatos tecnológicos, carentes de afetividade e limites por parte de seus responsáveis.**” (Dc11).

Não há dúvidas de que cada geração é fruto do seu tempo, da sua cultura e dos valores que lhe são transmitidos. Falar da adolescência contemporânea apenas a partir de sua relação com os aparatos tecnológicos seria o mesmo que reduzi-la a apenas um aspecto do contexto cultural no qual está inserida. Entende-se que os avanços tecnológicos e tudo o que diz respeito ao seu uso, sobretudo, à conexão com o “mundo virtual” através da internet impactaram a vida contemporânea em todas as etapas do desenvolvimento. Não apenas adolescentes vivem essa realidade tecnológica e virtual. Sobre este aspecto, Erik Erikson já afirmara que a adolescência é “bem treinada na exploração das tendências tecnológicas em expansão e apta, por conseguinte, a identificar-se com os novos papéis de competência e invenção.”⁴⁴⁰ Entretanto, também inseridos neste contexto das “novas tecnologias” estão crianças, adultos, idosos; estes últimos, inclusive, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) através do instrumento de Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) são o grupo social que mais cresce entre os usuários da internet. Em 2016, o número de idosos que usavam a internet representava o percentual de 24,7% desta população. Este índice subiu 31,1% em 2017, “isso representa um aumento de 2,3 milhões de usuários nesse grupo, enquanto essa faixa etária ganhou 1 milhão de pessoas no mesmo período.”⁴⁴¹

⁴⁴⁰ ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. p. 130.

⁴⁴¹ BITTENCOURT, Alyne. **Idosos são o grupo que mais cresce entre os usuários de internet, aponta a Pnad 2017**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/idosos-sao-grupo-que->

Falar sobre qualquer etapa do desenvolvimento humano deve ser sempre um movimento que requer cuidado. De modo muito especial, descrever a adolescência contemporânea exige que se leve em conta tanto os aspectos intrínsecos a esta fase da vida, quanto o contexto sociocultural do qual adolescentes fazem parte. Estes aspectos foram observados nas descrições feitas por 05 (cinco) docentes, 45,45% da amostra investigada nesta pesquisa. De alguma maneira, estes e estas profissionais apresentaram a adolescência contemporânea com suas características biopsicossociais e culturais, sem perder de vista que é o contexto quem a caracteriza e não o contrário. Assim, suas falas revelam que para tais docentes a adolescência contemporânea é:

- ✓ **“É uma fase marcada por diversas transformações que acontecem no indivíduo. Devido a vários fatores sociais, o adolescente na contemporaneidade está exposto a problemas, os quais estão levando-o a passar por conflitos existenciais.”** (Dc 4).
- ✓ **“Como uma fase em que urge a necessidade de um olhar diferenciado, cuidadoso; sobretudo, por parte dos professores e professoras, devido aos diversos conflitos que nossos alunos e alunas adolescentes têm vivenciado no contexto familiar em que estão inseridos e que refletem na escola.”** (Dc 5).
- ✓ **“Em linhas gerais, apresentam um quadro paradoxalmente do que lhe parece ser um dilema: viver a adolescência e ao mesmo tempo cumprir com as prerrogativas sociais impostas: compromisso, foco, visão de futuro..., em meio a tudo isso o adolescente parece-me viver uma dualidade: como conciliar tudo frente ao novo?”** (Dc 6).
- ✓ **“Um período que jovens têm se apresentado conturbado e intimamente desarticulado, experimentando sentimentos contraditórios a respeito de si mesmo e daqueles dos quais dependem afetivamente, principalmente dos pais/responsáveis.”** (Dc 2).
- ✓ **“A adolescência contemporânea vive, em sua maioria, um vazio existencial. Não foram ensinados a conhecer a Deus, possuem valores efêmeros que os levam a se tornarem frios e sem afeto natural. Embora vivam na época da mais alta tecnologia, vivem**

sufocados sem saber lidar com a enxurrada de conhecimento a que têm acesso.” (Dc 7).

Compreender a adolescência a partir das concepções de que esta é “**uma fase marcada por diversas transformações que acontecem no indivíduo**”, em que o ser humano vive o dilema de ter que conciliar as demandas desta fase da vida e ao mesmo tempo “**cumprir com as prerrogativas sociais impostas**”, experimentando “**sentimentos contraditórios**” a respeito de si e das outras pessoas, principalmente pais/responsáveis, é demonstrar uma visão desta etapa do desenvolvimento livre de estereótipos e negativismos que, muitas vezes, a estigmatiza; mas, considerando-a como uma fase do ciclo evolutivo na qual o ser humano experimenta a difusão da identidade, passa por mudanças biopsicossociais que podem acarretar conflitos e questionamentos, vivencia a transição do universo infantil para o “mundo dos adultos”, como já foi amplamente discutido no capítulo 03 deste trabalho. Somados a estes aspectos observados, este grupo de docentes também trouxe em suas descrições sobre a adolescência do século XXI, importantes relações com o contexto contemporâneo: “possuem **valores efêmeros**” “**vivem sufocados com a enxurrada de conhecimento a que têm acesso**”, vivem **conflitos existenciais** e experimentam **o vazio existencial**. De maneira especial, todos aspectos utilizados por estes e estas docentes para falar da adolescência contemporânea ganham ainda uma relevância muito maior quando são colocados à luz do entendimento de que, enquanto educadores e educadoras, o olhar sobre esta etapa do desenvolvimento deve ser “**diferenciado e cuidadoso**”, tendo sempre em vista os conflitos existenciais que tendem a tornarem-se mais presentes nesta fase e também aqueles “vividos em no contexto familiar em que estão inseridos e que refletem na escola.” Esta visão sobre a adolescência revela uma concepção do ser humano na sua integralidade e é um convite a uma mudança de paradigmas e (pre) conceitos no contexto educativo. A pessoa adolescente que cruza os portões de uma escola é a mesma que vive questionamentos, dúvidas, conflitos pessoais, medos, inseguranças. Olhar um/a adolescente no espaço da sala de aula e enxergar apenas um/a aluno/a “aborrecente” é não compreender esta etapa do desenvolvimento com a sensibilidade que ela exige.

Na sequência, esta pesquisa quis saber se na opinião dos/das docentes o trabalho desenvolvido por aquela escola oferece suporte para que adolescentes

superem seus conflitos existenciais. Assim, a pergunta de número 03 (três)⁴⁴² apresentou o seguinte resultado: para 07 (sete) docentes, 63,63% da amostra, a escola não atende satisfatoriamente às expectativas do seu público adolescente em suas questões existenciais. As justificativas apresentadas por este grupo de profissionais variam e sinalizam queixas que versam sobre a carência de profissionais (psicólogos, psicopedagogos, etc.) para auxiliar nas demandas da escola e também sobre a falta de apoio e da presença da família no ambiente escolar.

- ✓ “A escola **não possui um aparato ligado à Psicologia**. Possui uma **coordenação pedagógica mais voltada para a prática docente** e eventualmente, desenvolve projetos ligados à produção artística e literária.” (Dc 1).
- ✓ “Acredito que **falta um suporte profissional com psicólogos, psicopedagogos** para atender adolescentes. Falta também em muitos profissionais da educação uma **sensibilidade maior para a escuta e orientação destes adolescentes**.” (Dc 11).
- ✓ “A escola conta com **pouco apoio da família** e as políticas públicas cada vez menos priorizam a educação (ensino) tornando a escola ‘sucateada’.” (Dc 7).
- ✓ “Falta oferecer uma educação integral que apresenta ferramentas para que adolescentes e jovens possam desenvolver **competências emocionais, sociais e de comunicação**.” (Dc 2).

Na justificativa apresentada por um/a docente pôde-se ver um longo desabafo que é um verdadeiro retrato da maioria das escolas públicas de Ensino Médio do Brasil, nas quais prevalecem o conteudismo, o tecnicismo e a supervalorização do aspecto cognitivo.

- ✓ “Porque infelizmente **não conseguimos dar conta da demanda de exigências colocadas sobre a escola nos dias atuais**. Há muito interesse externo de que a escola atinja **índices e metas projetados por pessoas que muitas vezes não pisam o chão de uma escola pública**, não conhecem a sua realidade e as suas necessidades, o dia -a- dia, os

⁴⁴² (Questão 03): Na opinião do Sr(a), o trabalho desenvolvido por esta escola oferece suporte no sentido de auxiliar os /as adolescentes a superarem os conflitos existenciais próprios desta fase da vida? () SIM. De que maneira? NÃO. Por quê?

*desafios de se trabalhar com classes superlotadas, sem recursos, com um vasto currículo para dar conta. **Percebo os esforços de muitos colegas em fazer um trabalho legal, mais próximo do aluno, escutando-o, orientando-o** em suas decisões, mas reconheço que **nos faltam recursos e tempo necessários** para realizarmos um trabalho que contemple a **formação integral dos nossos alunos**. Muitas vezes percebemos que os mesmos precisam de um auxílio maior e **não temos sequer um profissional (psicólogo) na escola para encaminhá-los.**” (Dc 9).*

A contratação de psicólogos/psicólogas e assistentes sociais para atuação nas escolas públicas é um debate antigo no Brasil. Após tramitar por 19 anos, o Projeto de Lei nº 3688/2000 que visava a garantia de atendimento por psicólogos e assistentes sociais às crianças, adolescentes e jovens estudantes da educação básica das escolas públicas municipais e estaduais foi, finalmente, aprovado no dia 11 de dezembro de 2019 e transformado na Lei Federal nº 13935/2019. Cujo texto esclarece

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.⁴⁴³

No trabalho intitulado *“Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão”*, as autoras Raquel Guzzo, Adinete Mezzalira e Ana Paula Moreira apresentam um mapeamento da inserção dos profissionais da psicologia nas escolas públicas de diversos estados do Brasil e revelam o quanto ainda é incipiente contratação destes serviços. No estado da Bahia, por exemplo, segundo as autoras, dos 417 municípios que o compõem, apenas 32 deles dispunham destes profissionais nas Secretarias Municipais de Educação, surpreendentemente todos eles estavam alocados em escolas situadas no interior

⁴⁴³ BRASIL. Lei nº 13935/2019. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/791720123/lei-13935-19>. Acesso em: 26 dez. 2019.

do Estado.⁴⁴⁴ Os dados citados pelas referidas autoras dizem respeito ao ano de 2011. Espera-se que em cumprimento da Lei nº 13.935/2019 o número de profissionais contratados seja ampliado de maneira a atender a demanda das escolas públicas do Brasil. Entretanto, há um ponto de grande relevância e que não pode ser esquecido em circunstância alguma: docentes são as pessoas mais próximas, fisicamente, do/a aluno/a na escola. Portanto, o trabalho que os profissionais da Psicologia realizarão será uma sequência das percepções advindas do olhar cuidadoso do professor e da professora em sala de aula, no dia a dia. Com satisfação, essa observação aparece nas justificativas apresentadas ainda que por uma pequena parcela da amostra investigada representada por 03 (três) docentes, 27,27%. Nas respostas apresentadas por este grupo de profissionais, a dimensão afetiva é trazida para constatação de que há um esforço por parte daquela escola no sentido de propor à pessoa adolescente uma transição menos “conflitante para a fase adulta”. Entretanto, reconhece-se que tais ações são ainda pontuais e, muitas vezes, isoladas através da realização de eventos e projetos sociais. Nas falas destes/destas profissionais ecoa um apelo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica diária centrada no diálogo, na escuta aos/as adolescentes para que conhecendo a suas necessidades, a escola possa auxiliá-lo/as.

- ✓ *“Considero que nossa escola até procura contribuir, mas não chega a atender às expectativas dos adolescentes. É preciso **mais diálogo, mais olhares, mais acolhimento** no ambiente escolar. É preciso um trabalho constante, **não apenas voltado para o desenvolvimento cognitivo, mas para o que os alunos estão sentindo, passando, enfrentando** ou venham a enfrentar no cotidiano.” (Dc 5).*
- ✓ *“A escola **até promove alguns eventos**; mas, **não são suficientes** porque este suporte precisa ser dado no cotidiano da prática educativa, no dia-a-dia, em cada aula, na medida das necessidades apresentadas pelos alunos.” (Dc 10).*
- ✓ *“A escola apresenta alguns projetos sociais que põem o adolescente em contato com diversas pessoas de idades e níveis sociais diferentes,*

⁴⁴⁴ GUZZO, Raquel Sousa Lobo; MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa; MOREIRA, Ana Paula Gomes. Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. v. 16, n. 2, p. 329-338, Julho/Dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a16v16n2.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2019.

*levando-o a refletir sobre a vida e o futuro. E essas ações são muito boas. Mas, **é preciso ir além. É preciso mais afeto, mais diálogo e mais escutados adolescentes para que se possa compreender suas necessidades** e tentar, na medida do possível, e contando com os poucos recursos que a escola dispõe, auxiliá-los.” (Dc 4).*

Para aqueles e aquelas docentes que acreditam que a escola consegue desenvolver um trabalho de suporte para que adolescentes superem suas dificuldades existenciais, as justificativas foram:

- ✓ *“Na medida do possível, **a escola busca auxiliar os adolescentes na superação de suas dificuldades**, sempre buscando a **participação da família**, estreitando a relação escola-família.” (Dc 8).*
- ✓ *“Na medida em que **a escola tem sido, na maioria das vezes, o único espaço em que adolescentes dispõe para expressar seus anseios**, mesmo que esta não esteja à altura do desafio.” (Dc 5).*
- ✓ *“Percebo **um esforço da escola em atender às demandas de exigências da contemporaneidade**. São muitos os desafios que ela enfrenta diariamente e tenta de alguma forma responder satisfatoriamente a eles. Fazer da sala de aula uma experiência para que os alunos consigam narrar suas histórias de vida e conflitos é uma iniciativa que muitos colegas tem tomado, frente as dificuldades que os alunos apresentam.” (Dc 3).*

Os resultados apresentados revelaram uma escola que, como tantas outras, tenta atender às demandas contemporâneas. Como alguns/algumas docentes afirmaram “são muitos os desafios e exigências” colocados sobre as instituições educativas, principalmente as de Ensino Médio. De maneira especial, os resultados apresentados nesta questão revelaram uma equipe docente bastante sensível, afetiva, empenhada em fazer o seu melhor.

Na sequência da pesquisa, na pergunta de número 04 (quatro)⁴⁴⁵ docentes foram questionados/as se a escola promove eventos, projetos, rodas de conversas, bate-papos com temas voltados para a adolescência, como: conflitos,

⁴⁴⁵ **(Questão: 04):** A escola promove eventos, projetos, rodas de conversas, bate-papos, etc., com temas voltados para a adolescência, tais como: conflitos existenciais, relacionamentos interpessoais e sentido da vida? () SIM. () NÃO.

4.1 Se SIM. Com que frequência acontecem?

relacionamentos interpessoais e sentido da vida. Os resultados obtidos revelaram que para 08 (oito) docentes, 72,72% da amostra, a escola não realiza esse tipo de atividades, enquanto outros 03 (três) docentes, 27,27%, responderam afirmativamente a questão. As respostas ao desdobramento da pergunta ficou assim representada: estes eventos acontecem com **baixa frequência**, na opinião de um/a docentes, estes eventos acontecem com uma frequência “**muito menor do que a demanda**” **espera**, afirmou outro/a profissional e segundo outro/a docente “**raramente acontece a abordagem de alguns desses temas na escola e quando acontece é, geralmente, em aulas isoladas de alguns professores que possuem esse olhar mais cuidadoso para com os adolescentes.**” Este/esta docente desabafou, ainda, que sente muito a “falta de um trabalho em conjunto com a gestão e com os demais colegas com este tipo de abordagem voltada para nossos alunos adolescentes e suas necessidades temporais.” (Dc 5).

Entende-se que as ações pedagógicas de uma instituição de ensino se efetivam numa atitude conjunta entre docentes, equipe diretiva e pedagógica. Quando a pesquisa “Adolescência Contemporânea e a busca pelo sentido da vida...” questionou docentes sobre as ações desenvolvidas pela escola, a intenção foi oferecer uma oportunidade a estes e estas profissionais avaliarem em que medida temas relacionados a contemporaneidade e ao universo juvenil estão sendo colocados no debate proposto na e pela escola. A discrepância do resultado apresentado nas respostas a esta questão revela uma atitude ainda um tanto quanto tímida de alguns profissionais que trabalham estes temas de maneira isolada em suas salas de aula. Em uma instituição que lida diariamente com um público majoritariamente adolescente e jovem, urge a necessidade de ampliar, estender, abrir mais o debate e as reflexões sobre assuntos que não sejam necessariamente aqueles do currículo escolar; mas que, certamente, estão no currículo da vida, das vivências e das experiências de muitos/muitas adolescentes e jovens. E o interesse por tais assuntos pode e deve ser objeto de interesse da escola, pois, como afirma Silvia Cristina H. Alves “o/a adolescente vê a escola como um ambiente fundamental, não só para novas aprendizagens, mas para discutir e refletir sobre temas e assuntos que fazem parte do seu cotidiano e do seu universo juvenil.”⁴⁴⁶

⁴⁴⁶ ALVES, 2009, p. 119.

Na sequência, a pergunta de número 05 (cinco)⁴⁴⁷ solicitou que docentes indicassem três ações pedagógicas desenvolvidas pela escola que na opinião deles e delas ajudavam adolescentes no seu processo de formação da identidade. As respostas apresentadas revelaram uma certa harmonia nas respostas da amostra investigada. De maneira geral, em todas as respostas apontadas por aquele grupo de profissionais observou-se referências claras a execução de ações do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)⁴⁴⁸ - (naquela instituição dizem respeito a realização de oficinas semanais de Teatro, Música, Língua Estrangeira, Matemática e História). Nas respostas, docentes citam as oficinas de teatro e música como atividades estudantis que podem auxiliar adolescentes no seu processo de estruturação da identidade.

As escolas da Rede Pública do estado da Bahia desenvolvem anualmente ações referentes aos chamados Projetos Estruturantes - PEs.⁴⁴⁹ Os PEs citados nas respostas pelos/as docentes participantes desta pesquisa foram: Artes Visuais Estudantis (AVE), Festival Anual da Canção Estudantil (FACE), Tempo de Artes Literárias (TAL). Docentes ainda citaram ações desenvolvidas por alguns colegas e suas respectivas turmas, isoladamente, tais como: visitas à creches públicas e ao abrigo municipal de idosos, realização de trabalhos voluntários (recreação, distribuição de alimentos, de roupas e de brinquedos) com as comunidades carentes

⁴⁴⁷ **(Questão: 05):** Cite três ações pedagógicas desenvolvidas pela escola que, na sua opinião, ajudam na formação da identidade dos/as adolescentes.

⁴⁴⁸ O Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016. O objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral.** Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>. Acesso em: 26 dez. 2019.

⁴⁴⁹ Os Projetos Estruturantes constituem uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos que, além de implementarem políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos e gestão pedagógicos, a diversificação e inovação das práticas curriculares, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens, são eles: Programa Mais Educação (PME); Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC); Gestar na Escola; Programa Ciência na Escola (PCE); Artes Visuais Estudantis (AVE); Festival Anual da Canção Estudantil (FACE); Tempos de Artes Literárias (TAL); Educação Patrimonial e Artística (EPA); Encontro de Canto Coral (Encante); Produção de Vídeos Estudantis (PROVE); A Arte de Contar História (s); Mostra de Dança Estudantil (DANCE). *In. Escola que ensina, escola que aprende: articulando avaliação e aprendizagem no currículo. Síntese dos projetos estruturantes. GOVERNO do Estado da Bahia. Programa Todos pela educação.* Secretaria de Educação, 2015. p. 2. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br>. Acesso em: 26 dez. 2019.

das regiões mais periféricas da cidade e projetos sobre a valorização da cultura negra.

- ✓ **“As oficinas do ProEMI, FACE, AVE e TAL são oportunidades de promoção da identidade dos adolescentes** porque naqueles momentos eles são mais livres e autônomos para se expressar do jeito deles e como eles pensam.” (Dc 10).
- ✓ **“Na minha opinião as oficinas de Teatro e o projeto da consciência negra são importantes momentos que fomentam a formação da identidade dos adolescentes.** Ali eles são eles mesmos com seu jeito, suas origens e seus pensamentos.” (Dc 2).
- ✓ **“Algumas oficinas do ProEMI, como a de Teatro,** por exemplo. **Visitas à periferia da cidade para que os alunos realizem com a população carente** trabalhos voluntários e entrega de presentes às crianças.” (Dc 5).
- ✓ **“Visitas aos idosos no ‘Lar dos idosos’.** Trabalho recreativo nas creches municipais. Distribuição de alimentos e agasalhos na periferia da cidade.” (Dc 4).
- ✓ **“A organização dos projetos FACE, AVE e TAL. Tudo autoral e aberto ao público. Considero-os importantes para estabelecer reflexões sobre o mundo dos jovens; pois são momentos que priorizam suas expressões e ideias pessoais.”** (Dc 1).

Estes são alguns exemplos do que, de maneira quase unânime, representaram as respostas dos e das docentes para a pergunta de número 05 (cinco). Na sequência, a pergunta de número 06 (seis)⁴⁵⁰ quis saber dos e das docentes, agora de maneira mais particular, se em suas aulas é comum o debate e a reflexão sobre temas relacionados à adolescência contemporânea e ao sentido da vida. O resultado revelou que assuntos relacionados a adolescência e a busca por respostas para a pergunta pelo sentido da vida ainda são pouco debatidos nos espaços das salas de aula. O resultado bastante equilibrado revelou que dos 11

⁴⁵⁰ **(Questão 06):** Nas suas aulas, o sr/sr^a costuma promover o debate e a reflexão com os/as adolescentes sobre temas relacionados à adolescência contemporânea e o sentido da vida?

() SIM () NÃO

6.1 Se SIM. Quais os temas mais abordados por eles e elas? Cite três.

6.2 Se NÃO. Por quê?

(onze) docentes participantes desta pesquisa, 05 (cinco), 45,45% da amostra respondeu afirmativamente à questão enquanto que 06 (seis) docentes, 54,54% da amostra, respondeu negativamente. Os/as 05 (cinco) docentes que disseram criar oportunidades em suas salas de aulas para a interação, debate e reflexão sobre assuntos de interesse dos adolescentes e jovens apontaram temas mais abordados na contemporaneidade: **“drogas, sexualidade, gravidez na adolescência”** (Dc 11), **“conflitos familiares, falta de perspectiva no mundo do trabalho local”** (Dc 6), **“relacionamentos afetivos, perspectivas para o futuro e tecnologias”** (Dc 9), **“conflitos familiares, preconceito e consumismo.”** (Dc 5), **“relacionamentos afetivos e redes sociais”** (Dc 3).

Já dentre os/as 06 (seis) docentes responderam negativamente a questão de número 06 (seis), 02 (dois) não justificaram e 04 (quatro) apresentaram como justificativas: a **“carga horária muito pequena e um programa de disciplina muito extenso”** (Dc 1); **“a disciplina que eu ensino é muito específica, os conteúdos são voltados para a matéria e não dá tempo de tratar de outros temas”** (Dc 4); **“porque procuro planejar as minhas aulas apenas com os conteúdos da disciplina que leciono”** (Dc 2); **“porque essa atitude requer deixar velhas práticas.”** (Dc 7). Embora reconheça a veracidade destes argumentos, entende-se que não é necessário “abandonar” o planejamento da aula para se discutir temas que muitas vezes não estão no planejamento, mas que surgem, aqui e ali, numa conversa ou outra, numa percepção docente dos temas, assuntos que precisam ser discutidos com esta ou aquela turma. Infelizmente, há profissionais na educação que foram muito bem preparados, fizeram brilhantemente seus cursos de formação, atuam de forma comprometida, responsável e realizam um excelente trabalho; mas, que ainda estão a serviço de uma educação extremamente tradicional, tecnicista, “bancária”, como diria Paulo Freire. Talvez a gênese desta questão repouse sobre o próprio processo de formação docente, segundo o qual cada profissional é preparado para ministrar determinado componente separadamente sem estabelecer um diálogo com os outros componentes do currículo. Durante muito tempo esse foi o tratamento dado aos componentes de um currículo. Hoje, já não pode, não precisa e não deve ser mais assim. Os próprios marcos regulatórios da educação no Brasil orientam para uma mudança de paradigmas que rompam com as fronteiras criadas entre os componentes curriculares, uma vez que estes estão sempre ligados pela transversalidade dialógica dos seus conteúdos. Nesta direção, entende-se

Transversal como aquilo que atravessa, que cruza. Ou seja, no contexto educacional temas transversais são

[...] aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. **Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia**, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional.⁴⁵¹ (Grifo nosso).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), desde os anos de 2001, recomendam o trabalho transdisciplinar a partir de um conjunto de temas transversais baseados em seis áreas: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde e Orientação Sexual como recurso de trânsito entre as disciplinas capaz de possibilitar a quebra de fronteiras entre as áreas do conhecimento. Segundo orientações dos PCN's, a relação entre os Temas Transversais devem viabilizar para que “haja momentos em que as questões relativas aos temas sejam explicitamente trabalhadas e conteúdos de campos e origens diferentes sejam colocados na perspectiva de respondê-las.”⁴⁵²

O Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE) já tratou amplamente do tema ao afirmar que “a transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados [...] e as questões da vida real.”⁴⁵³ Neste mesmo ano, a Câmara de Educação Básica do CNE aprovou a Resolução nº 7, de 14 de dezembro, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos e orientações sobre a abordagem dos temas nos currículos:

Art. 16: Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a **abordagem de temas abrangentes e contemporâneos** que

⁴⁵¹ BRASIL. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Ministério da Educação, 2019. p. 7. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 25 nov. 2019.

⁴⁵² BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC, 2001.p. 30.

⁴⁵³ CNE/CEB. **Parecer Nº 11, de 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, seção 1. p. 24. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 nov. 2019.

afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual.⁴⁵⁴ (Grifo nosso).

O CNE estabeleceu, ainda, outras resoluções que regulamentam a inclusão, na Educação Básica, de temas transversais que impactam diretamente a sociedade contemporânea, dentre estas regulamentações vale citar: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP Nº 1/2004); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP Nº 1/2012), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP Nº 2/2012).⁴⁵⁵

Também a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o mais recente documento que regulamenta a Educação Básica no Brasil, amparada pela Constituição Federal - CF, pela Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB, pelo Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024, pela Lei da Reforma do Ensino Médio e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN do Ensino Médio, apresenta um conjunto de orientações que norteiam os currículos da Educação Básica das escolas públicas e privadas do país, tornou os temas transversais ainda mais atualizados, mais próximos da realidade tratando-os como “Temas Contemporâneos.” Sobre eles, o referido documento adverte que cabe a todos os sistemas e redes de ensino, as escolas, em geral, “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de **temas contemporâneos** que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.”⁴⁵⁶ Além da nomenclatura diferente e mais ampla, a BNCC apresenta os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) como um elemento obrigatório para a formulação das propostas pedagógicas e do currículo da Educação Básica. Deste modo, os TCTs estão assim definidos: Ciência e Tecnologia, Direitos da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural, Educação Alimentar e Nutricional, Educação Ambiental; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras; Educação em Direitos Humanos; Educação Financeira;

⁴⁵⁴ CNE/CEB. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 5. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 26 nov. 2019.

⁴⁵⁵ BRASIL, 2019, p. 10.

⁴⁵⁶ BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, MEC, 2013. p. 19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 25 nov. 2019. (Grifo nosso).

Educação Fiscal; Educação para o Consumo; Educação para o Trânsito; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; Saúde; Trabalho e Vida Familiar e Social.

Apesar de constatar que muitas vezes, “na prática educativa, os professores desconsideram o princípio holográfico e o princípio da transdisciplinaridade, separando a parte do todo, dando um tratamento mecânico ao conhecimento”⁴⁵⁷, é preciso reafirmar aqui que cada docente tem o dever e também o desafio de, para além dos conteúdos específicos do componente que ministra, interessar-se e ocupar-se também com aqueles que de alguma forma interessem aos seus alunos e alunas; seja em atenção as orientações presentes nos marcos legais que regem a educação no Brasil, seja por entendimento próprio das reais necessidades de se desenvolver um currículo com conteúdos mais próximos do interesse, das vivências e necessidades dos seus alunos e alunas.

De maneira bastante específica, a pesquisa “Adolescência Contemporânea e a busca pelo sentido da vida...” abordou na pergunta de número 07 (sete)⁴⁵⁸ do questionário aplicados as e aos docentes, alguns temas relacionados a contemporaneidade e ao sentido da vida e solicitou que utilizando-se de uma escala segundo a qual 0 (zero) = nunca, 01 (um) = às vezes, 02 (dois) = sempre e 03 (três) = frequentemente os e as docentes indicassem a frequência com que os aborda em suas aulas. A análise dos dados revelaram os seguintes resultados:

O item **niilismo** recebeu indicação (0) = **nunca** de todos/as docentes. Ou seja, 100% da amostra investigada reconheceu nunca ter abordado esse tema em suas aulas. O item **Vazio existencial** recebeu 08 (oito) indicações (0) = **nunca** e apenas 03 (três) indicações 01 (hum) = **às vezes**. Isto demonstra o quanto estes temas ainda estão distantes dos espaços escolares.

⁴⁵⁷ SANTOS, Aiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, p. 71-83, jan/abril., 2008.

⁴⁵⁸ **(Questão 07):** Usando a escala abaixo, indique a frequência com que os temas abaixo são abordados nas suas aulas.

- | (0) Nunca | (1) Às vezes | (2) Sempre | (3) Frequentemente |
|---|---------------------|--|---------------------------|
| <input type="checkbox"/> Relações Interpessoais | | <input type="checkbox"/> Superação de Conflitos Pessoais. | |
| <input type="checkbox"/> Preparação p/o Mundo do Trabalho | | <input type="checkbox"/> Narcisismo. | |
| <input type="checkbox"/> Realização Pessoal | | <input type="checkbox"/> Hedonismo – busca excessiva do prazer e do ter. | |
| <input type="checkbox"/> Influência da Mídia | | <input type="checkbox"/> Relações Afetivas. | |
| <input type="checkbox"/> (Des)valorização da Vida | | <input type="checkbox"/> Vazio Existencial. | |
| <input type="checkbox"/> Imediatismo e Efemeridade | | <input type="checkbox"/> Prep. para as aval. externas (ENEM, OBEMEP, etc.) | |
| <input type="checkbox"/> Consumismo | | <input type="checkbox"/> Niilismo – Negação do sentido. | |

Eloisa Marques Miguez, fala do niilismo pós-moderno como “a possibilidade de viver negando aquilo que se apresenta como a necessidade primária do ser humano: o sentido. Ou de viver a partir de um total relativismo axiológico, em que o sentido se esvazia em satisfações efêmeras.”⁴⁵⁹ Esta concepção por si só já justifica a necessidade de discussão do tema em questão com adolescentes e jovens. Na obra *“Sentido da vida e valores no contexto da educação”* Thiago A, Aquino corrobora com o pensamento de Eloisa M. Miguez e ressalta a importância do debate sobre estes temas com adolescentes; considerando, sobretudo, a adolescência como “um dos momentos críticos da vida que se caracteriza pela eclosão da busca de sentido na existência. Muitas vezes, essa busca se encontra frustrada, sem resposta”⁴⁶⁰ e, diante da experiência do vazio existencial e da falta de sentido para a própria existência jovens tendem a procurar nos prazeres fugidios uma compensação imediata, o que pode levá-los “a comportamentos de risco e os tornam vulneráveis ao consumo de substâncias psicoativas; por outro lado, eles podem apresentar pouca tolerância à frustração, manifestando comportamentos de agressão e suicídio.”⁴⁶¹

Viktor Frankl critica o reducionismo niilista presente na cultura moderna que esvazia de sentido a existência humana, quando coloca o ser humano “como um sistema fechado” no qual sua “existencialidade” (aspecto subjetivo) e intencionalidade de suas atitudes (aspecto objetivo) são ignorados. Segundo Frankl “um jovem que é induzido a pensar que a vida não tem sentido é apenas coerente com esse modo de pensar se cometer suicídio.”⁴⁶² Frankl fala a partir de experiências próprias “quando jovem, tive de atravessar o inferno do desespero sobre a aparente falta de sentido da vida, passando pelo niilismo extremo, até que pude desenvolver imunidade contra tudo isso;”⁴⁶³ e, no caso específico de estudantes, este autor afirma que “o sentimento de vazio e de falta de sentido por parte dos estudantes é reforçado pelo modo reducionista por meio do qual as descobertas científicas lhes são apresentadas.”⁴⁶⁴ Segundo este autor, a educação

⁴⁵⁹ MIGUEZ, 2014, p. 85.

⁴⁶⁰ AQUINO, 2015, p. 18.

⁴⁶¹ AQUINO, 2015, p. 18.

⁴⁶² FRANKL, 2016, p. 48.

⁴⁶³ FRANKL, 2011, p. 206.

⁴⁶⁴ FRANKL, 2011, p. 108.

tornou-se “um processo de doutrinação que mescla os princípios de uma teoria mecanicista do ser humano e uma filosofia de vida relativista.”⁴⁶⁵

O foco desta pesquisa é a pessoa adolescente no contexto escolar, mas reconhece-se que não apenas a escola tem a missão de contribuir com adolescentes no processo de busca por respostas para a pergunta pelo sentido da vida. Também a família e os outros núcleos sociais (igreja, grupos de amigos, etc.) têm importante papel nesta missão. Thiago A. Aquino corrobora com este posicionamento ao destacar a importância da família, escola e da espiritualidade no processo de superação do niilismo e do vazio existencial vividos por adolescentes e jovens na contemporaneidade

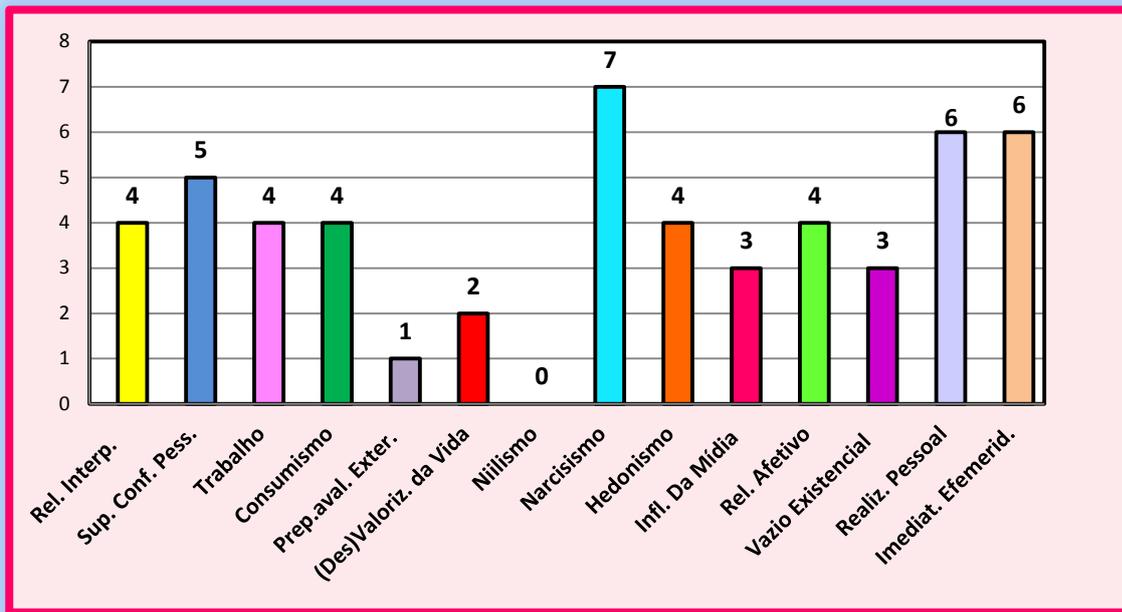
- **Família:** como primeiro núcleo psicossocial do ser humano, tem o dever de **transmitir os valores** que foram validados na experiência humano em culturas específicas.
- **Escola:** deve **ajudar o jovem na descoberta do seu projeto existencial**, dando-lhe as condições e habilidades necessárias para a sua execução, bem como para a constituição do seu 'ser-no-mundo'. Destarte, **parece que o ambiente escolar além de prover uma educação para o intelecto, necessita exercer também um papel de profilaxia do vazio existencial, educando para os valores mais elevados da existência humana e que estão relacionados à busca de sentido.**
- **Espiritualidade:** responsável por **consolidar os valores de autotranscendência** e transmitir **esperança** aos jovens.⁴⁶⁶ (Grifo nosso).

Continuando a análise da pergunta de número 07 (sete), os gráficos abaixo apresentarão os assuntos mais sinalizados pelos e pelas docentes com as frequências **(1) = às vezes** abordados, **(2) = sempre** abordados e **(3) = frequentemente** abordados em suas aulas.

⁴⁶⁵ FRANKL, 2011, p. 108.

⁴⁶⁶ AQUINO, 2015, p. 19-20.

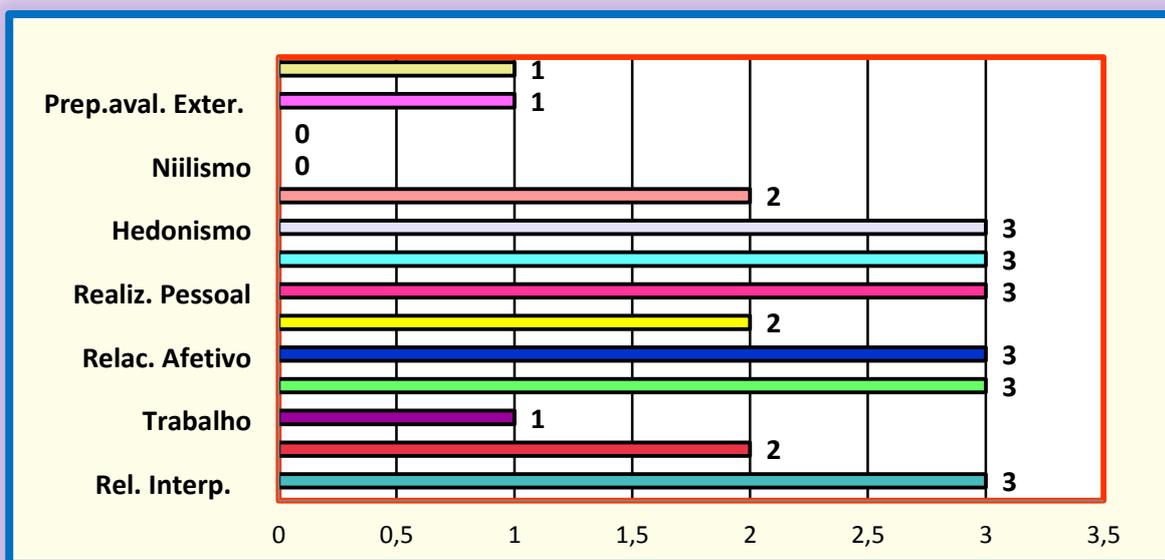
Gráfico 19. Assuntos às vezes abordados nas aulas



FONTE: Dados elaborados pela autora.

Ao indicarem que **às vezes** abordam assuntos como “**Narcisismo**”, “**Realização Pessoal**” e “**Imediatismo/Efemeridade**” com 07 (sete) e 06 (seis) indicações respectivamente; os 11 (onze) docentes participantes desta pesquisa demonstram um interesse, mesmo que relativamente baixo, pela abordagem de assuntos contemporâneos em suas aulas.

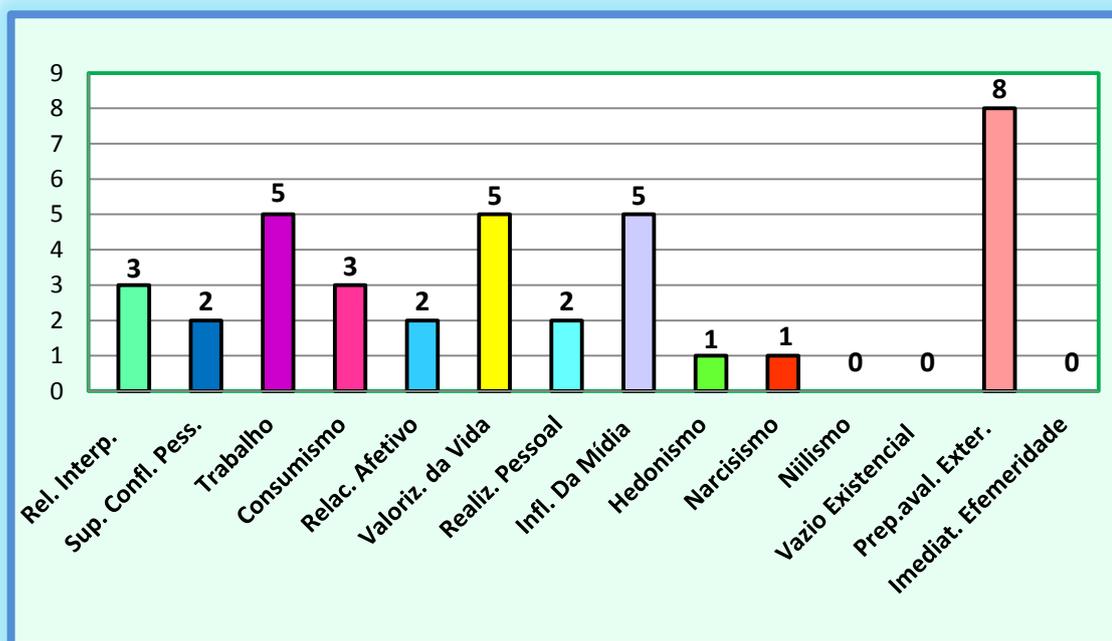
Gráfico 20. Assuntos sempre abordados nas aulas



FONTE: Dados elaborados da autora.

De maneira bastante equilibrada a amostra investigada afirmou **sempre** abordar uma diversidade maior de temas como: “**Hedonismo**”, “**Influência da Mídia**”, “**Realização Pessoal**”, “**Relacionamentos Afetivos**”, “**Consumismo**” e “**Relações Interpessoais**”; entretanto, com apenas 03 indicações para cada um destes itens, considerou-se um número incipiente de profissionais que trazem **sempre** esses temas para as suas salas de aula.

Gráfico 21. Assuntos frequentemente abordados nas aulas



FONTE: Dados elaborados pela autora.

De maneira geral, os resultados apresentados nesta questão revelaram uma prática docente bastante alinhada aos objetivos que os/as profissionais participantes desta pesquisa identificam como objetivo principal da instituição na qual trabalham: preparar discentes para as avaliações externas: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBEMEP), etc. O número expressivo de profissionais, 08 (oito), que afirmaram abordar **frequentemente** o item “**Preparação para as avaliações externas**”, deixa claro que este é o foco daquela instituição e que isto está claro para eles e elas. O problema não repousa necessariamente sobre este aspecto; mas, na primazia dos aspectos cognitivos exigidos na “preparação para as avaliações externas” que, muitas vezes, robotizam a educação e comprometem aspectos importantes da vida do/da aluno/a; considerando, sobretudo, que esta pesquisa foi realizada com docentes que atuam

com adolescentes. Destarte, embora pareça utópico, acredita-se numa proposta de “reencantamento da educação” que, para além das exigências do mercado, tenha também como foco a valorização do ser humano e “do próprio ato de viver e de se realizar como ser humano nas relações de diálogo e no conhecimento um do outro e do mundo que nos cerca, conhecimento que possibilita uma vida melhor e com mais sentido humano.”⁴⁶⁷

Na sequência a oitava e última questão do questionário aplicado aos docentes⁴⁶⁸ quis saber quais são, na opinião daqueles profissionais, os três objetivos principais daquela instituição de ensino. Os resultados revelaram que, segundo docentes o objetivo principal daquela instituição é a “**Formação Cognitiva do/a discente.**” Este item obteve 07 (sete) indicações do número 01, o grau mais forte. Com 05 (cinco) indicações do número 02, o grau mediano de importância, o item “**Atingir índices e metas impostos pelas avaliações externas**” foi indicado como o segundo objetivo mais importante. E o terceiro objetivo indicado com 04 (quatro) avaliações do número 03 (três), o grau mais fraco, foi “**Transmissão de valores morais e éticos.**” O item “**Formação integral do ser humano**” recebeu 03 (três) indicações do número (01), 4 (quatro) do número (02) e um do número (03). O item “**Propor uma educação mais humanizada, centrada no ser humano**” não foi reconhecido por docentes como objetivo da instituição escolar na qual atuam.

Entende-se não ser demérito para uma instituição de ensino priorizar a formação cognitiva de seus/as discentes e buscar atingir os índices e metas impostos pelas avaliações externas. Aliás, estes têm sido alguns dos grandes desafios enfrentados pela escola na contemporaneidade; frente a forte cobrança social imposta sobre ela e ao, paradoxal, “descrédito” por ela vivido nesta época de questionamentos e de perda de autoridade das instituições tradicionais. Entretanto, considera-se um prejuízo para o ser humano/discente e uma perda da função social da escola quando a formação cognitiva se sobrepõe a formação integral do ser humano. Maria Teresa C. Trevisol corrobora com este pensamento afirmar que “a escola deve servir de *bússola* para navegar no mar do conhecimento, superando a

⁴⁶⁷ SUNG, 2007, p. 125.

⁴⁶⁸ **(Questão 08):** Analisando a escola no conjunto de suas ações, escolha dentre as opções abaixo aquelas que melhor representam os objetivos desta instituição. Numere-as de 01 a 03 por ordem de importância, sendo o numeral 01 o grau mais forte e 03 o grau mais fraco.
 Formação cognitiva do/a discente Atingir índices e metas impostos pelas avaliações externas
 Formação integral do ser humano Transmissão de valores morais e éticos
 Propor uma educação mais humanizada, centrada no ser humano.

visão utilitarista de só oferecer informações ‘úteis’ para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer [...] uma educação integral.”⁴⁶⁹ (Grifo da autora).

Para servir de “bússola” as escolas precisam, para além dos aspectos cognitivos, comprometer-se com uma educação também pautada na formação integral do ser humano, que promova “a autonomia dos alunos, que os oriente para o respeito a si mesmo e aos demais, para a solidariedade, para o comprometimento com os mais frágeis, que os prepare para respeitar a natureza.”⁴⁷⁰ E, embora entenda que “a escola não pode fazer milagres”, acredita-se que a ela não é facultado o direito de, como afirma Miguel A. Zabalza, “renunciar ao cumprimento de sua função formadora, seja qual for o meio social e cultural no qual se move.”⁴⁷¹ Segundo M. Zabalza, uma educação centrada na transmissão de valores atribui sentido à vida, na medida que contribui para a formação integral do ser humano para que este possa “formar-se como pessoa ajustada, responsável e comprometida.”⁴⁷² Ou seja, em tempos em que os aspectos cognitivos prevalecem sobre a formação integral do ser humano, urge a necessidade de uma consciência educativa que tenha como pressuposto que ir à escola

[...] não deve significar apenas que se aprendem coisas para esquecer-las em pouco tempo. **Ir à escola deve significar ter oportunidades de formar-se, de desenvolver-se como pessoa, para ir crescendo em todas as dimensões humanas não apenas no conhecimento, mas também nas atitudes e no afeto, na imaginação, no respeito aos demais, na curiosidade, no apreço por si mesmo e pelo que nos rodeia, na capacidade para assumir compromissos.**⁴⁷³ (Grifo nosso).

Talvez o desafio maior da escola, nos dias atuais, seja o de preparar cidadãos autônomos, conscientes da sua realidade e capaz de transformá-la. Uma escola comprometida com a formação integral dos seus sujeitos é aquela que ocupa-se em transmitir-lhes conhecimentos, saberes, valores; mas, é também aquela que, na sua dinâmica diária, os ajuda a (re) formularem o sentido de sua vida particularmente. Assim, é oportuno pensar em uma escola contemporânea que esteja atenta às necessidades dos seus sujeitos e às demandas do seu tempo; uma

⁴⁶⁹ TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. *In*: LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana De Stefano & cols. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009. p.168.

⁴⁷⁰ LA TAILLE; MENIN, 2009, p. 162.

⁴⁷¹ ZABALZA, M. Como educar em valores na escola. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 4, n. 13, p. 21-25, jan./jul. 2000. p. 22.

⁴⁷² ZABALZA, 2000, p. 22.

⁴⁷³ ZABALZA, 2000, p. 22.

escola que inserida no contexto sociocultural hodierno, entenda e debata no seu cotidiano a carência social de valores sólidos e de padrões éticos e morais como reguladores de conduta e comportamentos, que discuta a falta de referenciais positivos que impera na atualidade; e que acima de tudo, que seja comprometida com a formação integral dos seus sujeitos, sobretudo, crianças, adolescentes e jovens. Nesta direção, Cleia G. Duarte fala da necessidade de desenvolvimento de uma educação “mais comprometida com as normas morais, éticas e legais, de boa convivência, de convivência saudável que garantissem a formulação do sentido de vida.”⁴⁷⁴ Pensar em uma educação com estas características é, sem dúvida, propor uma educação centrada no cuidado com o ser humano e na sua integralidade.

4.5 ESCOLA: ESPAÇO DE PROMOÇÃO DA AUTONOMIA, LIBERDADE E RESPONSABILIDADE

O ambiente escolar é indistintamente um dos espaços sociais mais agregadores de saberes, experiências, vivências e trocas. O seu fazer cotidiano contribui diariamente para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e psicológico do ser humano em todas as etapas da vida. A amplitude da sua ação social se concretiza tanto na dimensão individual quanto na coletividade, num efeito cíclico em que o ser humano forma-se e deixa-se formar integralmente no contato diário com outras pessoas. Pierre Bourdieu chama de “campos sociais” as diferentes instituições e espaços ocupados pelos seres humanos: família, instituições educacionais, grupos de trabalho, de amigos, os partidos políticos, sindicatos, etc.; e afirma que estes “campos sociais” são dotados de recursos simbólicos, contextos, estruturas que, em grande medida, corroboram com o desenvolvimento integral do ser humano, à medida que lhe permite considerados níveis de escolhas e de autonomia.⁴⁷⁵ Em tempos de ampla liberdade de expressão, de pensamento, de escolhas e de todas as outras formas de ser livre conquistadas pelo ser humano, “autonomia” é uma palavra que se encaixa muito bem no vocabulário contemporâneo e, sobretudo, no contexto educacional.

É impossível falar de autonomia na educação sem reportar-se ao pedagogo, filósofo e educador brasileiro, Paulo Reglus Neves Freire, ou simplesmente Paulo

⁴⁷⁴ DUARTE, 2007, p. 83.

⁴⁷⁵ BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992b.

Freire, como ficou mundialmente reconhecido. Sua vasta produção literária na perspectiva do que se denomina “*Pedagogia Crítica*” apresenta reflexões sobre os processos necessários para a construção de uma educação baseada na autonomia do educador e do educando, na formação de sua consciência política libertária e oposta aos métodos de uma educação “tecnicista e bancária e alienante” aplicados nas escolas do Brasil.⁴⁷⁶ Estes temas se fazem ainda mais presentes na sua última obra, publicada ainda em vida pelo autor, intitulada “*Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.*” Nela, P. Freire critica a prática pedagógica centrada na transmissão de conteúdos “ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber”⁴⁷⁷ e afirma que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros e que ninguém é sujeito da autonomia de ninguém.”⁴⁷⁸ Paulo Freire chama, ainda, atenção para autonomia do educador, que consciente da responsabilidade de facilitador, mediador do conhecimento, estimula e valoriza a autonomia dos seus educandos a buscarem novos conhecimentos, tornando-os pessoas críticas, capazes de estabelecer uma relação dialética entre o que se ensina, o que se aprende e a realidade. Freire critica, também, a prática educativa centrada na pessoa do/a docente e afirma que uma pedagogia libertária, ou seja, uma pedagogia da autonomia passa pela consciência de que ensinar transcende o ato transmitir conteúdos; antes, deve ser a atitude de viabilizar meios e oportunidades para que discentes construam seus próprios caminhos de descobertas e de construção do conhecimento.⁴⁷⁹

As concepções “revolucionárias” de Paulo Freire sopraram sobre a educação novos ventos e convocaram uma mudança de paradigmas até então arraigadas, e ainda hoje muito presentes, na realidade cotidiana de muitos espaços educativos do Brasil e do mundo. Sua postura de vanguarda sobre uma prática pedagógica centrada nos ideais de liberdade, responsabilidade e autonomia ecoa nos dias atuais como um forte apelo a deixar ruir o que ainda resiste de autoritarismo e tecnicismo que se contrapõem à autonomia, liberdade, esperança, alegria e a responsabilidade que cada ser humano traz em si, e precisa desenvolver

⁴⁷⁶ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

⁴⁷⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 43.

⁴⁷⁸ FREIRE, 1996, p. 25.

⁴⁷⁹ FREIRE, 1996.

desde a mais tenra idade, de ser autor da sua própria história e do seu processo de buscas do conhecimento. Porque como ele próprio afirma, “no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades [...] é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.”⁴⁸⁰

No artigo intitulado “*A autonomia como meta da educação*”, o professor e escritor Gabriel Chalita deixa claro já no título que “autonomia” é, ainda, um objetivo, uma meta a ser perseguida pela educação. G. Chalita chama atenção para a diversidade de pensamentos, olhares, opiniões, posturas, histórias de vida como elementos que tornam o ambiente escolar um espaço muito especial e cuja “missão igualmente especial” consiste em tornar felizes os seus agentes. Chalita destaca a importância da autonomia no processo educativo como elemento fundamental para a formação de sujeitos conscientes, críticos e atuantes que aprendam a usar a liberdade com responsabilidade. Este autor destaca a importância de fomentar o desenvolvimento do espírito autônomo e proativo nos e nas discentes, deixando claro que autonomia não se confunde com baderna, onde cada pessoa faz o que quer. Autonomia é um conceito que precisa ser desenvolvido e aplicado com outros dois: liberdade e responsabilidade. A autonomia de um sujeito, em qualquer esfera da sua vida, passa pelas implicações dos limites impostos pela responsabilidade.⁴⁸¹

Num tempo em que a palavra “liberdade” ganhou um status nunca visto, emerge a necessidade de uma “consciência geradora de responsabilidade, para tornar o homem de hoje capaz de encontrar o sentido hoje e amanhã, mesmo no caso de que pudessem desaparecer as tradições e os valores.”⁴⁸² Destaca-se, portanto, a importância de uma educação para a responsabilidade, principalmente quando se trata de pessoas adolescentes e, sobretudo, na contemporaneidade por todas as razões que já foram discutidas neste trabalho sobre esta etapa do desenvolvimento e sobre o contexto hodierno em se encontram adolescentes. Contudo, ressalta-se aqui a plena concordância com o que postula Eloisa M. Miguez ao afirmar que “educar para a responsabilidade não significa formular juízos de valor para outrem; não cabe ao psicoterapeuta ‘recitar’ o sentido, muito menos ao

⁴⁸⁰ FREIRE, 1996, p. 37.

⁴⁸¹ CHALITA, Gabriel. **A autonomia como meta da educação**. Disponível em: <http://www.gabrielchalita.com.br/index.php/o-escritor/textos/item/1405-a-autonomia-como-meta-da-educacao>%. Acesso em: 18 out. 2019.

⁴⁸² FRANKL, 2016, p. 38.

educador cabe esse papel, o sentido deve ser encontrado.”⁴⁸³ Educar para a responsabilidade é, antes de tudo, orientar e respeitar o ser humano no seu processo particular e intransferível de descobertas das respostas às perguntas pelo sentido da própria existência, oferecendo-lhe uma aprendizagem “repleta de sentido, de valores éticos, morais, criativos, objetivando uma identidade escolar integrada que leve o educando e o educador a guarnecerem-se com os meios necessários para encontrar sentido em suas relações e vivências.”⁴⁸⁴

4.6 ESCOLA: ESPAÇO DE HUMANIZAÇÃO, AFETOS, CUIDADOS E ESPERANÇA

Ana C. Polonia afirma que ao transmitir e construir conhecimentos, a escola penetra nas áreas mais íntimas do ser humano e desencadeia nelas processos evolutivos, seja fomentando ou inibindo o seu desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico, cultural e social. Sendo então responsável pelo desenvolvimento global do ser humano, preparando-o para a vida social.⁴⁸⁵ A concepção de Luciene A. Moraes coaduna como que postula Ana Polonia quando esta afirma que a escola é essencialmente um espaço “multicultural” essencial para o desenvolvimento integral do ser humano, pois, dentre todas as funções sociais desenvolvidas, contribui ainda para a construção e o desenvolvimento de laços afetivos nas relações intra e interpessoais dos seus sujeitos.⁴⁸⁶

Entende-se, portanto, a escola como microsistema que lida diretamente com as transformações da sociedade contemporânea e das demandas do mundo globalizado. Entretanto, conforme afirma Polonia “umas das tarefas mais importantes, embora difícil de ser implantada, é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais.”⁴⁸⁷ Sobre este aspecto, Juarez T. Dayrell argumenta que a compreensão do espaço escolar como um ambiente de promoção da construção social do ser humano, pressupõe entendê-la sob a perspectiva da pluralidade dos seus sujeitos que atuam no cotidiano empreendendo

⁴⁸³ MIGUEZ, 2014, p. 136.

⁴⁸⁴ APARECIDA DE SOUZA; SALVINO GOMES, 2013. p. 226.

⁴⁸⁵ POLONIA, 2005.

⁴⁸⁶ MORAES, Luciene Aparecida Souza Silva. Identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola. **TransForm. Psicol.** (Online), São Paulo, v. 2, n. 1, p. 86-98, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-106X2009000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 abr. 2018.

⁴⁸⁷ POLONIA, 2005, p. 17.

elações sociais, construindo conhecimentos, gerenciando conflitos ali existentes e formando integralmente o ser humano.⁴⁸⁸

Considera-se, portanto, que o papel da escola vai muito além da instrução acadêmica, “devemos concebê-la enquanto local que pode promover a humanização”, pois é na convivência social, nas trocas das relações interpessoais, no reconhecimento, no respeito e na valorização das diferenças que o ser se torna cada vez mais humano.⁴⁸⁹ Sendo assim, os aspectos sócio-afetivos precisam ser alimentados, mantidos e preservados no contexto escolar. Em pleno século XXI não cabe mais um modelo de educação arraigado à antiga mentalidade de “que professor bom é professor carrasco”, é o “que mais reprova”, de que alunos e alunas precisam ter medo dos seus docentes ou de que escola é lugar de repressão das emoções, dos sentimentos, da “vida que borbulha” em cada aluno e aluna. Ao contrário, escola é um lugar de encontros, abraços, vivências e afetos que precisam ser estimulados, valorizados e não reprimidos, sufocados, como muitas vezes acontece. É imprescindível o entendimento de que o contexto vivo da escola são os seus agentes sociais e não os conteúdos, as notas, os números, os índices de aprovação/reprovação. Educação, no sentido mais amplo da palavra, é um caminho que se constrói primeiro no coração, na alma, na essência do ser humano e depois no seu cérebro; por isso, é necessário que as escolas “entendam mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores.”⁴⁹⁰

4.6.1 Importância da afetividade no contexto educativo: porque amor e afeto dão sentido à vida

Ah! retrucarão os professores, ‘a felicidade não é a disciplina que ensino. Ensino ciências, ensino literatura, ensino história, ensino matemática...’ Mas será que vocês não percebem que essas coisas que se chamam ‘disciplinas’, e que vocês devem ensinar, nada mais são que taças multiformes coloridas, que devem estar cheias de alegria? Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é preciso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem. Se isso não acontecer, vocês

⁴⁸⁸ DAYRELL, Juarez Tarcisio. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 105-128, out., 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 mar. 2018.

⁴⁸⁹ DAYRELL, 2007, p. 112.

⁴⁹⁰ SALTINI, Cláudio, J. P. **Afetividade e Inteligência**. Rio de Janeiro: Walk. 2002. p. 15.

terão fracassado na sua missão, como a cozinheira que queria oferecer prazer, mas a comida saiu salgada e queimada... O mestre nasce da exuberância da felicidade.⁴⁹¹

É um desafio muito grande falar sobre afetividade no ambiente escolar. Por vezes, o assunto é tratado com preconceito por muitos profissionais, seja por acreditarem que “carinho e amor e se recebe em casa; escola é lugar de transmissão do conhecimento”, seja por defenderem que não são psicólogos e não foram preparados para isto, mas para ensinarem este ou aquele componente curricular. Sejam quais forem as justificativas; por si só, elas não se sustentam. Pois, seria, então, necessário criar um componente curricular separado dos demais para se trabalhar afetividade no contexto escolar? Ou ainda, quando se pensa em construção de relações afetivas no contexto escolar está se colocando um peso a mais sobre os ombros dos docentes?

A educação é pensada por seres humanos, realizada por seres humanos, com seres humanos e para seres humanos e se afeto, carinho, respeito, diálogo, olhar nos olhos são sentimentos/attitudes, eminentemente, das relações humanas, a melhor resposta para as questões anteriores é: Não! Pois, a afetividade é inerente ao ser humano, mesmo que algumas pessoas não demonstrem ou se mostrem mais ou menos abertas a desenvolver/acolher attitudes afetivas do que outras, o afeto deve estar na base das relações dos processos de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar que entende-se como afeto

[...] aquilo que afeta, ao que mobiliza, por isso reporta à sensibilidade, às sensações. Podemos, ainda, referir afeto como ser tomado por, atravessado, perpassado, quer dizer: afetado. Esse atravessar, perpassar é o que propriamente dá o caráter de afecção.⁴⁹²

Celso Antunes discorre sobre a dimensão afetiva, presente na gênese humana, como um “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sobre a forma de emoções que provocam sentimento.”⁴⁹³ Segundo Antunes, a afetividade se exterioriza no ambiente social à medida que os seres humanos correspondem com

⁴⁹¹ ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2003. p. 12.

⁴⁹² GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; MELLO, Suely Amaral. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 677-694, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126752/ISSN0102-5473-2011-28-02-677-694.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 nov. 2019.

⁴⁹³ ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola**: educando com firmeza. Londrina: Maxiprint, 2006. p. 5.

amor às necessidades de sobrevivência uns dos outros.⁴⁹⁴ Rubem Alves muito sabiamente utiliza a metáfora da fome para falar do afeto como uma dimensão indispensável no processo educativo

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. **O pensamento nasce do afeto**, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim 'affetare', quer dizer 'ir atrás'. **É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome.** É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.⁴⁹⁵ (Grifo nosso)

Rubem Alves adverte que não se deve confundir afeto com “beijinhos”, “carinhos”, ou seja, estas são apenas algumas demonstrações de afeto presentes nas relações interpessoais. Entretanto, o sentido do afeto apresentado por Rubem Alves e que deve ser levado para o contexto das relações estabelecidas no ambiente escolar é justamente aquele expresso no sentido literal que o termo latino “*affetare*” que expressa o movimento de “*ir atrás*.” Utilizando-se de uma linguagem metafórica, pode-se também afirmar que o afeto está nas variadas oportunidades de proporcionar à outra pessoa o desejo de “ir atrás”, de oportunizar, contribuir para esse desejo de “fazer a alma voar.” Proporcionar, oportunizar, contribuir são verbos muito aplicados na práxis educativa. Frequentemente eles surgem nos planejamentos de cursos, de bimestres, de aulas. Não há dúvidas de que a afeto no contexto escolar começa bem antes dos “beijinhos” e “carinhos”; mas, já se faz presente nas atitudes dos e das docentes desde a preparação cuidadosa das aulas, no planejamento das atividades, na escolha dos materiais didáticos adequados aos objetivos que se pretende alcançar, no sorriso de acolhida, na escuta cuidadosa das dificuldades de cada discente, na motivação para superá-las; enfim, na manifestação verbal, física, atitudinal de cada docente que se move pelo desejo de querer “ver voar a alma” de cada discente; pois, como afirma o psicólogo e educador Sérgio Antônio Leite a qualidade da relação que se firma entre discentes e conteúdos escolares “é, também, de natureza afetiva e depende, em grande parte, da história e da qualidade da mediação desenvolvida pelos agentes culturais, entre os quais se destaca o professor.”⁴⁹⁶

⁴⁹⁴ ANTUNES, 2006, p. 5.

⁴⁹⁵ ALVES, RUBEM. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004. p. 21.

⁴⁹⁶ LEITE, Sérgio A. da S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 6.

A concepção de afetividade como aspecto inerente aos processos de ensino e aprendizagem faz-se presente também no pensamento de Paulo Freire quando este afirma que “como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista.”⁴⁹⁷ A “ditadura racionalista”, infelizmente ainda muito presente na educação contemporânea, à qual se refere Paulo Freire é explicada por Gomes e Mello como um “fenômeno” decorrente do pensamento cartesiano do filósofo francês René Descartes (1596-1650).

O modo como a Educação tem se referido aos processos afetivos denota um profundo desconhecimento acerca da natureza, constituição e participação desses processos afetivos na estrutura psicológica do sujeito. Isso advém da marca dualista que a filosofia de Descartes deixou na teoria do conhecimento. Tendo influenciado profundamente a história da Psicologia até hoje, insiste em considerar as emoções como rudimentos que precisam ser subordinados pelo racional-cognitivo.⁴⁹⁸ (Grifo nosso)

De modo algum se quer culpar ou responsabilizar profissionais da educação por agirem assim. Entende-se, na verdade, que a compreensão da dimensão afetiva como elemento significativo nos processos de ensino e aprendizagem ainda é muito recente e precisa ganhar mais espaço nas discussões, nas academias, nos cursos de graduação (principalmente nos de licenciatura), nos processos de formação continuada dos profissionais da educação, nas jornadas pedagógicas que cada unidade escolar realiza todos os anos, precisa estar presente no dia a dia da escola, nas ações de todos os atores e atrizes envolvidos,/as no contexto educativo; para que não apenas docentes desenvolvam posturas afetivas; mas que todo o ambiente escolar (desde as pessoas que trabalham na portaria das escolas, cantinas, limpeza, secretarias, equipe gestora, etc.) seja envolvido na mesma dimensão afetiva; que o “bem querer” se torne uma prática comum, presente e intrínseca ao processo de desenvolvimento cognitivo do ser humano que educadores e educadoras possam afirmar “esta abertura ao querer bem é a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano”⁴⁹⁹, porque como afirma o psiquiatra e educador Augusto J. Cury “a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim todas as

⁴⁹⁷ FREIRE, 1996, p. 164.

⁴⁹⁸ GOMES; MELLO, 2010, p. 680-681.

⁴⁹⁹ FREIRE, 1996, p. 159.

áreas da sensibilidade, não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos.”⁵⁰⁰ Segundo Sérgio Leite, tal compreensão é um caminho aberto para a superação da ultrapassada visão dualista a respeito da constituição do ser humano, segundo a qual razão e emoção são colocadas em lados opostos, e evidencia a concepção “holística/monista sobre a constituição humana, pois o ser humano pensa e sente simultaneamente, sendo que a emoção está sempre presente na relação do Homem com a cultura; que, portanto, razão e emoção são indissociáveis.”⁵⁰¹

Nesta direção, tem-se nos estudos desenvolvidos pelo pedagogo suíço Johan H. Pestalozzi, pelo filósofo e psicólogo francês Henri Paul H. Wallon e pelo psicólogo russo Lev Vygotsky indeléveis referenciais teóricos nos campos da Psicologia Contemporânea que muito contribuem para uma mudança de paradigma e “uma clara inversão do domínio secular da razão sobre a emoção, anunciando que esta é a base para a constituição da estrutura cognitiva do ser humano.”⁵⁰²

4.6.2 Johan Heinrich Pestalozzi - o educador do amor e do afeto

É praticamente impossível, e chega a ser injusto, falar de afetividade no contexto escolar, sem reporta-se a contribuição pioneira trazida pelo pedagogo suíço, nascido na primeira metade do século XVIII, Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Embora estudos sobre o pensamento e a obra de J. H. Pestalozzi sejam ainda incipientes no Brasil, seu nome está fortemente condicionado às transformações ocorridas na educação da virada do século XIX para o século XX. Com uma imagem sempre relacionada à figura de alguém generoso, de coração e atitudes nobres, principalmente, em favor da educação dos mais pobres; J. H. Pestalozzi foi um homem de espírito aguerrido e ideias revolucionárias. Influenciado pelos ideais iluministas do filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778); sobretudo, após a leitura da obra “Emílio” de J. J. Rousseau, “Pestalozzi tornou-se um revolucionário apaixonado, juntando-se aos patriotas que criticavam a situação política do país e propunham reformas [...] mas efetivamente torna-se um jornalista e

⁵⁰⁰ CURY, Augusto. **Superando o cárcere das emoções**. São Paulo: Academia, 2008. p. 48.

⁵⁰¹ LEITE, Sérgio A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368. 2012. p. 359. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

⁵⁰² LEITE, 2012, p. 357.

um idealista da educação.”⁵⁰³ Educador no sentido mais amplo da palavra, Pestalozzi viveu muitas experiências com a educação de crianças pobres, abandonadas e órfãs; primeiro, com a criação de um instituto educativo em sua própria fazenda onde estabeleceu com seus alunos e alunas uma relação filial “baseada no amor, na fé e no potencial adormecido das crianças.”⁵⁰⁴ Depois, numa instituição financiada pelo governo suíço, torna-se, então, diretor de um orfanato no qual sua simplicidade e amor pela educação e pelas crianças o levam a “desenvolver com as crianças as novas práticas educativas que tanto escrevera, combina as atividades educativas com o trabalho manual, e torna-se, além de professor; diretor, pai e faxineiro.”⁵⁰⁵ Sua pedagogia do amor e do afeto e seu altruísmo singular ficam claramente evidenciados não apenas nos seus ideais revolucionários que previam a redenção do seu país através da educação para crianças pobres, carentes, abandonadas e vítimas de guerras; mas, e principalmente, nas suas atitudes de entrega pessoal, de acolhimento, no desejo e na atitude de oferecer o melhor de si, dos seus conhecimentos, sentimentos e sonhos a um grupo de pessoas que nada poderiam lhe oferecer em troca. Seu anseio de humanizar a educação, de instruir e forjar o caráter moral do ser humano, por meio de métodos pedagógicos baseados no amor, afeto, estímulo e valorização da dignidade humana, numa época de educação autoritária, repressora e punitiva fica explícito na sua célebre “Carta de Stans” na qual descreve o trabalho com as crianças durante o tempo em que dirigiu o orfanato na cidade de Stans, na Suíça

Toda a boa educação exige que o olho materno acompanhe, dentro do lar, a cada dia, a cada hora, toda a mudança no estado de alma de seu filho, lendo-o com segurança nos seus olhos, na sua boca, na sua frente. E exige essencialmente que a força do educador seja pura força paterna, animada pela presença, em toda a extensão, das circunstâncias familiares. Sobre isso eu construí. Que o meu coração estava preso às crianças, que a sua felicidade era a minha felicidade, a sua alegria a minha alegria - elas deviam ler isso na minha frente, perceber isso nos meus lábios, desde de manhã cedo até tarde da noite, a cada instante do dia.⁵⁰⁶

⁵⁰³ FREITAS, Gláucia de; PEREIRA, Patrícia Campos; CALHEIROS JÚNIOR, Sérgio Lins. Afeto, emoção e educação na infância e juventude para a formação sólida do homem socialmente competente. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba**, v. 1, n. 1, 2013. p. 70. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/761/1058>. Acesso em: 25 nov. 2019.

⁵⁰⁴ FREITAS; PEREIRA; CALHEIROS JÚNIOR, 2013, p. 71.

⁵⁰⁵ FREITAS; PEREIRA; CALHEIROS JÚNIOR, 2013, p. 72.

⁵⁰⁶ Trecho da “Carta de Stans”, descrevendo o trabalho realizado no orfanato, em 1799. FREITAS; PEREIRA; CALHEIROS JÚNIOR, 2013, p. 73.

De maneira elementar, pode-se resumir o modelo de educação defendido por J. H. Pestalozzi como aquele cuja atmosfera de amor e afeto sejam para os alunos e alunas uma extensão do que se vive no ambiente familiar e cujo objetivo deve ser o desenvolvimento das habilidades natas de cada ser humano. Nela, o papel principal do e da docente é comparado ao de um “jardineiro” que rega a semente e torna-se responsável por criar condições necessárias para o desenvolvimento total da “árvore”. É também uma educação libertária e, em grande medida, autônoma baseada no princípio do fazer para aprender “com base na experimentação prática e na vivência intelectual, sensorial e emocional do conhecimento [...] amplamente incorporada pela maioria das escolas pedagógicas posteriores a Pestalozzi.”⁵⁰⁷ Por fim; Freitas, Pereira e Calheiros Júnior afirmam que, segundo Pestalozzi, o processo educativo precisa necessariamente “englobar três dimensões humanas (cabeça, mão e coração) e o objetivo final do aprendizado deveria ser uma formação também tripla (intelectual, física e moral).”⁵⁰⁸ Sua visão afetiva, acolhedora e amorosa, contribuíram para que Pestalozzi ficasse conhecido como o “Pedagogo do amor” e como o “teórico que introduziu o afeto nas práticas pedagógicas”⁵⁰⁹ demonstrando com sua vida e atitudes que as relações construídas no ambiente escolar devem ser tão ou mais afetivas e amorosas quanto aquelas que se vive no ambiente familiar. José L. Lopes ratifica este posicionamento ao afirmar que se o amor é lei maior da família, o mesmo deve acontecer na escola, “o amor deve presidir todas as relações entre professor e aluno.”⁵¹⁰

O que faz de J. H. Pestalozzi um educador à frente do seu tempo, muito mais do que os métodos educativos por ele empregados, é sua abnegação, o seu desprendimento e o seu olhar carregado de cuidados e afetos que contemplaram o ser humano em sua integralidade, respeitando as etapas de desenvolvimento que são diferentes para cada pessoa e estimulando-as à autonomia do aprendizado e da busca pelo conhecimento. Seus métodos educativos impactaram a educação de sua época. Seu altruísmo fez Thomas R. Giles afirmar que “ele próprio viveu como mendigo para ensinar os mendigos a viverem como homens.”⁵¹¹ Sua incansável

⁵⁰⁷ FREITAS; PEREIRA; CALHEIROS JÚNIOR, 2013, p. 74.

⁵⁰⁸ FREITAS; PEREIRA; CALHEIROS JÚNIOR, 2013, p. 75.

⁵⁰⁹ FERRARI, Márcio. Pestalozzi, o teórico que incorporou o afeto à sala de aula. **Nova Escola** (On Line). 01 out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1941/pestalozzi-o-teorico-que-incorporou-o-afeto-a-sala-de-aula>. Acesso em: 19 nov. 2019.

⁵¹⁰ LOPES, José Luciano. **Pestalozzi e a Educação Contemporânea**. Duque de Caxias, 1981. p. 78.

⁵¹¹ GILES, Thomas Ranson. **História da Educação**. São Paulo: E.P.U., 1987. p. 189.

iniciativa em alertar os governantes de sua época a respeito do descaso com a educação deixou um legado de alguém que tinha Educação como prioridade e que sempre acreditou no poder transformador da escola. Seguramente, foram o **Amor** e o **Afeto** com que acolheu e tratou cada aluno e aluna, acreditando no seu potencial, sem abrir mão de nenhum deles e delas mesmo diante das dificuldades, que “psicologizaram a pedagogia” e suas palavras ecoam nos dias atuais lembrando aos educadores e educadoras que se os tempos mudaram, se as relações sociais são já não são as mesmas, se os valores morais, éticos e sociais se inverteram, o amor continua sendo, nas palavras do "Grande Educador", citadas por Lopes, “o único e duradouro fundamento sobre o qual pode nossa natureza ser educada para a humanidade.”⁵¹²

4.6.3 Henri Wallon e Lev Vigotsky - teóricos das emoções

Numa abordagem histórico-cultural, centrada na relação dialética existente entre os processos biológicos/orgânicos de cada ser humano e o contexto social no qual ele está inserido, o psicólogo Henri Wallon (1879 - 1962) desenvolveu uma teoria psicogenética do desenvolvimento humano a partir de estágios nos quais a afetividade, a cognição, o movimento e a pessoa inter-relacionam como quatro grandes “núcleos funcionais.” E sua concepção de afetividade, como uma dimensão indissociável do desenvolvimento humano, está relacionada a disposição do ser humano ser “afetado pelo mundo”, interno e externo, através de experiências que lhe despertem sensações agradáveis ou desagradáveis. Ser “afetado”, portanto, implica em reagir com ações internas e externas despertadas em cada situação. E sua teoria indica a presença de três elementos sucessivos para a evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão. Cada elemento apresenta configurações distintas e sobre os quais operam diferentes ativações: na emoção (ativação fisiológica), no sentimento (ativação representacional) e na paixão (ativação do autocontrole). Na teoria Walloniana, a emoção ocupa lugar privilegiado nos estudos da afetividade. Caracterizada pelas capacidades de propriedades de: **a) contagiosidade** (contaminar o outro); **b) plasticidade** (refletir sobre o corpo os seus sinais e, **c) regressividade** (regredir as atividades ao raciocínio), a emoção é, para H. Wallon, a expressão subjetiva e corporal da afetividade e representa o primeiro e

⁵¹² LOPES, 1981, p. 110.

mais forte vínculo que se estabelece entre o ser humano, ainda bebê, o seu entorno familiar que ao longo da vida se desenvolve e alcança outras formas de expressão para o “outro”.⁵¹³

Segundo H. Wallon o desenvolvimento humano a partir da concepção de estágios ocorre de maneira progressista, mas não linear. Significa dizer que cada estágio é marcado por crises, rupturas, retrocessos e conflitos que exigem novas reformulações e em cada etapa do desenvolvimento ocorre o que Wallon chama de “predominância funcional”, que se caracteriza pela alternância de domínio ora dos aspectos afetivos, ora cognitivos que se dão a partir das peculiaridades de cada fase, dos recursos utilizados e da interação entre estes e o ambiente social.⁵¹⁴ Deste modo, o desenvolvimento humano acontece, na sua integralidade, a partir da indissociável interação entre os aspectos social, cultural e biológico. Embora seus estudos tenham como foco o desenvolvimento da criança como resultado da interação entre as dimensões cognitiva, afetiva e motora; H. Wallon apresenta um estudo do desenvolvimento humano baseado em cinco estágios não sucessivos que vão da infância à adolescência.⁵¹⁵

Além da emoção, a teoria de H. Wallon apresenta ainda outros dois elementos sucessivos na evolução da afetividade: o *sentimento* e a *paixão*. O *sentimento* diz respeito às expressões representativas da afetividade, podendo ser expressos tanto pela mímica, quanto pela linguagem e não envolvem reações tão diretas quanto as emoções. As pessoas adultas, respeitando as devidas variações do seu estágio de maturidade no processo de desenvolvimento humano, são aquelas que dominam mais recursos de expressões representativas de sentimentos. Em geral, elas refletem mais antes de se expressar e de agir, analisam melhor o momento, com quem e onde expressar seus sentimentos, além de conseguir avaliar e traduzir intelectualmente motivos ou circunstâncias que despertaram este ou aquele sentimento.

Já a *paixão*, segundo Wallon, caracterizada pelas presenças dos ciúmes e pelas exigências de exclusividade. É uma forma de expressão de desenvolvimento da afetividade surgida principalmente a partir do 3º estágio do desenvolvimento, o

⁵¹³ WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

⁵¹⁴ WALLON, Henri. **Psicologia da Educação e da Infância**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

⁵¹⁵ WALLON, 1968.

"personalismo" e está relacionado com "o aparecimento do autocontrole para dominar uma situação: tenta para isso silenciar a emoção."⁵¹⁶

De maneira conclusiva sobre os aspectos que compõem a afetividade, na concepção de H. Wallon, Sérgio Leite afirma que afetividade é um conceito muito amplo que envolve "vivências e formas de expressão mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação, pelo indivíduo, dos processos simbólicos da cultura, que vão possibilitar sua representação."⁵¹⁷ Esta é também a concepção da doutora em Psicologia Leila Christina S. Dér ao afirmar que o conceito de afetividade, apresentado por Wallon, "além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão."⁵¹⁸

Ao analisar a aplicabilidade da teoria de Henri Wallon no processo ensino-aprendizagem, Abigail A. Mahoney e Laurinda R. Almeida destacam o importante papel do adulto como alguém que já consciente dos seus valores, das suas limitações e qualidades deve sentir-se livre para "voltar-se para o outro, para fora de si, em condições de acolher o outro solidariamente [...] daí a importância do professor adulto: tem mais condições para o acolhimento do outro, de seus alunos e de seus pares."⁵¹⁹

Em face ao exposto até aqui, observa-se que a teoria de Henri Wallon para o desenvolvimento de uma prática educativa centrada nas diferentes manifestações de afetos trazem efetivas contribuições para esta pesquisa em vez que pode-se perguntar: seria possível um ambiente escolar desprovido de afetividade contribuir com o processo de busca por respostas para perguntas sobre o sentido da vida de seus atores e atrizes? Quais respostas para a pergunta pelo sentido da vida pode oferecer um contexto escolar que segue o curso desta "Modernidade líquida" sem vínculos, sem laços afetivos, sem "olho no olho", sem escuta, sem "re-encantar a vida"? Não há dúvidas de que nesta época de muitas relações e poucos afetos, de

⁵¹⁶ MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Pisc. da Ed.**, São Paulo, v. 20, 1º sem., p. 11-30, 2005. p. 21. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>. Acesso em 10 nov. 2019.

⁵¹⁷ LEITE, 2012, p. 360.

⁵¹⁸ DÉR, Leila Christina Simões. A constituição da pessoa: a dimensão afetiva. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 61. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=_7qc5IK2pV4C&pg=PA61&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 26 out. 2019.

⁵¹⁹ MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 24.

milhões de “seguidores” virtuais e poucos amigos “presenciais”, de muitos “discursos virtuais” e pouca escuta, pouca atenção repouse sobre a escola; e não apenas sobre ela, como também sobre a família e as instituições religiosas, a missão de resgatar a afetividade como uma dimensão intrínseca ao ser humano. A afetividade vivida em todos os contextos da vida, cria vínculos e estes, por sua vez, estreita os laços de relacionamentos interpessoais. O pensamento de Juliana Gaviolli, no trabalho “*Vínculo: uma possibilidade de reeditar a nossa história*”, coaduna com esta reflexão ao afirmar que “a escola deve buscar estratégias, dentro de seus planejamentos, para atender a importância da afetividade no dia a dia [...] quando o sujeito é olhado com afeto, os diferentes vínculos circulam e se fortalecem.”⁵²⁰

Sob o olhar da Psicologia Histórico-Cultural do psicólogo russo Lev Semyonovich Vygotsky (1896 - 1934), o ser humano desenvolve-se a partir do processo mediado pelas relações histórico-culturais com o contexto no qual o ser humano está inserido. Sua concepção a respeito da dimensão afetiva no processo de desenvolvimento humano o fez repudiar a dicotomia histórica que prevalecia sobre a Psicologia de sua época, a qual separava aspectos cognitivos e aspectos afetivos. Para Vygotsky, as emoções humanas transitam entre a dimensão individual, biológica, para uma dimensão mais ampla dotada de significados e sentidos simbólicos que são atribuídos na e pela cultura, de maneira que elas “isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo.”⁵²¹ Segundo este autor, as emoções estão organizadas em dois grupos, um deles abarca sentimentos positivos como força, capacidade, satisfação, prazer, etc. e o outro, por sua vez, diz respeito aos sentimentos negativos como medo, insegurança, depressão, sofrimento, etc. Assim, o ser humano tem o tempo todo a sua memória afetiva despertada por impressões sensoriais e sinestésicas que podem trazer à tona tanto sentimentos positivos, quanto negativos e as emoções ativadas pelas vivências relacionadas estas memórias servem, portanto, como organizador interno estimulando ou inibindo reações decorrentes dos sentimentos experimentados.⁵²²

⁵²⁰ GAVIOLLI, Juliana. Vínculo: uma possibilidade de reeditar a nossa história. In: ZIEGER, Lílian; ROXO, Lucas C.; Zimmer, Roseane; APPIO, Alexandre J. **Educação: sentido de vida**. Porto Alegre: Alcance, 2012. p. 180.

⁵²¹ VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p.94.

⁵²² VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Ainda segundo Vygotsky, a participação do outro no processo de mediação entre sujeito e o seu processo de descoberta e de vivências dos sentidos advindos da sua cultura tem inestimável valor. Neste “*outro*” agente social, mediador das emoções está a figura da pessoa docente como alguém que deve atuar na comunidade escolar “como parte inalienável dela e, nesse sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escala social das relações humanas”⁵²³ e, acima de tudo, ao mestre cabe dar vida e sentido ao que se ensina; pois, conforme afirma Vygotsky,

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulagem das reações pelo organismo.⁵²⁴

Sérgio Leite reforça este posicionamento ao afirmar que as relações que se estabelecem entre sujeito (discente), objeto (conteúdos) e mediador (docente) precisam ser necessariamente afetivas. Isto quer dizer que “tais relações não envolvem somente as esferas cognitivas/intelectuais, mas, simultaneamente, provocam repercussões internas e subjetivas nos sujeitos, de natureza basicamente afetiva.”⁵²⁵ Segundo S. Leite, a qualidade da relação afetiva que se estabelece nas salas de aulas, envolvendo o sujeito e os conhecimentos que lhes são transmitidos, está intrinsecamente ligada à qualidade do conjunto de ações planejadas e desenvolvidas pelos agentes mediadores. Nesta direção, o referido autor apresenta cinco posturas que, quando adotadas de maneira responsável e comprometida por docentes, viabilizam os processos de ensino e aprendizagem tornando-os mais prazeroso, frutífero e fomenta a aproximação entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento:

- 1 - *Escolha dos objetivos de ensino*, “isto aumenta as possibilidades de que se estabeleçam vínculos afetivos positivos entre os alunos e os objetivos abordados.”⁵²⁶
- 2 - *Decisão sobre o início do processo de ensino.*

⁵²³ VYGOTSKY, 2001, p. 455.

⁵²⁴ VYGOTSKY, 2001, p. 139.

⁵²⁵ LEITE, 2012, p. 362.

⁵²⁶ LEITE, 2012, p. 363.

Os dados das pesquisas realizadas pelo Grupo do Afeto, disponíveis sobre este tema, sugerem que iniciar o ensino a partir do que o aluno já sabe sobre os conteúdos envolvidos aumenta as possibilidades de sucesso do processo de aprendizagem do próprio aluno. Como vimos, tal sucesso tem inegáveis implicações afetivas envolvidas.⁵²⁷

3 - *Organização dos conteúdos de ensino.*

[...] pesquisas realizadas sugerem que a ausência de uma organização lógica dos conteúdos de um determinado curso pode aumentar as possibilidades de fracasso do aluno, colaborando com a prevista deterioração das relações afetivas entre o aluno e o objeto em pauta.⁵²⁸

4 - *Escolha dos procedimentos e atividades de ensino* “atividades bem escolhidas e adequadamente desenvolvidas, sem dúvida, aumentam as chances do aprendizado com sucesso por parte do aluno e a conseqüente relação afetiva de aproximação entre o aluno e os conteúdos envolvidos.”⁵²⁹

5 - *Escolha dos procedimentos de avaliação do ensino.*

[...] é inegável a implicação da dimensão afetiva em cada atividade planejada e desenvolvida. Atividades bem escolhidas e adequadamente desenvolvidas, sem dúvida, aumentam as chances do aprendizado com sucesso por parte do aluno e a conseqüente relação afetiva de aproximação entre o aluno e os conteúdos envolvidos.⁵³⁰

À guisa de conclusão acerca da fundamental importância da pessoa docente como agente promotor e responsável pelas relações afetivas que se desenvolvem no interior das salas de aula, vale citar aqui as palavras de Joyce M. Emiliano e Débora N. Tomás, quando estas autoras afirmam ser de suma importância que docentes tenham consciência a respeito da importância “das relações entre aluno-professor, aluno-objeto e professor-objeto e a necessidade de uma prática pedagógica reflexiva que faça uso das boas relações afetivas, tornando o processo ensino-aprendizagem mais eficaz e significativo.”⁵³¹

⁵²⁷ LEITE, 2012, p.363.

⁵²⁸ LEITE, 2012, p. 364.

⁵²⁹ LEITE, 2012, p. 364.

⁵³⁰ LEITE, 2012, p. 364.

⁵³¹ EMILIANO, Joyce Monteiro; TOMÁS, Débora Nogueira. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 2, n. 1, p. 59-72, 2015. p. 66. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200306.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

4.6.4 O que diz a Legislação sobre afetos na prática educativa

Tomando como referência a Constituição Federal (CF) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como marcos regulatórios da educação no Brasil, esta pesquisa buscou investigar a visão destes mecanismos com relação dimensão afetiva como elemento inerente ao ser humano e se as práticas afetivas são entendidas por estes marcos como parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem. Deste modo, constatou-se que o artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988 introduz o tema da educação afirmando que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.⁵³² (Grifo nosso).

Embora não faça referência direta a dimensão afetiva, entende-se que ao se referir ao pleno desenvolvimento da pessoa e do seu preparo para a cidadania o referido artigo deixa clara a concepção de que, para além da dimensão cognitiva, outros aspectos estão envolvidos no processo de desenvolvimento humano. Acredita-se que não seja necessário criar uma lei específica que atenda a todas as necessidades do ser humano. Neste caso, reconhecendo-se responsável pelo “desenvolvimento pleno da pessoa”, cabe à família, ao Estado aqui representado pela escola reconhecer as necessidades dos seus sujeitos e montar estratégias que atendam à demanda. É preciso ser educador ou educadora neste século, pensando e agindo de modo a atender as demandas e desafios deste século. Vive-se na contemporaneidade a “era do vazio”, como já discutido anteriormente neste trabalho, vive-se uma época de crianças e adolescentes que autolesionam dentro e fora das escolas. Não dá mais para fechar os olhos para essa realidade. Não dá mais para fingir que não está vendo ou que não está acontecendo. A escola precisa reavaliar que tipo de “desenvolvimento pleno” tem sido oferecido aos seus e suas discentes.

Muitos docentes, principalmente da Educação Básica, poderão justificar a falta de afeto, de cuidado, de olhar, de diálogo nas suas salas de aula refugiando-se no argumento de que a escola está sobrecarregada porque acumula as funções que

⁵³² BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205.asp. Acesso em: 19 out. 2019.

deveriam ser desempenhadas pela família e este argumento é verdadeiro. Outros profissionais poderiam argumentar que o currículo é extenso e já chega pronto nas escolas, que deve apenas executá-lo. Também isto é verdadeiro. Entretanto, há que se reconhecer que afeto é atitude, é dedicação, é acolhimento, é amor partilhado. Não há necessidade de parar o programa do componente curricular, ou de criar novos componentes que atendam especificamente à dimensão afetiva. A Emenda Constitucional nº 65, de 2010, em seu artigo 227 da CF já apresenta a dimensão afetiva como um aspecto indissociável do aspecto cognitivo ao afirmar que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.⁵³³ (Grifo nosso).

Um aspecto particularmente chama atenção neste artigo: o dever da família, da sociedade e do Estado de salvar crianças, adolescentes e jovens de toda forma de negligência. Priorizar um aspecto do conhecimento em detrimento de outros é negligenciar com a formação integral do ser humano. Docentes que não preparam suas aulas com cuidado e zelo, que não escutam as necessidades dos seus e suas discentes, que não os e as valorizam e não estimulam a superarem seus conflitos, não oferecem o melhor de si, do seu trabalho, da sua experiência de vida são profissionais que negligenciam duplamente: primeiro consigo, porque todos os dias perdem a oportunidade de serem pessoas melhores, de exercitarem o amor, de plantarem sonhos no coração dos seus discentes, de se humanizarem de um jeito que só as trocas advindas de relações afetivas são capazes de oportunizar. E, segundo, negligenciam com seus alunos e alunas tornando-os, muitas vezes, desmotivados e desinteressados pelo ambiente escolar transformando, assim, os processos de ensino e aprendizagem numa relação, muitas vezes, fria, sem vida centrada na autoridade docente e nos seus instrumentos rígidos de avaliação, conforme afirma Paulo Freire

Na verdade, **preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade.** Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no

⁵³³ BRASIL, 1988.

trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. **A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.**⁵³⁴ (Grifo nosso).

Para profissionais que resistem em desenvolver uma atmosfera afetiva com seus discentes por medo de perder a sua autoridade, P. Freire adverte que é possível, sim, ser um/a docente afetivo/a sem perder a autoridade desde que “minha afetividade não interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.”⁵³⁵

Mais atualizado do que a CF/1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, ressaltam a dimensão afetiva de maneira expressa como um dos objetivos primordiais da Educação Básica que discentes desenvolvam habilidades que oportunizem o autoconhecimento e “o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento.”⁵³⁶ Em outro momento, os PCN's vão apresentar uma visão bastante atualizada do tema ao afirmar que contexto escolar na contemporaneidade vive uma tensão existencial entre o efêmero e o durável e que diante do volume de informações e de emoções que ali interagem simultaneamente; muitas vezes, “faltam espaços para maior reflexão sobre os problemas e suas soluções; privilegiam-se opiniões, respostas e soluções rápidas, muito embora, para muitos problemas sejam necessárias estratégias pacientes e negociadas.”⁵³⁷

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta as dez competências e habilidades gerais que deverão ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica, a fim de garantir o desenvolvimento global dos e das discentes, prepará-los/as para os desafios do século XXI e contribuir para a construção de uma sociedade mais humana, igualitária e inclusiva. Vale destacar que no texto da BNCC *competência* é entendida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)”, e *habilidades* é o conjunto de “práticas, cognitivas e socioemocionais”, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da

⁵³⁴ FREIRE, 1996, p. 159.

⁵³⁵ FREIRE, 1996, p. 160.

⁵³⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. p. 69.

⁵³⁷ BRASIL, 1997, p. 16.

cidadania e do mundo do trabalho.”⁵³⁸ Das dez competências gerais, três delas contemplam a dimensão afetiva:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

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.

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.⁵³⁹

Como se pode observar orientações normativas sobre práticas afetivas no contexto escolar não faltam na Legislação Brasileira. Muitas vezes, o que falta é o conhecimento delas, é investir na discussão desta temática, é querer mudar paradigmas e diminuir a distância entre as hierarquias no ambiente escolar, é querer promover uma atmosfera de diálogo, confiança, aconselhamento, partilhas, desabafos sem comprometer a qualidade do ensino, das aulas, do desenvolvimento cognitivo; mas, ao contrário, acrescentando a este verdadeiros sentidos de vida. Ao cruzar os portões de uma escola, docentes, discentes, equipe diretiva, enfim, todas as pessoas levam consigo um turbilhão de emoções, de sentimentos, frustrações, medos, inseguranças, dúvidas, conflitos que estão vivendo e que, muitas vezes, ninguém percebe, ninguém nota. Este fato ganha ainda mais relevância quando se trata de alunos e alunas adolescentes, por todas as transformações biopsicossociais que se vive nesta fase do ciclo vital, discutido anteriormente neste trabalho. Um dos argumentos apresentados para a criação da BNCC - etapa Ensino Médio - foi de que “o ensino não vinha atendendo aos anseios e necessidades da juventude.” E, portanto, a BNCC – Etapa Ensino Médio surge como “um instrumento que contribuirá na inserção dos jovens no mundo do trabalho e para que se tornem *cidadãos plenos, preparados para os desafios do Século 21.*”⁵⁴⁰ (Grifo nosso). Tornar

⁵³⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

⁵³⁹ BRASIL, 2009, p. 9.

⁵⁴⁰ BRASIL. **Base Comum Curricular**: educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 22 nov. 2019.

alguém cidadão pleno e preparado para os desafios deste século é, no mínimo, desafiante e exigente. Significa olhá-lo na sua integralidade, investir na sua formação plena, ocupar-se com as suas angústias; porque, muitas vezes, os desafios vividos por muitos adolescentes e jovens contemporâneos não se restringem à preocupação em passar no vestibular, em entrar nesta ou naquela faculdade, em ir bem nesta ou naquela avaliação, certamente isto também os e as preocupam. Em tantas outras vezes, os desafios que eles e elas enfrentam diariamente é o de vencer o vazio e a tristeza interior, o sentimento de não ser amado/a, de não ser notado/a, de ser apenas mais um/a naquela sala de aula sem que ninguém se (pre)ocupe com o que realmente importa para ele ou ela.

Pensando nestas questões, a pergunta de número 20 (vinte) do questionário aplicado aos discentes quis saber se as atividades desenvolvidas pela escola os e as ajudam a repensar a vida, os seus valores e o sentido da própria existência.⁵⁴¹ Os resultados obtidos revelaram que: para 30 (trinta) adolescentes, 60% da amostra, as atividades desenvolvidas pela escola os e as ajudam no processo de repensar a vida e seus valores e um grupo formado por 20 (vinte) adolescentes, 40% da amostra, respondeu negativamente a esta questão. Como justificativa para o desdobramento da questão adolescentes argumentaram que as atividades os e as ajudam porque

- ✓ *“Aqui eu encontro amigos e professores que **argumentam bem e dão aulas interessantes.**” [Inf. 01, fem.16 anos].*
- ✓ *“Porque **aqui tem bons projetos** como **consciência negra, desfiles e gincanas.**” [Inf. 49, fem. 16 anos].*
- ✓ *“Eu gosto muito das aulas de história da **luta do povo negro**, os estudos sobre o **corpo humano** e gosto também das **aulas que valorizam a importância de estudar.**” [Inf. 15, masc. anos].*
- ✓ *“Estudo da sociedade, estudos de **tema sobre a vida.**” [Inf. 14, fem. anos].*
- ✓ *“Os debates que os professores fazem nos ajudam a pensar sobre **temas polêmicos**, isso é muito importante.” [Inf. 46, fem. 15 anos].*

⁵⁴¹ **(Questão: 20):** As atividades desenvolvidas pela escola lhe ajudam a refletir e repensar a sua vida e os seus valores? () SIM () NÃO.

20.1 Se SIM, cite três atividades mais significativas para você.

20.2 Se NÃO, por quê?

- ✓ “As reflexões sobre os **temas políticos** são muito importantes, pois me ajudam a pensar sobre questões antigas e atuais.” [Inf. 7, masc. 16 anos].
- ✓ “Eu adoro os projetos desenvolvidos aqui. O projeto da **consciência negra** e o **projeto de música** me ajudam muito a refletir sobre a vida.” [Inf. 16, masc. 15 anos].
- ✓ “O projeto do teatro é muito bom, pois nos prepara para as apresentações da faculdade. As **campanhas sociais** que a escola realiza também são muito boas porque nos tiram do nosso conforto.” [Inf. 20, fem. 16 anos].
- ✓ “As atividades em grupo. A gente acaba tendo que se unir mais e saber que não se consegue fazer nada sozinho.” [Inf. 39, fem. 15 anos].
- ✓ “As atividades de sociologia me ajudam muito a pensar em **como eu devo ser, agir...**” [Inf. 11, fem. 16 anos].
- ✓ “As aulas de Sociologia, filosofia e História nos ajudam muito. Sempre fazemos projetos sobre os povos negros, a **nossa origem** os **nossos valores**, etc.” [Inf. 2, fem. 16 anos].
- ✓ “Eu gosto das aulas de Português, História e Geografia, pois me ajudam muito a **pensar sobre o meu futuro.**” [Inf. 31, fem.16 anos].
- ✓ “Eu gosto muito das aulas da professora (...) porque ela conversa muito conosco sobre assuntos importantes como **bullying, racismo, violência.**” [Inf. 48, fem. 15 anos].
- ✓ “A escola ajuda a **nos preparar para o mercado de trabalho** e discutir as **questões da atualidade.** Na minha opinião isso é o necessário.” [Inf. 34, masc. 15 anos].
- ✓ “Eu gosto das festas de São João porque a escola toda se reúne e trabalha em equipe. As comemorações do aniversário da escola e do dia do Índio me ensinam a **olhar para o futuro sem esquecer do passado.**” [Inf. 3, fem.16 anos].
- ✓ “Todas as aulas e atividades que tratam de temas sobre os **problemas sociais, drogas, bullying, violência** são as minhas favoritas e me

ajudam muito refletir sobre a minha vida e a vida de outras pessoas.”
[Inf. 17, masc. 16 anos].

- ✓ “Os **projetos sociais** do colégio nos ensinam a nos unirmos em prol de alguém.” [Inf. 12, fem. 16 anos].
- ✓ “O projeto de literatura é muito especial e nos ajuda a **refletir sobre muitas coisas.**” [Inf. 29, fem. 16 anos].

Para este grupo de adolescentes as atividades promovidas pela escola estão na direção dos seus anseios. Embora refiram-se de maneira mais genérica aos projetos nela desenvolvidos e, em alguns casos, citarem um ou outro componente curricular onde são discutidos conteúdos com temas mais próximos da realidade destes e destas adolescentes, tais como: *bullying*, violência e drogadição.

Para aqueles e aquelas 20 (vinte) adolescentes que afirmaram que as atividades desenvolvidas pela escola não os e as ajudam a refletir a vida e os seus valores, os argumentos apresentados foram bastante diversificados: uma adolescente argumentou acreditar as atividades desenvolvidas pela escola não a ajudam “porque **valores são imutáveis, a escola não vai mudar aquilo que acredito.**” [Inf.18, fem. 16 anos]. Sua justificativa parece destoar da pergunta porque o que se pretendeu com esta questão foi avaliar em que medida as atividades desenvolvidas pela escola ajudam ou não adolescentes a refletirem sobre temas contemporâneos e sobre valores e o sentido da vida para adolescentes e não se a escola pretende ou consegue mudar os valores que naturalmente cada pessoa traz consigo.

Um grupo formado por 12 (doze) adolescentes utilizou argumentos bastante parecidos para justificar sua negativa em relação à contribuição oferecida pelas atividades desenvolvidas pela escola no sentido de os e as ajudarem a repensar sobre questões existenciais. Nestes casos, os argumentos apresentados são críticas que dizem respeito à uma prática pedagógica centrada apenas nos conteúdos obrigatórios dos componentes curriculares, no uso excessivo dos livros didáticos e na aplicação de atividades, como se pode verificar nas respostas apresentadas por eles e elas:

- ✓ “Porque o ensino daqui não influencia em nada, pois **não falam sobre a vida, só pensam em assuntos que não favorecem ao nosso viver.**” [Inf. 28, fem. 16 anos].

- ✓ “Porque na escola **trabalha mais com livros didáticos.**” [Inf. 45, fem.14 anos].
- ✓ “Pelas aulas monótonas e suas atividades **não falam de nossos valores**, apenas passam conteúdos para receberem seu salário, não são todos os professores, mas a maioria.” [Inf. 6, fem. 14 anos].
- ✓ “Porque ela não fala muito sobre esse tipo de assunto e **acaba focando mais em outras coisas.**” [Inf. 50, fem. 15 anos].
- ✓ “Eu acho que não porque **a escola está mais focada em assuntos didáticos.**” [Inf. 05, fem. 15 anos].
- ✓ “Porque **não falam sobre adolescentes**, falam mais sobre os conteúdos.” [Inf. 13, fem. 16 anos].
- ✓ “Vejo que **a escola trabalha mais com conteúdos** e não atividades que nos façam pensar sobre a vida.” [Inf. 35, fem. 15 anos].
- ✓ “Porque quase **não são desenvolvidas atividades que nos façam pensar na vida e refletir sobre os valores.**” [Inf. 24, fem. 16 anos].
- ✓ “**Porque os professores passam muitas atividades** e menos projetos legais que nos envolvam.” [Inf. 47, fem. 16 anos].
- ✓ “A escola é muito importante, mas **ela nunca me ajudou com relação a repensar a minha vida.**” [Inf. 37, masc. 15 anos].
- ✓ “Porque **não tem palestra para ajudar os alunos a pensarem sobre a vida**, na minha opinião a escola **foca muito em outros assuntos.**” [Inf. 44, fem.16 anos].
- ✓ “Porque as atividades desenvolvidas pela escola são apenas para as avaliações, testes e provas, **não me ajudam em nada a refletir sobre a vida.**” [Inf. 43, fem.16 anos]
- ✓ “A escola **só me dar aprendizados.** Sobre refletir e pensar sobre a vida, isso fazemos em outros espaços com ajuda das redes sociais, família, amigos.” [Inf. 37, fem. 15 anos].

Os argumentos apresentados por este grupo de adolescentes revelam uma escola que muitas vezes atua esforçando-se para dar conta de uma gama de

exigências que pesa sobre ela. Não é fácil cumprir a fielmente a missão formar integralmente o ser humano numa realidade de escola pública no Brasil. A realidade que assola grande parte das escolas públicas neste país chega a ser cruel: falta infraestrutura, faltam recursos financeiros, faltam profissionais (psicólogos, psicopedagogos, até mesmo coordenadores pedagógicos e professores) como é o caso desta unidade escolar. Todavia, as observações feitas por estes e estas adolescentes dizem respeito à questões que passam pela metodologia, pela didática e pela sensibilidade de cada docente. Cada profissional escolhe o modelo de profissional que quer ser, o tipo de aula que pretende ministrar e isto não está estritamente ligado às limitações de infraestrutura, econômicas e de pessoal que a escola tenha.

Para outros dois adolescentes a escola não os ajuda a repensarem a vida e os seus valores, “porque **a escola deveria pensar mais e no que está acontecendo no hoje** e não no que aconteceu há anos atrás.” [Inf. 30, fem. 15 anos] e “Porque **não falam sobre os pensamentos ruins**, fogem muito do que estou passando.” [Inf. 8, masc. 16 anos]. Ao afirmarem que a escola deveria pensar mais “**no que está acontecendo hoje**” e que na escola “**não falam sobre pensamentos ruins, fogem muito do que estou passando**”, revelam que adolescentes, no processo de descoberta do mundo e de si mesmo comum nesta fase da vida, desejam encontrar na escola espaço para estas reflexões.

Uma justificativa apresentada por este grupo de adolescentes chamou particularmente atenção. Foi de uma adolescente que afirmou categoricamente: “não acredito que ajudam porque **falta muita explicação, falta eles acreditarem no que estão falando**, falta eles explicarem e terem paciência, porque tem alguns professores que não tem paciência e põem para fora da sala.” [Inf. 40, fem. 16 anos]. Diante desta afirmação algumas questões emergiram automaticamente no coração da pesquisadora: de que maneira um/a docente que não acredita no que fala pode tocar o coração e, até mesmo, o intelecto de seus/suas discentes? Qual o nível de troca afetiva presente numa sala de aula em que adolescentes percebem que seus docentes não acreditam no que falam? Qual a contribuição destes e destas docentes para a formação integral de seus/suas discentes? É possível acreditar em quem não acredita no que fala?

Na obra “*Educação: a solução está no afeto*”, Gabriel Chalita ao afirmar que “o professor precisa acreditar no que diz, ter convicção em seus ensinamentos para

que os alunos também acreditem neles e sejam envolvidos”⁵⁴², responde praticamente a todas as provocações feitas anteriormente. É impossível sentir-se motivado, envolvido, tocado por um discurso proferido por alguém que não acredita no que diz. A figura docente sempre povoou o imaginário coletivo como um protótipo de perfeição, de saberes, talentos e até “poderes” especiais. Quem nunca sonhou ser igual aquele professor ou aquela professora que marcou a sua infância, adolescência? Quem nunca desejou ser professor ou professora só porque as palavras, os ensinamentos de um/a deles ou delas um dia tocou tão profundamente o seu coração e a sua vida? É possível que muitas pessoas adultas hoje se identifiquem com a admiração, em forma de questionamentos dirigidos à uma professora, expressa no seguinte poema

Professora, me diga por favor
 De onde você tirou esta calma
 Esta paciência, este amor.
 Professora, me diga e com razão
 Quem te ensinou a amar assim
 Sem discriminação?
 Professora, quem te ensinou
 a enxergar nossas fraquezas
 Com os olhos da alma?
 Nossas vitórias com os olhos em festa?
 Nossas derrotas com os olhos do coração?
 Professora, quem segredou ao teu ouvido
 Que apesar da conta difícil que não sei fazer
 Apesar da análise sintática que não sei realizar
 Sou um aluno apaixonado
 Pelo teu jeito carinhoso de ensinar?
 Professora, me diga por favor
 O que posso fazer para que
 Jamais se apague o colorido alegre
 Deste teu viver
 Queres tão somente...
 Ah, entendi ser para sempre lembrada
 Como aquela que abriu caminhos
 Semeou sementes em pedregulhos
 Acendeu luzes dentro de almas.
 Professora querida, assim será.
 De ti me lembrarei sempre.
 Seguirás comigo eternamente
 com emoção dentro
 do meu coração!⁵⁴³

⁵⁴² CHALITA, Gabriel. **Educação**: a solução está no afeto. Edição revista e atualizada. São Paulo: Editora Gente, 2004. p. 165-166.

⁵⁴³ SILVA; Neli. **Querida Professora**. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesiascomemorativas/618053>. Acesso em: 27 nov. 2019.

A pedagoga e psicanalista Maria Inês Assunção, no artigo intitulado “*Educação inspiradora através das ferramentas do coaching*” trabalha com o conceito de “*Professor inspirador*” como alguém que

Tem o compromisso de alcançar uma linguagem efetiva e afetiva que, ao se comunicar, possa ver nos olhos do aluno que o que está sendo verbalizado está ao alcance do coração e possibilite compreensão a inspirar o envolvimento do estudante. De levar o encantamento que envolve a vida além de passos previstos, por mais que obstáculos aconteçam.⁵⁴⁴

A referida autora destaca que o papel primordial de uma “educação inspiradora” é despertar no ser humano o desejo de dar o melhor de si vivendo em uma sociedade contemporânea cujos valores estão em crise, ou seja, “educar vai além de transmitir conhecimentos. É compartilhar vivências. **É comprometer-se com a formação de pessoas felizes.**”⁵⁴⁵ (Grifo nosso). Uma educação inspiradora é aquela em que não apenas as palavras ensinam; mas sim aquela cuja ação pedagógica “é influenciada pela afetividade, ato que transmite acolhimento e confiança e também pela **amorosidade e diálogo.**”⁵⁴⁶ (Grifo nosso). É também a educação onde se ensina com os *gestos*, com *exemplos*, com *posturas*, como deixa claro o saudoso poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade, nas entrelinhas do seu poema

O professor disserta
sobre ponto difícil do programa.
Um aluno dorme,
cansado das canseiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo?
Vai repreendê-lo?
Não.
O professor baixa a voz,
Com medo de acordá-lo.⁵⁴⁷

Uma “Educação inspiradora” é também aquela que flexibiliza o currículo, ajustando-o à realidade e às necessidades de seus alunos e alunas. Assim, a pergunta de número 21 (vinte e um)⁵⁴⁸, da pesquisa “Adolescência Contemporânea

⁵⁴⁴ ASSUNÇÃO, 2012, p. 152.

⁵⁴⁵ ASSUNÇÃO, 2012, p. 151.

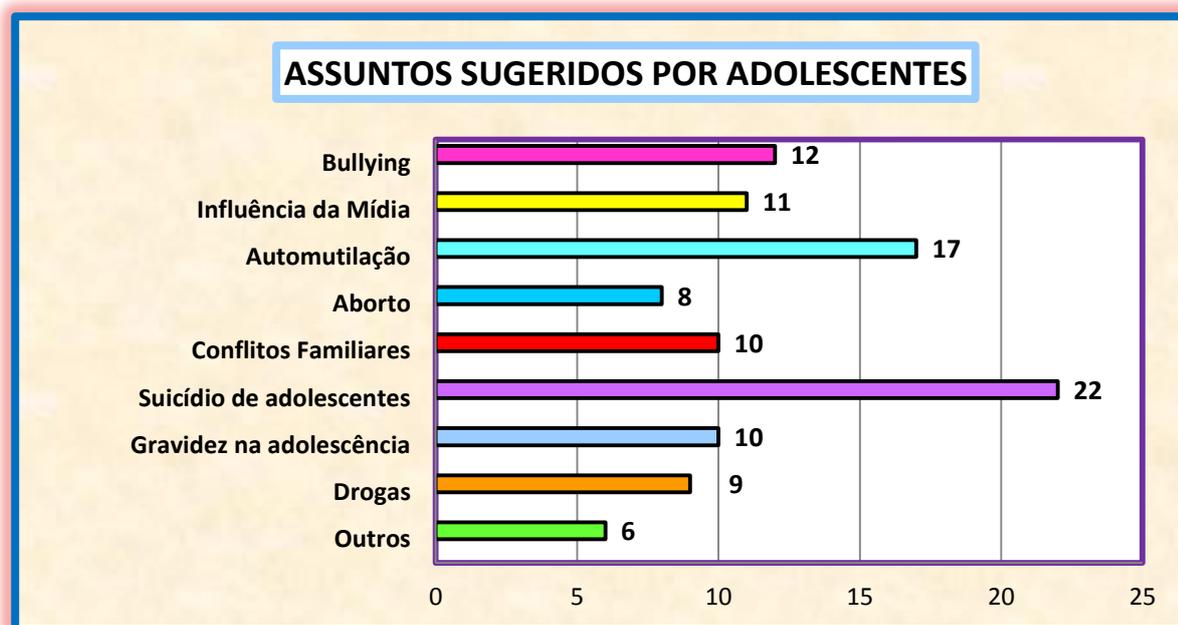
⁵⁴⁶ SANTOS, Joziane C. Davoglio dos; SOARES, Hellen Conceição Cardoso **A influência da afetividade no processo ensino aprendizagem na educação infantil**. Disponível em: http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/4a_influencia_da_afetividade_no_processo_ensino_aprendizagem_na_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

⁵⁴⁷ ANDRADE, Carlos Drummond. **O Professor**. Disponível em: https://www.pensador.com/poesia_professor/. Acesso em: 25 out. 2019.

⁵⁴⁸ **(Questão 21)**: Quais assuntos, além dos didáticos, você considera importantes a escola discutir na contemporaneidade. Por que eles são importantes para você?

e a busca pelo sentido da vida...” quis saber quais assuntos além dos didáticos adolescentes consideram importantes a escola discutir na contemporaneidade. Para esta pergunta não houve sugestão de assuntos, nem limites de indicação. Assim, houve um número variável entre três e cinco indicações de temas por adolescentes. Os resultados foram agrupados a partir de palavras ou ideias-chave apresentadas pelos e pelas participantes desta pesquisa e o resultado ficou assim representado:

Gráfico 22. Assuntos sugeridos por adolescentes



FONTE: Dados elaborados pela autora.

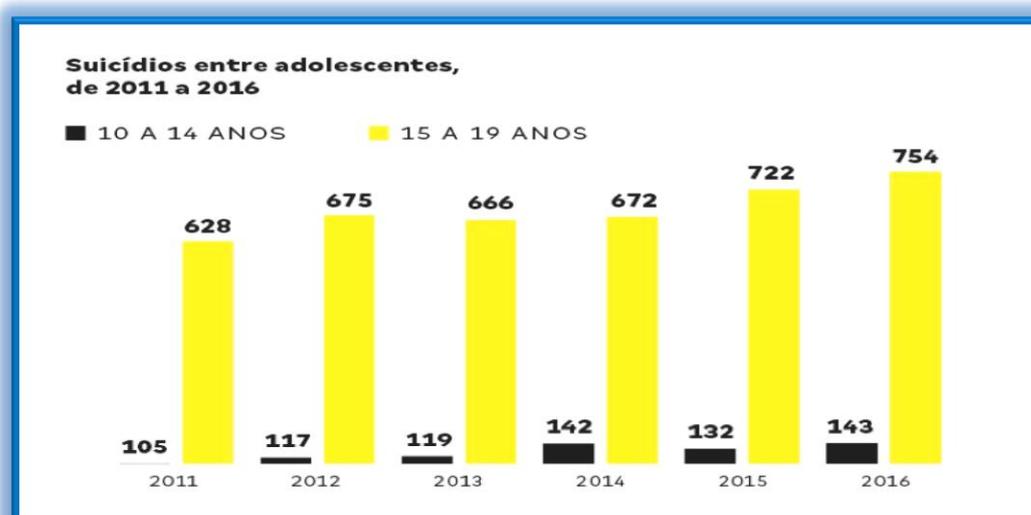
Como se pode observar no gráfico, adolescentes indicaram temas bastante próximos à realidade de qualquer adolescente na contemporaneidade. Chama atenção, mas não surpreende, a indicação do tema **“Suicídio de adolescentes”** feita por 22 (vinte e dois) adolescentes, 44% da amostra. Ao indicar este tema tão polêmico e muitas vezes tratado como um tabu, com receio e, muitas vezes, envolto num silêncio angustiante, adolescentes demonstraram que, diferente de uma sociedade que insiste em não tocar neste assunto, eles e elas preferem desvelar essa realidade cruel e “colocar o dedo na ferida.” A sugestão deste tema não foi em si uma surpresa, por este público especificamente, devido ao fato de perceber o quanto o suicídio ou a tentativa de suicídio de adolescentes e jovens tem sido uma realidade cada vez mais próxima deles e delas. Nos últimos anos, nesta comunidade, os casos confirmados de tentativas e de suicídios consumados de adolescentes e jovens chocaram por vários motivos. Primeiro, porque ver que um/a

adolescente ou jovem “desistiu” da vida deve chocar sempre. Segundo, porque, como se trata de uma cidade pequena, as pessoas geralmente se conhecem, já estudou junto ou conhece alguém que era próximo/a da vítima. Terceiro, porque é inquietante ver que mesmo após estes tristes episódios, a sociedade se cala, as igrejas se calam, as escolas se calam, fingem que não vêem, que não percebem o que está acontecendo. A indicação deste tema, como o mais sugerido para ser trazido para o interior das salas de aulas, indicam que adolescentes querem discutir problemas e conflitos existenciais. Desejam uma escola atenta às suas angústias e dores temporais.

Suicídio é um tema antigo, complexo e sempre envolto em tabus e aspectos peculiares de circunstâncias, motivação e causa que tornam cada ocorrência um dado a ser analisado com muito cuidado. Durante muitos anos a sociedade optou pelo silêncio diante de uma ocorrência suicida. E ainda hoje não falar sobre o assunto é a postura assumida por muitas pessoas, escolas, famílias, comunidades religiosas. Contudo, enquanto *o silêncio reina, os índices crescem*.

Dados apresentados pelo Ministério da Saúde, citados pela revista Nova escola, revelaram que entre os anos de 2011 e 2016 houve um aumento considerável no índice de mortes por suicídio no Brasil, cometidos principalmente por pré-adolescentes e adolescentes com idades entre 10 e 19 anos, e acenderam um alerta amarelo, como demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 23. Suicídio entre adolescentes de 2011 a 2016



FONTE: ANNUNCIATO, Pedro. Suicídio: o que a escola pode fazer? **Novo Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12462/suicidio-o-que-a-escola-pode-fazer>. Acesso em: 27 out. 2019.

Muitos fatores precisam ser levados em consideração ao analisar o aumento de casos de suicídio cometidos por adolescentes. Assim como aqueles cometidos em qualquer outra etapa do ciclo evolutivo. Entretanto, como já discutido no capítulo anterior deste trabalho, a adolescência é uma fase de mudanças biopsicossociais, de estruturação da identidade pessoal, de necessidade de aceitação social, de busca pela aprovação e integração com os pares, de viver as primeiras relações amorosas e também de experimentar frustrações, rejeições, cobranças, decepções. No artigo intitulado “*Suicídio: O que a escola pode fazer?*” publicado na Revista Nova escola, Pedro Annunziato cita “as frustrações com a própria vida, o sentimento de não pertencimento, a pressão social pelo sucesso e pelo corpo perfeito, o *bullying*, a depressão”⁵⁴⁹ sofridos por adolescentes na contemporaneidade como fatores que, em grande medida, podem ajudar a entender o crescimento no índice de suicídios nesta etapa da vida. O autor cita os vínculos sociais e o sentido da vida como fatores de proteção que poderão ajudar adolescentes superar suas angústias anteriores e conflitos existenciais. Em sua tese de doutorado, Kate Rigo faz uma sensível observação do antagonismo presente numa atitude suicida e defende que “a ideia de suicídio para o/a adolescente não está ligada ao fim de sua vida, mas no desejo de acabar com sua dor e sofrimento emocional.”⁵⁵⁰ Viktor Frankl vai além e afirma que apesar da aparente ausência do sentido da vida e da predominância da frustração existencial, a pessoa suicida também “crê num sentido, ainda que não de vida, de continuação da vida, mas ao menos no sentido da morte.”⁵⁵¹ É o sentido da morte que põe fim ao sofrimento e a dor existencial; “se não acreditasse realmente em nenhum sentido, não teria forças para mover um dedo e, portanto, cometer o suicídio.”⁵⁵²

O relatório “*Saúde para os adolescentes do mundo*” reúne dados fornecidos por 109 países, publicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 14 de maio de 2014, em Genebra, Suíça, apresenta uma síntese impactante: suicídio é

⁵⁴⁹ ANNUNCIATO, 2019.

⁵⁵⁰ RIGO, Kate Fabiani. **Vamos Começar Pelo Fim?:** a pedagogia cemiterial como projeto educativo no espaço escolar. 2015. 208 f. Tese (Doutorado em Teologia). - Programa de Pós-Graduação em Teologia, Faculdades EST, São Leopoldo, 2015. p. 96.

⁵⁵¹ FRANKL, 2016, p. 88.

⁵⁵² FRANKL, 2016, p. 88.

terceira causa de morte de adolescentes no mundo. O relatório apresenta também automutilação como a quinta causa de doenças e incapacidades em adolescentes.⁵⁵³

Quadro 2. Principais causas de mortes e de doenças e incapacidades em adolescentes no mundo

Principais causas de mortes em adolescentes	Principais causas de doença e incapacidade
1 - Lesões no trânsito	1 - Depressão
2 - HIV / AIDS	2 - Lesões no trânsito
3 - Suicídio	3 - Anemia
4 - Infecções respiratórias inferiores	4 - HIV / AIDS
5 - Violência	5 - Automutilação
6 - Diarréia	6 - Dor nas costas e pescoço
7 - Afogamento	7 - Diarréia
8 - Meningite	8 - Transtornos de ansiedade
9 - Epilepsia	9 - Asma
10 - Distúrbios endócrinos, sanguíneos, imunológicos	10 - Infecções respiratórias inferiores

FONTE: ORGANIZAÇÃO Mundial de Saúde. **OMS pede maior foco na saúde dos adolescentes.** Disponível em: <https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2014/focus-adolescent-health/en/>. Acesso em: 24 out. 2019. (Grifo nosso).

Dados ainda mais recentes apresentados pelo Ministério da Saúde revelam que no Brasil entre os anos de 2015 e 2018 o Sistema Único de Saúde (SUS) registrou aumento de 115%, evoluindo de 12.698 para 27.363 casos de procedimentos ambulatorial e de internação relacionados à depressão na faixa etária de 15 a 29 anos.⁵⁵⁴ Com base nestes dados, em setembro de 2019 o Governo Federal, em parceria com os Ministérios da Saúde e da Mulher, Família e Direitos Humanos lançou uma campanha de valorização da vida. Tendo como slogan “**Se liga! Dê um like na vida**”, a campanha conta com a produção de “peças publicitárias para *spot*, *dooh (digital out of home)*, *outdoor*, *bus door* e cartazes”, além da exposição de um filme cujo título é mesmo do *slogan*, disponível tanto nos cinemas, quanto na internet. O Objetivo principal desta iniciativa é chamar atenção para importância do diálogo, das trocas e da convivência saudável de jovens com seus pares e familiares em sobreposição à vida virtual, que muitas vezes não

⁵⁵³ ORGANIZAÇÃO Mundial de Saúde. **OMS pede maior foco na saúde dos adolescentes.** Disponível em: <https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2014/focus-adolescent-health/en/>. Acesso em: 24 out. 2019.

⁵⁵⁴ BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Governo federal lança campanha de valorização da vida e de combate à depressão.** Brasília, set., 2019. Disponível em: <http://saude.gov.br/noticias/agencia-saude/45805-governo-federal-lanca-campanha-de-valorizacao-da-vida-e-de-combate-a-depressao>. Acesso em: 25 out. 2019.

corresponde à realidade, pois apresentam um ideal de felicidade perene impossível de ser alcançado; a campanha ainda reforça a necessidade de famílias, escola, igrejas estejam atentas a manifestação dos sintomas de depressão em seus membros e de que reconhecendo-os, vençam o preconceito, busquem ajuda. Segundo o ministro da saúde, Luiz Henrique Mandetta “essa campanha é pensada para internet, rádio e televisão, e aciona todos que estão próximos dos jovens: escola, família e Centros de Atenção Psicossocial (CAPS).”⁵⁵⁵

Entende-se que um caso de suicídio envolve sempre aspectos multifatoriais e é sempre muito complexo. O que significa dizer que não há respostas simples para explicá-lo. Nesta direção, este trabalho não tem a pretensão de esgotar o tema em questão, nem de apresentar respostas mágicas para explicar os índices de suicídios de jovens, que lamentavelmente têm crescido no Brasil. Antes, esta pesquisa quer colocar o tema à luz da pergunta pelo sentido da vida, de modo especial na adolescência, quando questionamentos a respeito do sentido da própria existência, sobre eu pessoal e sobre as expectativas que os outros têm ao seu respeito tornam-se ainda mais frequentes. Ressaltando, sobretudo, o contexto contemporâneo, cada vez mais exigente, no qual as pessoas parecem viver uma realidade interior e outra que é mostrada nas redes sociais, no compartilhamento de fotos que estampam sorrisos largos e uma felicidade sem fim na tentativa de “esconder” sentimentos contrários que conduzem, cada vez mais, adolescentes e jovens à experiência de automutilação. Com 17 (dezessete) indicações esse tema, **automutilação**, foi apresentado pela amostra investigada como um assunto de grande relevância a ser discutido na/pela escola. Diferentes terminologias são utilizadas para explicar o comportamento autolesivo tão difundido na contemporaneidade, sobretudo, entre adolescentes. Maria M. Jatobá utilizar o termo “*escarificar*”, cuja origem latina deriva do verbo “*scarificare*”, que quer dizer, o ato praticado de maneira intencional pelo ser humano de abrir escaras, incisões sobre a pele [...] utilizando-se de objetos perfurocortantes.⁵⁵⁶ O psicanalista, filósofo e pedagogo Maurício de Novaes usa o termo “*automutilação*” para descrever o “comportamento de autolesão voluntária, empreendido pelo indivíduo cuja finalidade é produzir cortes no próprio corpo utilizando-se de instrumentos cortantes [...] sem que esteja presente a intenção

⁵⁵⁵ BRASIL, 2019.

⁵⁵⁶ JATOBÁ, Maria Manoella Verde. **O ato de escarificar o corpo na adolescência**: uma abordagem psicanalítica. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

consciente de suicídio.”⁵⁵⁷ Ulbrich et al usam o termo “*autoagressão*”⁵⁵⁸ e o médico pediatra José Luiz Setúbal prefere o vocábulo “*autoflagelação*.”⁵⁵⁹ No trabalho “*Comportamentos autolesivos em adolescente*,” Diogo Guerreiro e Daniel Sampaio apresentam uma concepção mais ampla dos comportamentos autolesivos (CAL). Segundo estes autores, este tipo de comportamento envolvem atitudes que envolvem “atos autolesivos intencionais, como por exemplo: cortar-se [...], ingerir fármacos em doses superiores às posologias [...], ingerir uma droga ilícita [...] com propósito declaradamente autoagressivo; ingerir uma substância ou objeto não ingeríveis.”⁵⁶⁰

Na concepção de D. Pierce, o comportamento autolesivo pode ser descrito como uma tentativa de expressão de problemas interiores, de relacionamentos, de autoimagem ou um problema interpessoal e sua repetição acontece à medida que o ambiente externo ignora essa comunicação ou corresponde de maneira insatisfatória.⁵⁶¹ Essa é também a concepção defendida por David Le Breton ao afirmar que “onde as palavras faltam, o corpo fala, não para se perder, mas para encontrar marcas, restaurar uma fronteira coerente e propícia em relação ao mundo exterior.”⁵⁶² Segundo Breton, há eventos na trajetória humana nos quais as palavras pouco ou nada comunicam sobre as reais experiências vividas e os sentimentos contidos. O comportamento autolesivo desenvolve-se, então, como tentativas de “elaborar uma relação menos confusa entre o eu e o outro em si mesmo [...] perante os ataques da angústia e do sofrimento, é preciso sair de si, chocar-se ao mundo para cortar rente o afeto.”⁵⁶³

⁵⁵⁷ REIS, Maurício de Novais. Automutilação: o encontro entre o real do sofrimento e o sofrimento real. **Polêm!ca**, v. 18, n. 1, p. 50-67, janeiro, fevereiro e março, 2018. Disponível: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/viewFile/36069/25688>. Acesso em: 26 out. 2019.

⁵⁵⁸ ULBRICH, Gislaine Dias Siqueira et al. Motivadores da ideação suicida e a autoagressão em adolescentes. **Adolesc Saúde**, v. 14, n. 2, p. 40-46, 2017. Disponível em: <http://adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=648#>. Acesso em: 26 out. 2019.

⁵⁵⁹ SETÚBAL, José Luiz. **Autoflagelação em adolescentes**. Disponível em: <https://institutopensi.org.br/blog-saude-infantil/auto-flagelacao-em-adolescentes/>. Acesso em: 26 out. 2019.

⁵⁶⁰ GUERREIRO, Diogo Frasquilho; SAMPAIO, Daniel. Comportamentos autolesivos em adolescentes: uma revisão da literatura com foco na investigação em língua portuguesa. **Rev. Port. Sau. Pub.**, Lisboa, v. 31, n. 2, p. 204-213, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-90252013000200009&lng=pt&nrm=iso. acessos em: 21 fev. 2020.

⁵⁶¹ PIERCE, D. Suicidal intent and repeated self-harm. **Psychological Medicine**, v. 14, n. 3, 1984. p. 65.

⁵⁶² BRETON, David Le. Escarificações na Adolescência: uma abordagem antropológica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 33, p. 25-40, jan/jun., 2010. p. 27.

⁵⁶³ BRETON, 2010, p. 28.

Segundo pesquisa realizada por Aline C. Silva, e Nadja C. Botti, o comportamento autolesivo pode ocorrer em qualquer fase do desenvolvimento humano; entretanto há um predomínio maior durante a adolescência, tendo início por volta dos 13/14 anos de idade; sendo inclusive mais comum em meninas do que em meninos. As autoras citam diferentes pesquisas realizadas em países da Europa, Ásia e América e do Norte e afirmam que o comportamento autolesivo nessa faixa etária é de 6,9% entre ingleses, 35,8% entre japoneses, 13,9% entre canadenses e de 39% entre os adolescentes americanos.⁵⁶⁴ No Brasil, o estudo sobre o tema ainda é muito incipiente; portanto, carente de investigações e análises mais aprofundadas. Entretanto, nos últimos anos tem-se percebido um número crescente de pessoas que desenvolvem esse tipo de comportamento, de maneira especial adolescentes. Em matéria publicada no site do programa Fantástico, em 21 de novembro de 2016, afirma-se que **embora o Brasil ainda não tenha dados oficiais sobre o número de jovens que se automutilam**, estima-se que cerca de 20% da população jovem tem ou já teve alguma experiência autolesiva, “estudos internacionais chegam ao mesmo número e indicam que 20% dos jovens brasileiros se mutilam [...] é com esse número que os ambulatórios de adolescentes do Hospital das Clínicas de São Paulo e do Hospital Universitário de Brasília trabalham.”⁵⁶⁵ Diferentes razões contribuem para o avanço nos índices de adolescentes e jovens que autolesionam: preconceito, vergonha, desconhecimento do fato por parte da família, escola, igreja e, até mesmo, a falta de iniciativas diante do comportamento autolesivo de seus membros por parte da família e da escola dificultam a elaboração de dados estatísticos e, conseqüentemente, de criação de políticas públicas que ataquem o problema. Contudo, este cenário tende a mudar. Em abril de 2019 foi promulgada a Lei Federal de Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, Lei nº 13.819, que torna obrigatória a notificação aos Conselhos Tutelares por parte dos estabelecimentos de ensino das redes pública e privada dos casos de suicídios

⁵⁶⁴ SILVA, Aline Conceição; BOTTI, Nadja Cristiane Lappann. Comportamento autolesivo ao longo do ciclo vital: Revisão integrativa da literatura. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n. 18, p. 67-76, dez., 2017. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-21602017000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 out. 2019. (Grifo nosso).

⁵⁶⁵ FANTÁSTICO. **Automutilação afeta 20% dos jovens brasileiros**. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2016/11/automutilacao-afeta-20-dos-jovens-brasileiros.html>. Acesso em: 26 out. 2019.

confirmados, tentativas de suicídios e atos de automutilação com ou sem ideação suicida quando estes forem praticados por crianças e adolescentes.⁵⁶⁶

Recentemente a Revista Nova escola publicou uma matéria, assinada pela psicóloga, pedagoga e mestre em Psicologia da Educação, Ana Carolina C. D'Agostini, com o título “*Meu aluno está se cortando. E agora?*” Embora pareça uma matéria destinada apenas à profissionais da educação, o conteúdo chama atenção de toda a sociedade para a automutilação como uma prática de “**cutting**, do verbo **cortar** em inglês” – como uma ação realizada, principalmente por adolescentes, e que deve ser entendida como um pedido de socorro, de ajuda, de uma intervenção externa, ou seja, “se machucar e criar cicatrizes pode ser uma forma de falar – ou de gritar – sobre o que se está sentindo.”⁵⁶⁷ A matéria apresenta cinco sinais de alerta que indicam tendência ao comportamento autolesivo:

- 1- O uso de roupas de manga comprida até mesmo no calor pode ser uma forma de esconder as lesões;
- 2- Mudanças de humor e de comportamento, como o isolamento social;
- 3- Recusa em participar de atividades esportivas nas quais o jovem teria que usar bermuda e camiseta;
- 4- Atente-se aos jovens com autoestima baixa e que trazem falas com vazio emocional, como que *são um peso, que não enxergam outras perspectivas para a própria vida* ou que *não merecem aquilo de bom que tem acontecido a eles*;
- 5- As vítimas de *bullying* ou o *cyberbullying* apresentam maior risco de autolesão.⁵⁶⁸ (Grifo nosso).

A matéria apresenta, ainda, treze orientações de como profissionais da educação devem proceder frente ao comportamento autolesivo de seus alunos e alunas. Dentre as quais encontram-se:

- ✓ Trabalhe na escola formas de ajudar os alunos a lidar com questões emocionais.
- ✓ Dê oportunidades aos jovens de encarar frustrações e conflitos sem se machucar e sem machucar o outro;
- ✓ Acolha o aluno e escute o que ele está sentindo. Procure não mostrar desapontamento, raiva ou banalizar o ato;

⁵⁶⁶ BRASIL. Lei nº 13.819 de 26 de abril 2019. Dispõe sobre a Política de Prevenção da Automutilação e do Suicídio. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13819.htm. Acesso em: 12 jan. 2020.

⁵⁶⁷ D'AGOSTINI, Ana Carolina C. Meu aluno está se cortando. E agora? **Revista Nova Escola**, 07 agosto de 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18159/meu-aluno-esta-se-cortando-e-agora>. Acesso em: 26 out. 2019.

⁵⁶⁸ D'AGOSTINI, 2019.

- ✓ Não aponte o sofrimento de alguém como *frescura ou fraqueza*, mesmo que os motivos possam parecer pequenos para você;
- ✓ Se um aluno te procurar e dividir que tem automutilado, encare essa atitude como um pedido de ajuda e um sinal que você é um adulto de confiança para ele. Procure ouvir mais do que fazer perguntas;
- ✓ Coloque-se à disposição para conversar quando o aluno precisar, assim ele saberá que não está sozinho e que poderá contar com um adulto;
- ✓ Observe como estão as vítimas de *bullying* ou o *cyberbullying* na escola e as acompanhe de perto;
- ✓ Traga práticas de Cultura de Paz e de combate ao *bullying* na escola.⁵⁶⁹ (Grifo da autora).

Faz-se necessário que nas famílias, na relação com os pares, nas escolas e comunidades religiosas, adolescentes e jovens sintam-se livres, seguros e amparados para falarem de si, das suas angústias, medos, decepções, sofrimentos para que não precisem fazer isto em espaços virtuais onde ninguém os escutam, os veem. Não é raro encontrar nas plataformas digitais posts através dos quais adolescentes e jovens parecem suplicar para que alguém perceba a dor e o sofrimento da sua alma. Em sua tese de doutorado, Kate Fabiani Rigo realiza uma interessante incursão sobre o tema e sua veiculação em páginas do *Facebook* das quais adolescentes e jovens apropriam-se para expor suas dores “secretas” como se pode notar neste *post* feito por uma adolescente e citado por K. Rigo: “meus pais não sabem nem a metade das coisas pelas quais eu já passei. Dos choros abafados, das decepções vividas e as dores guardadas em cada sorriso meu.”⁵⁷⁰ Sabe-se que a adolescência é uma fase que as relações pessoais se expandem para além da família e que muitas vezes a relação de confiança nos pares se sobrepõe aos laços familiares; entretanto, *posts* como esse citado por K. Rigo e tantos outros cada vez mais presentes nas redes sociais evocam um pedido de ajuda, de um olhar mais cuidadoso, de uma mão estendida que os e as auxiliem a lidar com suas dores “secretas” sem precisar recorrer a outras “válvulas de escape” das emoções como tem sido a autolesão nos dias atuais. Entende-se, portanto, que o estudo e debate deste tema pode e deve ser objeto de interesse da escola.

⁵⁶⁹ D'AGOSTINI, 2019.

⁵⁷⁰ RIGO, 2015, p. 75.

Com 12 (doze) indicações, **Bullying** foi o terceiro assunto mais apontado por adolescentes. De origem inglesa, o vocábulo é formado pelos elementos “‘Bully’ significa ‘valentão’, e o sufixo ‘ing’ representa uma ação contínua. A palavra *bullying* designa um quadro de agressão e intimidação repetitivos contra um indivíduo que não é aceito por um grupo, geralmente na escola.”⁵⁷¹ Embora o termo seja relativamente novo; na prática, as críticas depreciativas, as zombarias, as agressões (verbais, psicológicas e, em sua forma mais grave, físicas) entre adolescentes, principalmente no espaço escolar é antiga. Muitos educadores e educadoras podem questionar: “Por que dar tanta importância a algo que sempre existiu?” ou afirmar “Eu sempre sofri *bullying* na adolescência e nunca fiz nada. É só não dá importância que isso passa.” O que precisa ficar claro é que *bullying* é uma forma de agressão que maltrata, ofende, diminui a autoestima e quando reina o silêncio diante de uma agressão, a tendência é que a violência impere. Portanto, a escola deve estar atenta e repudiar toda e qualquer forma de violência. Quando adolescentes sinalizam que gostariam de discutir temas como este, certamente, eles e elas o fazem a partir das experiências que vivem. No trabalho intitulado “*Homofobia e Bullying no contexto escolar*”, Adaor M. de Oliveira cita os resultados de uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) os quais revelaram que 41,6% dos alunos e alunas vítimas de *bullying* optou pelo silêncio diante da violência sofrida. Segundo Adaor, “tal silêncio só se rompe quando os alvos sentem que serão ouvidos, respeitados e valorizados.”⁵⁷² Daí a importância da consulta, da escuta cuidadosa e também da sensibilidade do e da docente, da equipe diretiva da escola em perceber os temas contemporâneos que precisam ser discutidos, de acordo com cada contexto e suas necessidades.

Por fim, os assuntos: **influência da mídia** 11 (onze) indicações, **conflitos familiares** e **gravidez na adolescência** foram temas sugeridos por 10 (dez) adolescentes, respectivamente, o tema **Drogas** foi indicado por 09 (nove) adolescentes e **aborto** foi o assunto mencionado por 08 (oito) adolescentes e representam os conjuntos de assuntos de interesse da amostra investigada. Estes e tantos outros assuntos contemporâneos podem e devem ser inseridos no plano de

⁵⁷¹ PORFÍRIO, Francisco. **Bullying**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>. Acesso em: 25 nov. 2019.

⁵⁷² OLIVEIRA, Adaor Marcos de. Homofobia e bullying no contexto escolar. In: ABRAHÃO, Ana Maria Paes Leme Carrijo; GARBIN, Mônica; Patrícia Junqueira (Orgs.). **Desafios da Educação Contemporânea: ética, valores e saúde**. Curitiba: Appris, 2013. p. 83.

curso, de bi-mestre e trabalhados no cotidiano da escola por todos os componentes curriculares como temas transversais.

4.6.5 Cuidado como expressão da afetividade

A estreita relação existente entre os termos *educação* e *cuidado* fez a psicóloga norte-americana Bettye Caldwell usar pela primeira vez, nos anos de 1970, o vocábulo *Educare*. Formado a partir de outras duas palavras de origem inglesa *education* (educação) e *care* (cuidado), o novo termo foi incorporado ao dicionário brasileiro em 1990 sendo aplicado, inicialmente, no contexto da educação infantil quando as orientações pedagógicas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) apontaram novas concepções de criança e de educação infantil. Tais concepções fundamentaram-se em estudos sobre as necessidades da criança e de seu desenvolvimento integral e lançaram um novo olhar sobre as políticas educacionais brasileiras. De acordo com Lorena T. Geib o conceito de *educare* “surge para aglutinar o educar e o cuidar como possibilidade de superação da cisão existente entre essas duas funções.”⁵⁷³ Segundo a autora, o sufixo *care* confere ao termo uma conotação relacional e afetiva.⁵⁷⁴ Segundo o teólogo Leonardo Boff, o sufixo *care* deriva do termo latino *coera*, que significa cuidado, preocupação e dedicação dispensados à outra pessoa, a um animal ou objeto de estimação.⁵⁷⁵ Para Boff, o cuidado em toda extensão da palavra define um “modo-de-ser-no-mundo” e deste deriva a relação do ser humano consigo e com todas as outras coisas ao seu redor. Nesta concepção de L. Boff, o cuidado assume um status ontológico de caracterização do ser humano e da sua prática e é definido como “gesto amoroso para com a realidade, gesto que protege e traz serenidade e paz. Sem cuidado, nada que é vivo sobrevive. O cuidado é a força maior que se opõe à lei da entropia [...] pois tudo de que cuidamos dura mais.”⁵⁷⁶

⁵⁷³ GEIB, Lorena Teresinha Consalter. **Educare**: ensaiando a pedagogia do cuidado. 2000. 238 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: Passo Fundo, 2000. p. 24.

⁵⁷⁴ GEIB, 2000, p. 24.

⁵⁷⁵ BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano- compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 91.

⁵⁷⁶ BOFF, Leonardo. **Ética e moral**: a busca dos fundamentos. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 22.

Em “*A arte de servir ao próximo para servir a si mesmo*”, Milton Mayeroff afirma que o princípio básico do cuidado consiste em ajudar a outra pessoa a crescer e envolve oito dimensões essenciais:

- I. **Conhecimento**: conhecer a outra pessoa, seus anseios, potenciais e também os seus limites.
- II. **Paciência**: entender que cada ser humano tem um tempo particular de desenvolvimento.
- III. **Confiança**: capacidade de proporcionar em clima favorável à aprendizagem, e aprender, pelas reações do aluno, o que funciona e o que não funciona.
- IV. **Esperança**: despertar no coração das outras pessoas sentimentos positivos de superação, confiança em si mesmo.
- V. **Sinceridade**: enxergar a outra pessoa como ela é, com suas capacidades e limitações, ter atitudes sinceras e colocar-se à sua disposição.
- VI. **Ritmos Alternados**: Compreender que cada aluno e aluna tem um ritmo próprio de entendimento, apreensão do que está sendo transmitindo.
- VII. **Humildade**: Enxergar na relação de cuidado com as outras pessoas possibilidades de aprendizado e crescimento pessoal.
- VIII. **Coragem**: fundamenta-se na confiança, na humildade e na capacidade de enfrentar desafios para cuidar de outras pessoas.⁵⁷⁷ (Grifo nosso).

A dimensão afetiva do cuidado expressa no pensamento de M. Mayeroff pode parecer utópica e difícil de ser aplicada no contexto da educação contemporânea; pois, como afirma a psicóloga Isar Xausa a educação dos dias atuais, “cujo ideal humanístico tem desaparecido no afã das técnicas pedagógicas e dos métodos, foi também batida pelo vento dos *ismos* ou ainda envolvida na pragmaticidade da época atual.”⁵⁷⁸ Portanto, urge a necessidade de se levantar bandeiras em favor de uma educação mais centrada no ser humano, nas suas necessidades pessoais e angústias existenciais. Uma educação rica em diálogos,

⁵⁷⁷ MAYEROFF, Milton. **A arte de servir ao próximo para servir a si mesmo**. Rio de Janeiro: Record, 1971. p. 37-41.

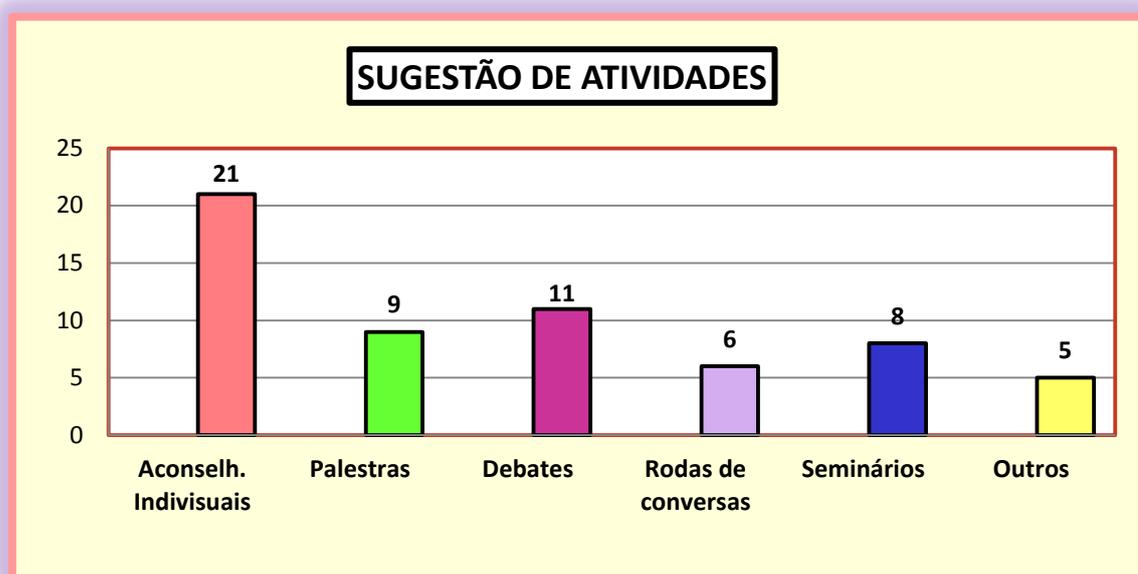
⁵⁷⁸ XAUSA, Isar Aparecida Moraes. **A Psicologia do Sentido da Vida**. Campinas: Vide Editorial, 2011. p. 176.

cuidados, afetos e sentidos. Imbuída deste ideal, esta pesquisa quis saber se adolescentes gostariam de ter mais espaço no ambiente escolar para falar de si e das suas questões existenciais.⁵⁷⁹ O resultado desta questão revelou que um grupo formado por 19 (dezenove) adolescentes, representando 38% da amostra, disse que **NÃO** gostaria de ter esse tipo de oportunidade e, embora a questão não solicitasse justificativas, alguns deles e delas afirmaram que não gostariam porque sentem vergonha e que “na escola se aprende conhecimentos e que estas coisas se conversa com amigos e com a família”, outros/as afirmaram que temem as críticas dos colegas, que não conseguem ficar à vontade para falar sobre sua vida pessoal com professores e colegas, etc. Já para outro grupo formado por 31 (trinta e um) adolescentes, 62% da amostra investigada, disse que **SIM** que gostaria de ter estas experiências na escola. Alguns/as dentre estes/as adolescentes também argumentaram que “seria muito importante se a escola desse essa oportunidade aos alunos”, “muitos alunos sofrem calados, sem ter com quem dividir seus problemas”, “a escola poderia fazer coisas mais legais, para os alunos se soltarem mais”, etc. As justificativas apresentadas por este grupo de adolescentes, que representa a maioria da amostra investigada, deixa claro que, ao contrário do que se possa presumir, adolescentes querem falar de si, querem se expressar, desejam encontrar na escola um ambiente favorável para que possam compartilhar suas dores, alegrias, frustrações.

O desdobramento da última questão da pesquisa “Adolescência Contemporânea e a Busca pelo sentido da vida: contribuições a partir de um contexto escolar” aplicada aos e as discentes pediu que em caso de ter assinalado **SIM**, os e as participantes indicassem 03 (três) atividades não desenvolvidas pela escola e que, na opinião deles e delas, os e as ajudariam neste processo de falar, desabafar sobre suas angústias pessoais. As sugestões de atividades feitas pela amostra investigada ficou assim representada:

⁵⁷⁹ **(Questão: 22):** Você gostaria de ter mais espaço na escola para falar de sobre você, seus sonhos, medos, conflitos, dúvidas, relacionamentos? () SIM () NÃO
22.1 Se SIM, cite três atividades não desenvolvidas pela escola e que lhe ajudaria neste processo.

Gráfico 24. Sugestões de Atividades



FONTE: Dados elaborados pela autora.

Leonardo Boff afirma que “o ser humano é um ser essencialmente de necessidades, é um ser de participação, um ator social, um ser de cuidado, mais ainda, sua essência se encontra no cuidado.”⁵⁸⁰ Os resultados apresentados apontados pela última pergunta da pesquisa social realizada com adolescentes revelaram o quanto eles e elas anseiam por olhares, gestos e atitudes mais cuidadosas. Todas as sugestões de atividades apresentadas pelos e pelas adolescentes participantes desta pesquisa, referem-se à ações simples, que podem ser desenvolvidas no cotidiano da escola. Numa análise preliminar, presume-se que ao indicar 21 (vinte e uma) vezes que gostaria que a escola desenvolvesse atividades de aconselhamento individual, este grupo de adolescentes evoca um olhar particularizado sobre si, sobre suas necessidades, dificuldades, dúvidas, inseguranças. É importante destacar que esta Unidade Escolar, onde a pesquisa foi realizada, não dispõe dos serviços de psicólogos e/ou psicopedagogos, o que é lamentável; pois, ainda como diz Leonardo Boff vive-se nos dias atuais uma crise do projeto humano e em toda parte a criatura clama por cuidado.⁵⁸¹ Não poder contar com este apoio profissional, não significa não poder acolher alunos e alunas em suas necessidades de falar, desabafar sobre suas questões temporais. Isto qualquer

⁵⁸⁰ BOFF, Leonardo. **Ecologia**: Grito da Terra, Grito dos Pobres. Rio de Janeiro: Sextante, 2004. p. 48.

⁵⁸¹ BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1999.

ser humano pode fazer um pelo outro, basta dispor de uma pequena dose de amorosidade e empatia. Entretanto, não há como negar que a ausência de psicólogos e psicopedagogos no ambiente escolar é muito sentida, sobretudo, para encaminhamento e direcionamento das situações mais complexas, que escapam à simples boa vontade de escuta e aconselhamento do/a docente. Esta problemática enfrentada por grande parte das escolas públicas do Brasil precisa ficar aqui registrada como forma de chamar atenção para uma realidade: também a escola pública clama por ser vista com olhares mais afetivos e cuidadosos por parte dos gestores públicos. Assim como muitos/as adolescentes, a escola pública pede socorro, deseja ser ouvida e atendida em suas necessidades essenciais. É anseio do coração desta pesquisadora que “o cuidado aflore em todos os âmbitos” da sociedade e “prevaleça em todas as relações!”⁵⁸²

Falar de afeto é reportar-se ao amor como condição primeira para que todas as formas de afeto aforem. *O amor gesta os afetos e neles se perpetuam as atitudes amorosas. É impossível falar de afeto, sem reportar-se ao AMOR.* Partindo desta premissa, ao se propor nesta pesquisa uma *Pedagogia mais Afetiva* propõe-se, antecipadamente, uma *Pedagogia do Amor*.

4.6.6 Aprendendo a pedagogia do amor com o maior de todos os mestres: Jesus

Educar é ser
um artesão da personalidade,
um poeta da inteligência,
um semeador de ideias.⁵⁸³

É impossível falar de uma “Pedagogia do Amor” sem reporta-se ao “Mestre dos mestres: Jesus.” O maior educador da história, foi igualmente o ser humano mais amoroso que já existiu. Seu amor eterno e incondicional esteve presente em todos os seus atos, palavras, gestos, tocou incondicionalmente o coração humano e revolucionou a história, dividindo-a em duas; antes Dele e depois Dele. A escolha da epígrafe que abre a penúltima seção deste trabalho deu-se por reconhecer nela algumas das características que tão bem descrevem a pedagogia utilizada por Jesus para penetrar o âmago do ser humano. Inúmeras narrativas presentes nos seus

⁵⁸² BOFF, 1999, p. 191.

⁵⁸³ CURY, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sintaxe, 2003. p. 55.

quatro livros biográficos (os Evangelhos de Mateus, Marcos, Lucas e João), presentes nas Escrituras Sagradas, dão conta do quanto Jesus não perdia oportunidade de ensinar:

Ensinava nas sinagogas e, de todos, recebia manifestações de grande apreciação. (Lc 4.15).⁵⁸⁴ (Grifo nosso).

Dirigiram-se para Cafarnaum e, assim que chegou o sábado, tendo entrado na sinagoga, Jesus passou a **ensinar**. (Mc 1.21).⁵⁸⁵ (Grifo nosso).

E Jesus ia passando por todas as cidades e povoados, **ensinando** nas sinagogas, pregando as boas novas do Reino e curando todas as enfermidades e doenças. (Mt 9.35).⁵⁸⁶ (Grifo nosso).

Declarou-lhe Jesus: Eu tenho falado francamente ao mundo; **ensinei** frequentemente nas sinagogas e no templo, onde todos os judeus se reúnem, e nada disse em segredo. (Jo 18.20).⁵⁸⁷ (Grifo nosso).

Jesus foi, na sua essência, um educador nato e comprometido com toda dimensão humana: educou para a fé, política, economia, inclusão, igualdade, liberdade, justiça, perdão, vida comunitária, o Reino de Deus, enfim, educou para a vida e vida em plenitude. Os seus discípulos o chamavam “*Rabi*” – “do grego *rhabbi* (ou *rhabbei*) - uma transliteração de uma palavra hebraica usada como uma expressão de respeito e honra. No hebraico, o termo *rav* significa ‘grande’, ‘mestre’, e acabou tomando o sentido de ‘professor’”.⁵⁸⁸

A coerência entre suas palavras e atitudes forjou nos seus seguidores um caráter divino, alterou o curso de suas histórias e plantou em seus corações o sonho com um “Novo Reino” de justiça e paz. Sobre Ele o psiquiatra, professor e escritor Augusto Cury vai dizer que

Jesus Cristo, o maior de todos os mestres da humanidade, contava histórias, parábolas e reunia multidões ao seu redor, **fazendo uso da pedagogia do amor [...] ensinava** sobre um novo reino e **olhava nos olhos com a doçura e autoridade de um verdadeiro mestre [...]** o grande mestre não precisava registrar matérias, não se desesperava com o conteúdo a ser ministrado nem com a forma de avaliação, se havia muitos discípulos ou não. Jesus sabia o que queria: construir a civilização do amor. E assim navegava em águas tranquilas, na maré correta, **com a autoridade de quem tem conhecimento, de quem tem amor e de quem acredita na própria missão**.⁵⁸⁹ (Grifo nosso).

⁵⁸⁴ BÍBLIA Sagrada, 2009, p. 1351.

⁵⁸⁵ BÍBLIA Sagrada, 2009, p. 1322.

⁵⁸⁶ BÍBLIA Sagrada, 2009, p. 1294.

⁵⁸⁷ BÍBLIA Sagrada, 2009, p. 1409.

⁵⁸⁸ CONEGERO, Daniel. **O Que Significa Rabi e Raboni?**. Disponível em: <https://estiloadoracao.com/o-que-significa-rabi-e-raboni/>. Acesso em: 1 jan. 2020.

⁵⁸⁹ CHALITA, 2004, p. 164.

Sua impactante pedagogia e “inexplicável” sabedoria deram “um banho de inteligência na educação moderna. Ele provocou uma revolução no pensamento humano jamais sonhada por uma teoria educacional ou psicológica.”⁵⁹⁰ Em seus ensinamentos, Jesus nunca dava respostas prontas, nem propunha fórmulas mirabolantes aqueles e aquelas que a Ele acorriam em busca de conselhos, curas ou, simplesmente, atraídos/as pelo som da sua voz e pela eloquência de suas palavras. Seus discursos sempre metafóricos eram regados de profundo respeito à cultura do seu povo, à diversidade, e tinham como foco estimular a inteligência e reflexões sobre temas complexos. Ele, como ninguém, “entendia os limites das pessoas, por isso amava muito e exigia pouco, ensinava muito e cobrava pouco. Esperava que o amor e arte de pensar florescessem pouco a pouco no terreno da inteligência.”⁵⁹¹ Ou seja, segundo A. Cury,

[...] uma das características fundamentais de Cristo era transformar os seus seguidores em pessoas ativas, dinâmicas e que soubessem expressar seus sentimentos e pensamentos. **Ele não queria um grupo de pessoas passivas, tímidas e que anulassem as suas personalidades** [...] Ele ensinava perguntando, instigando a inteligência [...].⁵⁹² (Grifo nosso).

Não precisa ser cristão para reconhecer que a sabedoria de um homem “aparentemente” simples, sem instrução acadêmica, sem títulos de honra deixou muitas vezes em silêncio os “doutores da lei” e os “sábios” de sua época. E ainda hoje, mais de 2 mil anos depois, suas palavras atravessam o tempo e impactam educadores e educadoras pelo mundo a fora porque sua linguagem e seus discursos, desprovidos de qualquer aparato tecnológico, sempre estiveram ancorados no mais poderoso recurso capaz de alcançar o coração humano: *o Amor*. **“O maior educador do mundo** [...] causou a maior revolução do mundo. O resultado é que bilhões de pessoas de todas as raças, culturas [...] dizem segui-lo. E a parte do globo que diz não ser cristã, nutre profunda admiração por ele.”⁵⁹³ (Grifo nosso).

Para o teólogo Leonardo Boff, ao propor “consolo para os que choram, justiça, paz, [...], fraternidade, livre comunicação com todos [...], bondade, renúncia

⁵⁹⁰ CURY, Augusto Jorge. **Análise da Inteligência de Cristo**: o mestre da sensibilidade. Edição revista e atualizada. São Paulo: Academia de Inteligência, 2001. p. 33. (Série Análise da Inteligência de Cristo).

⁵⁹¹ CURY, 2001, p. 51.

⁵⁹² CURY, 2000, p. 27-28.

⁵⁹³ CURY, 2001, p. 236.

ao julgamento dos outros, amor indiscriminado, perdão sem limites;⁵⁹⁴ Jesus lança sobre a humanidade uma pedagogia baseada numa prática amorosa libertadora, que dá um novo sentido à vida daqueles homens e mulheres que os/as escutavam, é assim também nos dias atuais. Jesus fez do amor uma regra de vida e, com a sua própria vida, mostrou que a nobreza deste sentimento está em não conhecer limites. O amor dota de sentidos a existência humana e deve ser a mola propulsora de todas as suas atitudes colocando-a a serviço um do outro, num exercício de “autotranscendência”. A pedagogia de Jesus é, portanto, uma pedagogia centrada no amor, no ser humano, na promoção e valorização da capacidade humana de autotranscender na direção de valores mais nobres, mais éticos e mais libertadores. Seu projeto era “ousado” e regado de afetos, mesmo quando seus ensinamentos eram duros demais e difíceis de serem aplicados. Ele não desanimou nem por um instante de investir no gênero humano e durante toda a sua vida, ocupou-se com a integralidade daqueles e daquelas que de perto ou de longe ouviam o seu apelo, ocupou-se, igualmente, com os problemas existenciais e com o resgate de identidades perdidas de tantas e tantas pessoas, ensinando-as a entenderem e valorizarem “a tranquilidade, a solidariedade, o amor mútuo, a lucidez, a coerência, a unidade. Almejava que conquistassem mais ‘o ser’ do que ‘o ter’ e aprendessem a enfrentar os problemas reais do dia-a-dia.”⁵⁹⁵ Aqui reside um dos pontos chave da postura formadora de Jesus e que nos dias atuais tem se tornado um desafio: educar pessoas para a liberdade, para autonomia, mas também, para a responsabilidade, para a busca consciente do sentido da existência muitas vezes oculto em situações de sofrimento e dor. Constitui-se um desafio, mas não um limite ou um impeditivo. A educação, em todos os sentidos da palavra, tem em si um poder transformador inigualável e, de uma forma ou de outra, ela precisa ser uma seta que aponta, que indica e desvela o sentido muitas vezes oculto na vida de tantos/as adolescentes e jovens.

4.6.7 Por uma educação para o sentido da vida

A proposta de reflexão de uma educação para o sentido da vida, neste trabalho, está em profunda concordância com o que postula Viktor Frankl ao afirmar

⁵⁹⁴ BOFF, Leonardo. **Igreja carisma e poder**. Petrópolis: Vozes, 1982. p. 102.

⁵⁹⁵ CURY, 2000, p. 136.

que “a principal tarefa da educação, em lugar de ver-se satisfeita com a transmissão de conhecimentos e tradições, é a de aperfeiçoar a capacidade que permite ao homem descobrir sentidos únicos”⁵⁹⁶, ou seja, é “afinar a consciência” dos e das discentes para que eles e elas descubram as possibilidades de sentidos únicas e irrepetíveis presentes em cada situação das suas vidas. Segundo Frankl, “numa época em que as tradições e os valores universais que elas encerram vão esboroando, educar significa, portanto, no fundo e em última instância - até diria, mais do que nunca - formar a consciência pessoal.”⁵⁹⁷ Este postulado dialoga intimamente com as motivações pessoais que suscitaram esta pesquisa, com aquilo que acredita e defende a pesquisadora e com os objetivos que nortearam este trabalho. Entretanto, o sonho de uma educação para o sentido da vida ou para o “afinamento da consciência” parece estar longe de se concretizar. Pesquisas recentes revelam o quanto a escola ainda é tecnicista e pouco centrada no ser humano. Na obra “*O fim da educação: redefinindo o valor da escola*,” o educador norte-americano Neil Postman tece uma longa crítica ao reducionismo e tecnicismo vividos pelo sistema educativo das escolas públicas estadunidenses. Segundo este autor, a educação pública daquele país tem atravessado uma crise de obscurecimento dos seus objetivos e alimentado os “deuses” do consumismo, do utilitarismo e do tecnicismo.⁵⁹⁸ Resguardadas as especificidades culturais existentes entre Estados Unidos e Brasil, as observações feitas por N. Postman em muito se assemelham com o modelo de educação desenvolvido aqui, cujo currículo revela-se fragmentado, com poucas conexões entre os componentes e focado nos aspectos cognitivos.

Na obra “*Educação: competência e qualidade*”, José N. Machado aponta a fragmentação dos currículos escolares como decorrente da multiplicação das disciplinas “os currículos tornaram-se muito complexos [...] perderam a visão de totalidade, a pretensão de abrangência, as disciplinas deixaram de ser passadas com vias, como meios para atingir fins que as transcendam.”⁵⁹⁹

O tecnicismo do sistema educacional é também assunto comentado por Eloisa M. Miguez. Em sua tese de doutorado intitulada “*Educação em Viktor Frankl*:

⁵⁹⁶ FRANKL, Viktor Emil. **Fundamentos y aplicaciones de la Logoterapia**. Buenos Aires: San Pablo, 2005. p. 67. (Tradução nossa).

⁵⁹⁷ FRANKL, 2016, p. 36.

⁵⁹⁸ POSTMAN, Neil. **O fim da Educação**: redefinindo a valor da escola. Trad. José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

⁵⁹⁹ MACHADO, N. J. **Educação**: competência e qualidade. São Paulo: Escrituras, 2009. p. 18.

entre o vazio e o sentido da vida”, esta autora afirma que a educação atual ainda encontra-se muito centrada na transmissão de conteúdos e adverte que este tradicionalismo impregnado na educação, a coloca numa situação de risco, pois pode levá-la a “converter-se num conjunto de atividades desconexas e incompletas que, em lugar de unificar a pessoa, a desagrega obscurecendo-lhe o sentido da vida.”⁶⁰⁰ Também em outra obra, esta autora assevera que “é papel da educação convocar as forças morais do educando, situá-lo existencialmente para colaborar em seu próprio processo de transformação, ou de autoconfiguração.”⁶⁰¹

O psiquiatra Augusto Cury fala da “rigidez intelectual” vivida na contemporaneidade, sobretudo, por pessoas mais jovens por não saberem lidar com seus problemas existenciais e não encontrarem, muitas vezes na educação subsídios necessários para aprenderem a lidar com suas questões emocionais. Segundo este autor, numa época em que “a busca do prazer imediato, a agressividade e a dificuldade de se colocar no lugar do outro se cultivam amplamente [...] a educação não os alcança e [...] somente uma revolução na educação poderia reverter esse quadro.”⁶⁰² Há mais de cinco décadas V. Frankl já propunha essa revolução e afirmou, naquela época, que “a educação já não pode seguir seus modelos tradicionais, ao contrário, deve promover a capacidade de tomar decisões de maneira independente e autêntica.”⁶⁰³ (Tradução nossa). Segundo Frankl, nos moldes atuais “a educação tende a fomentar o vácuo existencial, ao invés de diminuí-lo ou preveni-lo. Do ponto de vista comportamental, o seu papel está sendo, portanto, o de causadora de *re-inforcement*, de um reforço dessa tendência.”⁶⁰⁴

Acredita-se, portanto, que uma educação para o sentido da vida é aquela que se ocupa em preparar o ser humano “para o desafio constante de configurar sentido à vida, respondendo pessoal e criativamente a seus desafios”⁶⁰⁵ e cuja prática pedagógica seja capaz de “refinar a consciência” e de suscitar “perguntas existenciais indispensáveis para mobilizar um posicionamento pessoal perante a

⁶⁰⁰ MIGUEZ, Eloisa Marques. **Educação em Viktor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida**. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP, 2015. p. 37.

⁶⁰¹ MIGUEZ, 2014, p. 136.

⁶⁰² CURY, 2000, p. 27-28.

⁶⁰³ FRANKL, 2005, p. 67.

⁶⁰⁴ FRANKL, 2016, p. 45.

⁶⁰⁵ MIGUEZ, 2014, p. 107.

vida; sobretudo, que capacite para valorar e eleger competências indispensáveis para a conquista de uma existência autêntica.”⁶⁰⁶

⁶⁰⁶ MIGUEZ, 2014, p. 110.

5 CONCLUSÃO

Ora (dirás) ouvir adolescentes!
Certo perdeste o senso!
E eu te direi, no entanto,
que para ouvi-los,
há que chegar bem perto.
E nunca assumir aquele ar de espanto...
Não é preciso "na deles" entrar, no entanto,
basta a mente e o coração ter aberto
para escutar seu mui aflito canto,
na dura busca de um futuro incerto.
Dirás agora: Treloucado amigo!
Que conversas com eles?
Que sentido tem o que dizem,
quando estão contigo,
e eu te direi: se é inveja o que sentes
por vê-los gozar o que hajas perdido,
não és capaz de ouvir adolescentes.⁶⁰⁷

Concluo por onde comecei... insistindo e persistindo para que a escola torne-se, cada vez mais, um espaço de trocas, vivências, desabafos, escutas, diálogos e experiências não apenas do conhecimento cognitivo; mas, do conhecimento do ser humano na sua integralidade, das suas angústias, dores, frustrações, sonhos... No poema "*Ouvir adolescentes*", citado na epígrafe desta conclusão, Luiz C. Osório parodia o soneto "*Ouvir estrelas*" do poeta brasileiro Olavo Bilac (1865 - 1918) e fala sobre o diálogo com adolescentes, sobre a necessidade de escuta do seu "mui aflito canto, na dura busca de um futuro incerto." Incertezas diante do futuro é uma realidade que todo ser humano precisa enfrentar todos os dias ao longo da vida. Na adolescência, além das dúvidas sobre o futuro acentuam-se, também, aquelas que colocam o ser humano diante de questionamentos sobre si, sobre sua identidade pessoal, sobre a vida e sobre o sentido da própria existência.

Ao investigar o sentido da vida para adolescência contemporânea numa interação com as contribuições oferecidas por um contexto escolar, esta pesquisa não ensejou colocar mais um "peso" sobre a escola, já tão sobrecarregada por tantas demandas. Ao contrário, sua proposta consiste em trazer um olhar mais

⁶⁰⁷ OSÓRIO, Luiz Carlos. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 97.

humanizado, mais rico em possibilidades de sentidos ao que a escola já faz nos encontros de vidas que se dão no ambiente escolar todos os dias, durante os 200 dias letivos. Assim, ancorada na tríade: adolescência contemporânea/sentido da vida/contexto escolar esse trabalho buscou a partir de uma pesquisa social, realizada com adolescentes e também com seus/suas respectivos/as docentes, discutir o sentido da vida para adolescentes do século XXI, numa interface com as contribuições oferecidas por um contexto escolar por acreditar que as experiências escolares podem e devem conduzir adolescentes a responderem com autonomia e responsabilidade as indagações que a vida lhes faz.

Entendendo a contemporaneidade como uma época de pouca atenção dedicada ao outro, uma época em que tudo é urgente e deter-se no outro(a) requer dedicação, desprendimento, tempo... E tempo, ou melhor, a falta dele, é uma expressão cada vez mais presente no vocabulário contemporâneo. Sobrecarregado com o ritmo frenético da vida moderna, o ser humano tem cada vez menos tempo para si, para a família, para o próximo. Os diálogos estão sempre mais mediados pelas tecnologias, a comunicação está cada vez mais abreviada e objetiva nas redes sociais, os encontros presenciais pouco a pouco vão sendo “substituídos” pelos “encontros virtuais”... e assim o excesso de compromissos da vida moderna vai tomando os espaços antes ocupados pelas longas conversas entre amigos e familiares e segue deixando um rastro de isolamento, individualismo, distanciamento físico e afetivo entre as pessoas. É o preço que se paga por viver numa era de “liquidez” de sentimentos e de valores.

A Contemporaneidade é também uma época de “espetacularização” da vida. Nas redes sociais e nas plataformas digitais, a vida é sempre perfeita e a felicidade é constante. É a época de sorrisos estampados nas fotos, cuidadosamente “trabalhadas” pelos programas de computadores de edição de imagens, usadas muitas vezes para ocultar ou “disfarçar” o sentimento de vazio e de falta de sentido para a própria existência que, paradoxalmente, impera nesta época. Adolescentes do século XXI são sujeitos desta “sociedade do espetáculo” e são frutos de uma época de sucessivas mudanças, de indução ao consumismo, individualismo, narcisismo, de perda de tradições, de declínio das instituições de autoridade, de carência de referenciais sociais, religiosos, políticos, de expansão do relativismo e de forte apelo aos “valores” efêmeros.

No bojo das transformações ocorridas nas sociedades ocidentais nos últimos séculos também está a escola, de modo especial a escola pública. Perda de autoridade, sobrecarga de atribuições, desvalorização, falta de investimentos são apenas alguns elementos que tão bem podem ser utilizados para descrever sua atual conjuntura. Apesar de reconhecer o heroísmo praticado todos os dias por estas instituições que bravamente resistem da maneira que podem e que conseguem aos “ventos” contrários que lhe sopram de todos os lados, entende-se que ela não pode e não deve perder de vista o foco principal e a sua razão de existir: a formação integral do ser humano. Ocupar-se com a formação integral de uma pessoa é comprometer-se com a plenitude de sua natureza humana, sem privilegiar aspectos desta formação em detrimento de outros. Entretanto, os resultados obtidos com a pesquisa social realizada com adolescentes revelam o quanto a escola de Ensino Médio, no Brasil, ainda é muito conteudista e tradicional, mantendo-se focada nos aspectos cognitivos do desenvolvimento humano. Constatação que confirma a primeira hipótese elaborada para esta pesquisa.

Os dados da pesquisa social realizada com discentes e docentes revelaram que temas relacionados ao sentido e valorização da vida, à superação de conflitos existenciais estão colocados à margem da prática pedagógica da maioria dos profissionais participantes desta pesquisa. Numa época de escassez de valores sólidos, de expansão do sentimento de vazio existencial, do crescente número de suicídios cometidos por adolescentes e jovens, muitas vezes cuidadosamente planejados nas/pelas redes sociais, com execução e transmissão em tempo real; de jogos *on-line* que “ensinam” passo a passo como crianças e adolescentes devem proceder para cometer suicídio, para matar seus pais, seu irmãozinho/irmãzinha enquanto estes estiverem dormindo. Nesta época em que o número de adolescentes e jovens que lesionam o próprio corpo como forma de escape de uma dor interior, é chocante constatar que muitos profissionais nunca propuseram aos seus alunos e alunas adolescentes atividades sobre assuntos que não estão no “rol” dos conteúdos previamente definidos para o componente que ministra.

Numa época de frágeis valores como o século XXI, a escola, e não apenas ela, mas também a família, a igreja, não pode e não deve eximir-se da responsabilidade de trazer para o centro do debate, temas como os sugeridos pelos/pelas adolescentes participantes desta pesquisa: suicídio, automutilação, *bullying*, conflitos pessoais e familiares, drogas. Ao sugerir estes assuntos como

conteúdos que gostariam de discutir na escola, adolescentes demonstram que desejam falar de si, compartilhar suas crises, frustrações, angústias e discutir no ambiente escolar assuntos para além dos didáticos. Adolescentes desejam ser mais “vistos”, mais ouvidos na/pela escola. Isto fica claro em suas narrativas quando a amostra investigada afirmou, majoritariamente, que gostaria de ter mais espaço no seu ambiente escolar para falar de si, das suas dúvidas, medos, frustrações, inquietações interiores que abafadas, silenciadas ganham expressão no sangue que corre dos corpos mutilados em segredo. Nesta época em que o verbo “conectar” é aplicado a quase todos contextos da vida, pode-se afirmar que a escola precisa encontrar caminhos para “conectar-se” ao coração de adolescentes e não apenas ao seu intelecto.

É impossível não registrar aqui a emoção de uma adolescente participante desta pesquisa que ao ler as questões do instrumento de coleta, levantou-se e veio até o local onde eu me encontrava, deu-me um beijo no rosto e disse-me com os olhos marejados: “pró, muito obrigada por realizar esta pesquisa. Ninguém nunca havia me perguntado sobre esses assuntos aqui na escola.” A emoção dela, foi também a minha... Também não posso deixar de registrar aqui o elevado número de cartinhas que tenho recebido, após a aplicação da pesquisa, com desabafos emocionantes de adolescentes e cujas narrativas são verdadeiros pedido de socorro.

A escola precisa olhar para adolescentes e ver muito mais que “alunos” e “alunas” que estão ali diariamente “apenas” para receber conhecimentos, instruções, para aprender fórmulas e regras. Precisa enxergar “a vida que borbulha” em cada adolescente e dela querer compartilhar de maneira mais efetiva e afetiva. E isto pode e deve acontecer de maneira leve, simples no cotidiano escolar e na prática de cada docente. O ponto de partida pode se dar a partir de “pequenas” atitudes como: estar atento/a à mudanças no comportamento de seus/suas discentes, flexibilizar o currículo e nele introduzir conteúdos de interesse do universo adolescente, propor atividades menos rígidas e mais afetivas que ofereçam aos e às adolescentes o sentimento de segurança necessária para partilhar suas angústias, dúvidas, conflitos, inseguranças.

De maneira geral, os resultados obtidos com a pesquisa social realizada com adolescentes revelaram que, embora inseridos num contexto contemporâneo de ampla “despersonalização do ser humano” e de promoção do vazio existencial,

100% da amostra investigada afirmou acreditar na existência um sentido último que explique a própria existência, e que este sentido pode ser atribuído pela fé religiosa e pelas experiências que o ser humano faz com o sagrado. Este dado confirma a segunda hipótese elaborada para esta pesquisa e traz um elemento bastante característico da amostra investigada: a relação que aqueles e aquelas adolescentes mantêm com o sagrado através das suas comunidades de fé, as quais a maioria da amostra afirmou frequentar de 2 a 3 vezes por semana; uma assiduidade pouco comum para esta etapa da vida quando, em geral, adolescentes costumam perder o interesse por compromissos religiosos.

O sentido da vida para adolescentes também se revela na vivência de valores experienciais (do amor) e de criação (realização de um trabalho). Apesar de demonstrar habilidade no exercício de autotranscendência, adolescentes apresentaram mais dificuldades de elaboração do sentido da própria existência a partir da vivência de valores de atitude (sofrimento); embora em outros momentos da pesquisa narrem inúmeras situações de sofrimentos, este elemento não foi apontado como possibilidade de sentido da vida para eles e elas. Este aspecto sugere pesquisas mais aprofundadas, podendo inclusive correlacionar o sentido da vida a partir dos valores experienciais, de criação e de atitude às diferentes etapas do desenvolvimento humano.

Nas questões em que se buscou relacionar escola/estudos como espaço significativo para obtenção de respostas para as perguntas sobre o sentido da vida, adolescentes apontaram uma contribuição relativamente baixa destes contextos. Ou seja, a escola e as ações por ela propostas ainda são pouco significativas para adolescentes no sentido promover-lhes caminhos que os/as conduzirão às respostas autônomas para os questionamentos acerca do sentido incondicional da existência humana. Ao apontarem uma prática pedagógica centrada no aspecto cognitivo e no uso do livro didático, adolescentes sinalizam anseio por uma pedagogia mais próxima da sua realidade pessoal. O que significa que a educação precisa voltar-se mais para o ser humano e para que o realmente importa para ele em determinados momentos de sua vida. Naturalmente, adolescentes e jovens desejam ser aprovados no vestibular, conseguir bons empregos, ser bem-sucedidos profissionalmente e, certamente, a escola sente-se na obrigação de cumprir bem esta função e empenha-se diariamente para não fracassar neste aspecto e não frustrar as altas expectativas colocadas sobre ela. Hoje, mais do nunca, a visão mercadológica adentrou os

espaços escolares e não é raro se ver *outdoors*, faixas colocadas nos entornos das escolas estampando nomes de alunos e alunas aprovados nesta ou naquela faculdade de referência. A ideia aí contida não pode ser outra senão a de “vender” uma imagem de escola de sucesso, e, portanto, adquirir mais “clientes”, mesmo àquelas da Rede Pública de Ensino. Quando na verdade o sucesso de uma instituição educativa deveria ser mensurado pelo investimento que ela faz na formação integral do ser humano, caso contrário ela corre o risco de fracassar duplamente.

Tais aspectos característicos da educação contemporânea contribuem para que, pouco a pouco, a educação se revista de um sentido que pouco tem a ver com o que se acredita ser uma “Educação para o Sentido” cujo foco deve ser, invariavelmente, o ser humano e a sua integralidade.

Por outro lado, os dados obtidos com a pesquisa social realizada com docentes revelaram a angústia de quem vive uma realidade presente na maioria das escolas públicas de Ensino Médio do Brasil: sobrecarga de trabalho, currículo muito extenso, falta de investimento em recursos humanos, elevado nível de cobrança interna e externa para que se alcance metas e índices impostos por organismos externos e mensurados apenas pelos aspectos cognitivos desenvolvidos no contexto escolar. Como alguns/algumas docentes afirmaram “são muitos os desafios e exigências” colocados sobre as instituições educativas, principalmente as de Ensino Médio. De maneira especial, os dados da pesquisa social revelaram uma equipe docente bastante sensível, afetiva, empenhada em fazer o seu melhor e consciente de que a escola e as ações desenvolvidas naquele contexto educativo, apesar de todo esforço, ainda está aquém das expectativas e demandas de um ambiente que lida eminentemente com pessoas adolescentes. Ao reconhecerem dificuldades em propor debates e reflexões com adolescentes sobre assuntos que entendem ser do interesse destes, mas, “não pertencentes” ao componente que ministra, docentes sinalizam não apenas uma limitação pessoal e profissional no trato de assuntos para os quais não foram preparados e preparadas para ministrar. Para além desta questão, suas reflexões ratificam uma realidade já bastante conhecida por profissionais da escola pública no Brasil: a falta de estrutura e a escassez de investimentos em profissionais que os e as possam auxiliar no enfrentamento das demandas que lhes são impostas.

Nesta direção, conclui-se que emerge a necessidade de uma educação centrada no desenvolvimento humano como um todo, cujas práticas pedagógicas contemplem o desenvolvimento pessoal e cognitivo, sem a primazia de um aspecto sobre o outro. Trata-se, portanto, de uma proposta de “Educação Integral”, não no sentido de ampliação do tempo de permanência diário na escola; mas, no sentido de uma educação comprometida com as necessidades afetivas, cognitivas, sociais, ideológicas dos seus sujeitos. Destaca-se, portanto, a importância de uma educação baseada no modelo antropológico da Análise Existencial de Viktor Frankl, o que ele resumidamente chamou de “educar para a responsabilidade.” E educar para a responsabilidade é, antes de tudo, orientar e respeitar o ser humano no seu processo particular e intransferível de descobertas das respostas às perguntas pelo sentido da própria existência, oferecendo-lhe uma aprendizagem rica em possibilidades de sentidos e de combate ao vácuo existencial.

Numa época de informações ultra-velozes, de perda das tradições, carente de referenciais socialmente positivos, de "crise de valores ou de valores em crise," a Análise Existencial de V. Frankl eleva a educação ao status de “afinadora” da consciência - órgão do sentido- e de mobilizadora do protagonismo humano que o conduzirá a responder livre e responsavelmente, através da vivência dos valores e de experiências de autotranscendência, aos questionamentos colocados pela vida.

A ética da responsabilidade na antropologia frankliana caracteriza-se, sobretudo, pelo entendimento de que a vida tem um sentido incondicional e que não há nenhuma situação na vida que não possa ser dotada de sentidos. A educação para a responsabilidade, proposta por Frankl, é em outras palavras, uma educação para o sentido da vida, uma educação que rompe com os reducionismos antropológicos, ainda tão arraigados na prática pedagógica de muitos profissionais. É também uma educação centrada no amor. É impossível falar em educação para o sentido da vida sem reporta-se ao amor no sentido mais amplo da palavra. Amor pelo outro. Amor pela profissão. Amor pela vida. Amar é importa-se com o outro, é oferecer o melhor de si, num exercício de autotranscendência. O ambiente escolar é um ambiente de amor quando o ser humano e suas questões existenciais ocupam o lugar central. Docentes amam seus alunos e alunas quando importam-se com eles e elas, com suas angústias, inquietações, frustrações, quando lhes dedicam atenção, afeto, quando lhes oportunizam conhecimentos nos campos da Geografia, História, Matemática, Química, Física... sem, entretanto, permitir que estes se sobreponham

às experiências de autoconhecimento, de reflexões sobre a vida e sobre o seu sentido último e incondicional, muitas vezes “oculto”, mas sempre presente.

Por fim, fica aqui a sugestão da obra “*Sentido da Vida e valores no contexto da educação*”, como uma excelente proposta de atividades pedagógicas dirigidas à profissionais da educação como estratégia de resgate da afetividade e de combate ao vazio existencial no ambiente escolar. Nesta obra, Thiago A. de Aquino apresenta, à luz dos postulados franklianos, pressupostos teóricos e exercícios práticos para uma “*logoeducação*”, ou seja, uma “Pedagogia do Sentido.” E uma Educação para o Sentido da vida passa, essencialmente, por uma pedagogia afetiva e humanizada.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W. **Cenas juvenis**. São Paulo: Scritta. 1994.

ABRAMO, Helena W. Uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. *In*: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ADMINISTRADORES.COM. **Influenciadores digitais**: quem são? o que fazem? Disponível em <http://www.administradores.com.br/artigos/marketing/influenciadores-digitais-quem-sao-o-que-fazem/106708/>. Acesso em: 7 fev. 2018.

AGÊNCIA de Notícias CNI. **Entrevista com Lúcia Dellagnelo**. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/entrevistas/lucia-gomes-vieira-dellagnelo/o-jovem-reclama-que-o-curriculo-das-escolas-esta-longe-da-vida-real-dele-afirma-presidente-de-ong-educacional/>. Acesso em: 25 nov. 2018.

ALTHUON, Beate G. O fazer cotidiano do ensino médio à luz de novo tempo. **Revista de Educação**. Brasília: AEC, n. 113, p. 98-103. out./dez. 1999.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2001.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

ALVES, Rubem. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

ALVES, Rubem. **Por uma Educação Romântica**. Papirus, 2002.

ALVES, Sílvia Cristina Hack. **O olhar de adolescentes-alunos/as sobre o sentido da vida**: interações com o contexto escolar. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2009.

AMATUZZI, Mauro Martins. Religião e sentido de vida: um estudo teórico. **Temas em Psicologia**, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. v. 7, n. 2, p. 183-190, 1999. p. 188. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v7n2/v7n2a08.pdf>. Acesso em: 07 out. 2019.

ANDRADE, Carlos Drummond. **O Professor**. Disponível em: https://www.pensador.com/poesia_professor/. Acesso em: 25 out. 2019.

ANNUNCIATO, Pedro. Suicídio: o que a escola pode fazer? **Novo Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12462/suicidio-o-que-a-escola-pode-fazer>. Acesso em: 27 out. 2019.

ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola: educando com firmeza**. Londrina: Maxiprint, 2006.

APARECIDA DE SOUZA, Emiliana; SALVINO GOMES, Eliseudo. Educação, um processo de humanização na visão frankliana. **Foro de Educación**, [S.l.], v. 11, n. 15, p. 215-228, dic., 2013. p. 219. ISSN 1698-7802. Disponível em: <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/286>. Acesso em: 21 fev. 2020.

AQUINO, Thiago A. Avellar de. **Sentido da vida e valores no contexto da educação: uma proposta de intervenção à luz do pensamento de Viktor Frankl**. São Paulo: Paulinas, 2015.

AQUINO, Thiago Antônio Avellar de et al. Atitude religiosa e sentido da vida: um estudo correlacional. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 228-243, jun. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 out. 2019.

AQUINO, Yara. **Número de jovens no ensino médio aumenta de 61% para 68,7% em 6 anos**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-06/pesquisa-numero-de-jovens-no-ensino-medio-aumenta-61-para-68-em-6-anos>. Acesso em: 19 jul. 2019.

ARAÚJO, Flávia Alves de. **Educação na Contemporaneidade: qual o sentido da educação escolar hoje?** Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0404.pdf>. 2008. p. 2. Acesso em: 10 nov. 2019.

ARAÚJO, J. A. A Usaid, o regime militar e a implantação das escolas polivalentes no Brasil. **Revista de Epistemología y Ciencias Humanas**, Rosario, n. 1, p. 51-61, 2009.

ARCHÊRO Junior, Aquiles. **Ligações de sociologia educacional**. São Paulo: Odeon, 1936.

ARENDT, Hanna. **A vida e o Espírito**. Volume II – Querer. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1981.

ASSUNÇÃO, Maria Inês. Educação inspiradora aplicada através de ferramentas do coaching. *In*: ZIEGER, Lilian; ROXO, Lucas C.; ZIMMER, Rosane; ÁPPIO, Alexandre J. (Orgs.). **Educação: Sentido de Vida**. Porto Alegre. Alcance, 2012.

ÁVILA, A. **Para conhecer a psicologia da religião**. São Paulo: Loyola, 2007.

AZEVEDO, L. S. **Compreendendo os sentimentos do adolescente em seu processo de iniciação sexual**. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Minas UFMG. Belo Horizonte, 2007.

Disponível em:

http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/GCPA738H33/1/leticia_soare_de_azevedo.pdf. Acesso em: 27 ago. 2018.

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os novos modos de compreender**: geração audiovisual e do computador. São Paulo: Paulinas, 1989.

BARCELOS, Renato Hübner; ROSSI, Carlos Alberto Vargas. Mídias Sociais e Adolescentes: uma análise das consequências ambivalentes e das estratégias de consumo. **Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, São Leopoldo, v. 11, n. 2, p. 93-110, abr/jun 2014. p. 95. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/104985>. Acesso em: 29 jan. 2019.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar. 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Cultrix, 1974.

BELLONI, Maria Luiza. A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais. *In*: BARRETO, Raquel Goulart (Org). **Tecnologias Educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quarteto, 2001.

BÍBLIA Sagrada. Exemplo dos heróis do Antigo Testamento. Edição Claretina. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2009.

BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

BITTENCOURT, Alyne. **Idosos são o grupo que mais cresce entre os usuários de internet, aponta a Pnad 2017**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/idosos-sao-grupo-que-mais-cresce-entre-os-usuarios-de-internet-aponta-pnad-2017-23316773>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), vol. 11, n. 1, p. 63-67, Janeiro/Junho 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la psicologia atual. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 1, fev. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 maio. 2019.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOFF, Leonardo. **Ecologia**: Grito da Terra, Grito dos Pobres. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

BOFF, Leonardo. **Ética e moral**: a busca dos fundamentos. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOFF, Leonardo. **Igreja carisma e poder**. Petrópolis: Vozes, 1982.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano - compaixão pela terra. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano- compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992b.

BRANDENBURG, Laude Erandi. **O lugar da participação na interação pedagógica no ensino religioso escolar**: perspectivas a partir da teoria e da prática. 2001. Tese (Doutorado em Teologia) - Programa de Pós-Graduação em Teologia, Faculdades EST, São Leopoldo, 2001.

BRASIL. **Base Comum Curricular**: educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205.a.sp. Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, MEC, 2013. p. 19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.819 de 26 de abril 2019**. Dispõe sobre a Política de Prevenção da Automutilação e do Suicídio. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13819.htm. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13935/2019**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/791720123/lei-13935-19>. Acesso em: 26 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>. Acesso em: 26 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Governo federal lança campanha de valorização da vida e de combate à depressão**. Brasília, set., 2019. Disponível em: <http://saude.gov.br/noticias/agencia-saude/45805-governo-federal-lanca-campanha-de-valorizacao-da-vida-e-de-combate-a-depressao>. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Ministério da Educação, 2019. p. 7. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRETON, David Le. Escarificações na Adolescência: uma abordagem antropológica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 33, p. 25-40, jan/jun., 2010.

CAETANO, Luciana Maria. **A Epistemologia Genética de Jean Piaget**. Campinas: 2010. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000600011&lng=e&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 ago. 2018.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. 2. ed. São PubliFolha – (Folha Explica), 2009.

CARIDADE, Amparo. O adolescente e a sexualidade. *In*: Ministério da Saúde. **Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento**, Brasília, DF, 1999. p. 206-211. Disponível em: <http://www.adolec.br/bvs/adolec/P/cadernos/capitulo/cap20/cap20.htm>. Acesso em: 07 dez. 2017.

CARREIRA, Denise et al. **Indicadores da Qualidade no Ensino Médio**. Educativa, UNICEF [Coord.]. São Paulo: Ação Educativa, 2018. p. 7. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/1521/file/Indicadores_da_Qualidade_no_Ensino_Medio.pdf. Acesso em: 19 jul. 2019.

CARVALHO, Guilherme V. R. de. Sobre a definição de fé em Paul Tillich. **Revista Eletrônica Correlatio**, n. 9, p. 86-108, Maio de 2006. p. 100. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/article/viewFile/1730/1721>. Acesso em: 15 out. 2019.

CAVALCANTI, R.C. Caracterização biológica da adolescência. Cap. 1, p. 5-27. *In*: VITIELLO, N. et al (Orgs.). **Adolescência hoje – Comissão Nacional de Estudos sobre Adolescência**. São Paulo: Roca, 1988.

CHALITA, Gabriel. **Educação**: a solução está no afeto. Edição revista e atualizada. São Paulo: Editora Gente, 2004.

CHALITA, Gabriel. **A autonomia como meta da educação**. Disponível em: <http://www.gabrielchalita.com.br/index.php/o-escritor/textos/item/1405-a-autonomia-como-meta-da-educa%C3%A7%C3%A3o.html#>. Acesso em: 18 out. 2019.

CHAVES, Jacqueline Cavalcanti. **“Ficar com”**: um estudo sobre um código de relacionamento no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

CIRIACO; Douglas. **O que é a Geração Z?** Disponível em: <http://www.tecmundo.com.br/curiosidade/2391-o-que-e-a-geracao-z-.htm#ixzz25ABXyFUM>. Acesso em: 23 abr. 2016.

CNE/CEB. **Parecer Nº 11, de 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, seção 1. p. 24. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 nov. 2019.

CNE/CEB. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 5. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 26 nov. 2019.

COLE, M; COLE, S. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2003.

COLÉGIO Estadual Polivalente. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**, 2018.

COLOMBO, Maristela. Modernidade: a construção do sujeito contemporâneo e a sociedade de consumo. **Rev. bras. psicodrama**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 29-30, jun., 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932012000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jun. 2017.

CONEGERO, Daniel. **O Que Significa Rabi e Raboni?**. Disponível em: <https://estiloadoracao.com/o-que-significa-rabi-e-raboni/>. Acesso em: 1 jan. 2020.

CORALINA, Cora. **Não sei**. Disponível em: <http://www.filosofiacienciaarte.org/index.php/arte-e-cultura/poesia/544-cora-coralina-nao-sei>. Acesso em: 12 out. 2019.

CORRÊA, Diogo Arnaldo. Fé e sentido da vida: reflexões a partir do paradigma analítico-existencial frankliano. **Revista Logos & Existência** - Revista da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial, v. 6, n. 1, p. 02-14, 2017. p. 10. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/le/article/view/29823/20078>. Acesso em: 03 out. 2019.

CORTELA; M. S. **Adaptado da entrevista concedida ao Jornal da Globo**. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantástico/notícia/2015/11/pesquisa-inédita-traça-o-perfil-do-jovem-brasileiro-da-geração-y.html>. Acesso em: 26 ago. 2017.

CROATTO, J. S. **As linguagens da experiência religiosa**. São Paulo: Paulinas, 2001.

CURY, Augusto Jorge. **Análise da Inteligência de Cristo: o mestre da sensibilidade**. Edição revista e atualizada. São Paulo: Academia de Inteligência, 2001.

CURY, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sintaxe, 2003.

CURY, Augusto Jorge. **Superando o cárcere das emoções**. São Paulo: Academia, 2008.

D'AGOSTINI, Ana Carolina C. Meu aluno está se cortando. E agora? **Revista Nova Escola**, 07 agosto de 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18159/meu-aluno-esta-se-cortando-e-agora>. Acesso em: 26 out. 2019.

DAMÁSIO, Bruno Figueredo. **Sentido de Vida e Bem-estar subjetivo: interações com esperança, otimismo, autoeficácia e autoestima em diferentes etapas do ciclo**

vital. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituto de Psicologia, 2013.

DANTAS, Tiago. "Web 2.0". **Brasil Escola**. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/informatica/web-20.htm>. Acesso em: 10 abr. 2019.

DAUNIS, Roberto. **Jovens**: desenvolvimento e identidade. São Leopoldo: Sinodal, 2000.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 105-128, out., 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 mar. 2018.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contaponto, 1997.

DÉR, Leila Christina Simões. A constituição da pessoa: a dimensão afetiva. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola. 2004, p. 61. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=_7qc5lK2pV4C&pg=PA61&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 26 out. 2019.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana Da Costa. **A família e a Escola como contextos dedesenvolvimento humano**. 2007. p. 21-31. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2019.

DEVOGLER, Karen L.; EBERSOLE, Peter. Categorização do significado da vida dos estudantes universitários. **Relatórios Psicológicos**, v. 46, n. 2, p. 387-390, abril., 1980. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2466/pr0.1980.46.2.387>. Acesso em: 16 jun. 2019.

DO NASCIMENTO TEÓFILO, Débora; AZEVEDO JUNQUEIRA, Sérgio Rogério. Religiosidade na adolescência: a necessidade de uma construção consciente e social. **Revista Pistis&Praxis**: Teologia e Pastoral, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 635-652, julho-diciembre, 2011. p. 649. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449749238015>. Acesso em: 13 dez 2018.

DOLTO, Françoise. **A imagem inconsciente de corpo**. São Paulo: Perspectiva. 1984.

DOLTO, Françoise. **A Causa dos adolescentes**. Trad. Orlando dos Reis. Aparecida: Ideias & Letras, 2004.

DUARTE, Cleia Z. Clavery Guarnido. **Adolescência e sentido de vida**. 2007. 119 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, 2007. p. 61. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp061303.pdf>. Acesso em: 19 set. 2017.

DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva**: um guia a Piaget e Kohlberg. São Paulo: Loyola, 1994.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EMILIANO, Joyce Monteiro; TOMÁS, Débora Nogueira. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 2, n. 1, p. 59-72, 2015. p. 66. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200306.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, Juventude e Crise**. Trad. Álvaro Cabral. Zahar editores. 2. ed. Rio de Janeiro. 1976.

ERIKSON, Erik H. **Infância e sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1987.

FANTÁSTICO. **Automutilação afeta 20% dos jovens brasileiros**. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2016/11/automutilacao-afeta-20-dos-jovens-brasileiros.html>. Acesso em: 26 out. 2019.

FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português**. Rio de Janeiro, FAE, 1994.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**: aplicando o Pdca nas instituições de Ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FERRARI, Márcio. Pestalozzi, o teórico que incorporou o afeto à sala de aula. **Nova Escola** (On Line). 01 out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1941/pestalozzi-o-teorico-que-incorporou-o-afeto-a-sala-de-aula>. Acesso em: 19 nov. 2019.

FERREIRA SALLES, Leila Maria. **Adolescência, Escola e Cotidiano**: contradições entre o genérico e o particular. São Paulo: UNIMEP, 1998.

FERREIRA; T. H. S.; FARIAS, M. A.; SILVARES, E. F. de M. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudo de Psicologia**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 107-115, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17240.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

FERRY, Luc. **O Homem-Deus ou O Sentido da Vida**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

FIZZOTTI, Eugênio. **De Freud a Frankl**: interrogantes sobre el vacio existencial. Trad. Juan Antônio Chozzo, Pamplona, Univ. de Navarra, 1977.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento Cognitivo**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo, Companhia Editora Nacional. 1965.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2007. v. I.

FOWLER, James W. **Estágios da Fé**: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

FRAKL, Viktor Emil. **O sofrimento de uma vida sem sentido**: caminhos para reencontrar a razão de viver. Trad. Karleno Bocaro. São Paulo: É Realizações, 2015.

FRAKL, Viktor Emil. **El hombre em busca de sentido**. Trad. Dirki. 3. ed. Barcelona: Herder, 1982.

FRAKL, Viktor Emil. **Em Busca de Sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Trad. Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. 25. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.

FRAKL, Viktor Emil. **O sentido da vida e a dignidade humana**. Porto Alegre, Sociedade Latino-americana de Logoterapia, 1984b.

FRAKL, Viktor Emil. **Sede de sentido**. Trad. Henrique Elfes. 5. ed. São Paulo: Quadrante, 2016.

FRAKL, Viktor Emil. **A Busca de Deus e Qustionamentos sobre o Sentido**: um diálogo. Trad. Márcia Neuman. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRAKL, Viktor Emil. **A Presença Ignorada de Deus**. Trad. Walter O. Schlupp e Helga H. Reinhold. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes. 14. ed. rev. 2013.

FRAKL, Viktor Emil. **Fundamentos y aplicaciones de la Logoterapia**. Buenos Aires: San Pablo, 2005.

FRAKL, Viktor Emil. **Psicoanálisis y existencialismo. De la psicoterapia a la logoterapia de Viktor E. Frankl**. Trad. Carlos Silva e José Mendoza. México: Fondo de Cultura Econômica, 1983.

FRAKL, Viktor Emil. **Psicoterapia y humanismo**: tiene um sentido la vida? Trad. de Alfredo Guerra Meireles. Madrid: Fondo de Cultura Econômica, 1982.

FRAKL, Viktor Emil. **Was nicht um meinen Bücher Steht – Lebenserinnerungen**. Weinheim: Beltz, 2002.

FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Zygmunt Bauman**. Disponível em: https://www.ebiografia.com/zygmunt_bauman/. Acesso em: 16 abr. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Glaucia de; PEREIRA, Patrícia Campos; CALHEIROS JÚNIOR, Sérgio Lins. Afeto, emoção e educação na infância e juventude para a formação sólida do homem socialmente competente. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba**, v. 1, n. 1, 2013. p. 70. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/761/1058>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

FROIS, E. et al. Mídias e a imagem corporal na adolescência: o corpo em discussão. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 71-77, jan/mar, 2011. p. 73. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n1/a09v16n1.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

FUREDI, Frank. **Therapy culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age**. London: Routledge, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação Brasileira Contemporânea: Desafios do Ensino Básico**. 1995. p. 9. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3393/1/FPF_PTPF_01_0416.pdf. Acesso em: 19 jul. 2019.

GARRITANO, Eliana Julia; SADALA, Gloria. Adolescência e contemporaneidade. **Trivium: estudos interdisciplinares**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 340-345, 2010. Disponível em: <<http://www.uva.br/trivium/edicoes/edicao-i-ano-ii/comunicacao-pesquisa/com-pq1->>. Acesso em: 12 de maio. 2018.

GARRITANO, Eliana Julia; SADALA, Gloria. O adolescente e a cultura do corpo: uma visão psicanalítica. **Polêmica**, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 56-64, mar. 2012. ISSN 1676-0727. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2792/1906>. Acesso em: 02 ago. 2018.

GAVIOLLI, Juliana. Vínculo: uma possibilidade de reeditar a nossa história. *In*: ZIEGER, Lílian; ROXO, Lucas C.; Zimmer, Roseane; APPIO, Alexandre J. **Educação: sentido de vida**. Porto Alegre: Alcance, 2012.

GEIB, Lorena Teresinha Consalter. **Educare: ensaiando a pedagogia do cuidado**. 2000. 238 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: Passo Fundo, 2000.

GIDDENS, Antony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIDDENS, A; LASH, S. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GILES, Thomas Ranson. **História da Educação**. São Paulo: E.P.U., 1987.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; MELLO, Suely Amaral. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 677-694, jul./dez. 2010.

Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126752/ISSN0102-5473-2011-28-02-677-694.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 nov. 2019.

GOVERNO do Estado da Bahia. **Programa Todos pela educação**. Secretaria de Educação, 2015. p. 2. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br>. Acesso em: 26 dez. 2019.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUERREIRO, Diogo Frasilho; SAMPAIO, Daniel. Comportamentos autolesivos em adolescentes: uma revisão da literatura com foco na investigação em língua portuguesa. **Rev. Port. Sau. Pub.**, Lisboa, v. 31, n. 2, p. 204-213, dez. 2013.

Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-90252013000200009&lng=pt&nrm=iso. acessos em: 21 fev. 2020.

GUZZO, Raquel Sousa Lobo; MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa; MOREIRA, Ana Paula Gomes. Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. v. 16, n. 2, p. 329-338, Julho/Dezembro, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a16v16n2.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOCH, Lothar Carlos. **Perguntando pelo sentido da vida**. São Leopoldo: Sinodal, 1991.

IHU ON LINE. **Por que os jovens cristãos abandonam as Igrejas**. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/173-noticias/noticias-2011/501812-por-que-os-jovens-cristaos-abandonam-as-igrejas>. Acesso em: 9 jan. 2020.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. 4. ed. Trad. Artur M. Pereira. São Paulo: São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAMES, W. **Princípios da Psicologia**. Buenos Aires: Corrientes, 1952.

JATOBÁ, Maria Manoella Verde. **O ato de escarificar o corpo na adolescência**: uma abordagem psicanalítica. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

JORDÃO; Matheus Hoffmann. **A mudança de comportamento das gerações X, Y, Z e Alfa e suas implicações**. Disponível em <http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20162/SLC0631-1/geracoes%20xyz.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

JUNG, C. G. **Psicologia e religião**. Petrópolis: Vozes, 1978.

JUSTO, José Sterza. O “ficar” na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, v. 17, n. 1, p. 62-77, Jan./Jun., 2005. p. 71. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v17n1/v17n1a05>. Acesso em: 19 jul. 2018.

KALLAS, Marília Brandão Lemos de Moraes. O sujeito contemporâneo, o mundo virtual e a psicanálise. **Reverso**, Belo Horizonte, v. 38, n. 71, p. 55-63, jun., 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952016000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2019.

KARHAWI, I. Influenciadores digitais: o Eu como mercadoria. *In*: SAAD-CORRÊA, E. N. Silveira, S. C. **Tendências em Comunicação Digital**. São Paulo: ECA–USP, 2016. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/87>. Acesso em: 12 de mar. 2018.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma de cultura. **Revista Juventude Outro Olhar**, v. 5, n. 6, p. 42-53, 2007. Disponível em: <http://arnaldogodoy.com.br/wp-content/uploads/2014/04/revista-6-juventude-novembro-2007.pdf>. Acesso em: 12 de mar. 2018.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. *In*: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editor Perseu Abramo, 2004.

KNOBEL, M. A Síndrome da adolescência normal. *In*: ABERASTURY, A; KNOBEL, M. **Adolescência Normal um enfoque psicanalítico**. Trad. Suzana Maria Garagoray Balive. Porto Alegre: Artmed, 1981.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicología del Desarrollo Moral**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1981.

KRÜGER, H. **Introdução a Psicologia Social**. São Paulo: EPU, 1986.

LACERDA, Catarina Augusta de Oliveira Pasin de; LACERDA, Milton Paulo de. **Adolescência**: problema, mito ou desafio. Petrópolis: Vozes, 1998.

LÄNGLE, Alfried. **Viver com sentido**: análise existencial aplicada: guia para viver. Trad. Helga Hinkenickel Reinhold. Petrópolis: Vozes, 1992.

LEITE, Sérgio A. da S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, Sérgio A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368. 2012. p. 359. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

LÉON, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. *In*: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LEVENFUS; R. S. Geração Zapping e o sujeito da orientação vocacional. *In*: LEVENFUS, R. S.; SOARES; D. A. P. **Orientação Vocacional Ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. Ed. Relógio D'água, 1983.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal: ensaios sobre a sociedade de hiperconsumo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. São Paulo: Manole, 2005.

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade da decepção**. São Paulo: Manole, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. **Metamorfoses da cultura liberal: ética, mídia e empresa**. Porto Alegre, Sulina, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero: a moda e seu destino e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

LIPOVETSKY, Gilles. **Tempos Hipermodernos**. Trad. Mário Vilela. Apres. Jorge Forbes. São Paulo: Barcarola, 2005.

LÍRIO, Luciano de Carvalho. A construção histórica da adolescência. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, RS, n. 28, maio-ago. 2012. Disponível em: <http://periódicos.est.edu.br/nepp>. Acesso em: 22 set. 2017.

LOPES, José Luciano. **Pestalozzi e a Educação Contemporânea**. Duque de Caxias, 1981.

LUKAS, Elisabeth S. **Histórias que Curam... Porque dão Sentido a Vida**. Campinas: Verus, 2005.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MACEDO, A.; DAL BELLO, O. D. Desenvolvimento moral do adolescente inserido em contexto escolar: é possível medir o raciocínio e o juízo moral do aluno adolescente? **Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba**, v. 1, n. 1, 2013. p. 12. Disponível em:

<http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/756/1053>. Acesso em: 16 maio. 2018.

MACHADO, N. J. **Educação**: competência e qualidade. São Paulo: Escrituras, 2009.

MAGNONI, Antonio Francisco; CAMARGO, Aline Cristina. **Redes sociais digitais e juventude brasileira**: análise de novas modalidades de participação político-social. São Leopoldo/RS. 2018. p. 6. Disponível em: https://www.midiaticom.org/seminariointernacional/archives/2018/gts/gt9_acontecimento_midiatizado/Redes%20sociais%20digitais%20e%20juventude%20-%20Antonio%20Magnoni%20e%20Aline%20Cristina%20Camargo.pdf. Acesso em: 17 abr. 2019.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Pisc. da Ed.**, São Paulo, v. 20, 1º sem., p. 11-30, 2005. p. 21. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>. Acesso em 10 nov. 2019.

MARQUES, Luciana Fernandes; SANTOS-CERQUEIRA, Elder; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **Adolescência e Juventude**: vulnerabilidade e contextos de proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2011.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares & TrilhaS**, Uberlândia, ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.

MARTINS, Maria Helena Pires. **Lawrence Kohlberg**: restaure-se a moralidade. Desenvolvimento moral e educação, segundo o psicólogo e filósofo americano seguidor de Piaget. Disponível em: <http://www.msjhs.org/staff/brunak/kohlberg.html>. Acesso em: 17 out. 2018.

MARTINS, Priscilla de Oliveira; TRINDADE, Zeidi Araújo; ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 555-568, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2019.

MAYEROFF, Milton. **A arte de servir ao próximo para servir a si mesmo**. Rio de Janeiro: Record, 1971.

MEINERZ, Carla Beatriz; PONT, Clarissa; PEPPL, Renata. O ensino médio na visão dos estudantes: algumas reflexões. **Revista de Educação**. Brasília: AEC, n. 113, p. 17-21. out./dez., 1999.

MESSEDER, S. A. Namorei não, peguei: o pegar como uma forma de relacionamento amoroso-sexual entre jovens. **Décimo Terceiro Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**. Belo Horizonte: ABEP, 2002.

MIGUEZ, Eloisa Marques. **Educação em busca de sentido**: pedagogia inspirada em Viktor Frankl. São Paulo: Paulus, 2014.

MIGUEZ, Eloisa Marques. **Educação em Viktor Frankl**: entre o vazio e o sentido da vida. 2015. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de São Paulo: Programa de Pós-graduação da Faculdade em Educação. São Paulo: 2015.

MORAES, Luciene Aparecida Souza Silva. Identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola. **TransForm. Psicol.** (Online), São Paulo, v. 2, n. 1, p. 86-98, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-106X2009000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 abr. 2018.

MORAES, Vinícius de. **O que é que tem sentido nesta vida**. Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/cancoes/o-que-e-que-tem-sentido-nesta-vida>. Acesso em: 12 ago. 2019.

MORIN, E. **Cultura de Massas no Século XX**: neurose. Trad. Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974.

NASCIMENTO, Milton do. **Coração de estudante**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47421/>. Acesso em: 1 jan. 2020.

NOACK, Juliane. Reflexões sobre o acesso empírico da teoria de identidade de Erik Erikson. **Interação em Psicologia**, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, vol. 11, n. 1, p. 135-146, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufpr.br/psicologia/article/download/6534/6781>. Acesso em: 17 abr. 2018.

NOVAES, Simone. Perfil Geracional: um estudo sobre as características das gerações dos veteranos, baby boomers, x, y, z e alfa. *In*: VII SINGEP - Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade. **Anais...** São Paulo – SP – Brasil – 22 e 23/10/2018. Disponível em: <https://singep.org.br/7singep/resultado/428.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

OLIVEIRA, Adair Marcos de. Homofobia e bullying no contexto escolar. *In*: ABRAHÃO, Ana Maria Paes Leme Carrijo; GARBIN, Mônica; Patrícia Junqueira (Orgs.). **Desafios da Educação Contemporânea**: ética, valores e saúde. Curitiba: Appris, 2013.

OLIVEIRA, José Francisco P. A grande curva em nossa história educacional: a juventude e a escola de ensino médio. **Revista de Educação do COGEIME**, São Paulo: Metodista, n. 25, p. 49-57, dez., 2004.

OLIVEIRA, M. A. C.; EGRY, E. Y. Adolescência como um constructo social. **Revista Brasileira do Crescimento e Desenvolvimento Humano**, vol. 7, n. 2, p. 12-21, 1997.

ORGANIZAÇÃO Mundial de Saúde. **OMS pede maior foco na saúde dos adolescentes**. Disponível em: <https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2014/focus-adolescent-health/en/>. Acesso em: 24 out. 2019.

OSORIO, Luiz Carlos. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

OUTEIRAL, José Ottoni. Adolescência: modernidade e pós-modernidade. Artigo especial. **Rev. Psicopedagogia**, v. 22, n. 68, p. 119-47, 2005. p. 137. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v22n68/v22n68a05.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

OUTEIRAL, José Ottoni. **Adolescer**: estudos sobre adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

OUTEIRAL, José Ottoni. **Adolescer**: estudos revisados sobre adolescência. Rio de Janeiro: Editora Revinter Ltda, 2003.

OZELLA, Sérgio. Adolescência: uma perspectiva crítica. *In: Adolescência e psicologia – concepções práticas e reflexões críticas*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

PAMPLONA, Renata Silva; OLIVEIRA, José Sílvio de. O sentido da educação contemporânea: algumas reflexões. **Itinerarius Reflectionis** - Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí, UFG. v. 1. n. 14, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/25884/19271>. Acesso em: 10 nov. 2019.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. Alto da Lapa: Contexto, 2008.

PENSADOR. **Poeira**. Disponível em: <https://www.pensador.com/autor/poeira/>. Acesso em: 4 jul. 2019.

PIAGET, J. **O juízo moral da criança**. Trad. Por Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIERCE, D. Suicidal intent and repeated self-harm. **Psychological Medicine**, v. 14, n. 3, 1984.

POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. 2005. 228 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Distrito Federal, 2005.

PORFÍRIO, Francisco. **Bullying**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>. Acesso em: 25 nov. 2019.

POSTMAN, Neil. **O fim da Educação**: redefinindo a valor da escola. Trad. José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

PRATTA, Elisângela Maria Machado; DOS SANTOS, Manoel Antonio. Família e desenvolvimento psicológico na adolescência. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.

12, n. 2, p. 247-256, maio/ago., 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a05>. Acesso em: 26 dez. 2019.

REIS, Maurício de Novais. Automutilação: o encontro entre o real do sofrimento e o sofrimento real. **Polêmica**, v. 18, n. 1, p. 50-67, janeiro, fevereiro e março, 2018. Disponível: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/viewFile/36069/25688>. Acesso em: 26 out. 2019.

REKER, G. T. **Manual of the Sources of Meaning Profile**. Revised (SOMP-R) Peterborough, ON: student Psychologists Press, 1996.

REKER, G. T. Personal Meaning Optimism and Choice Existential Predictors of Depression in Community and Institutional Elderly. **The Gerontologist**, v. 37, n. 6, p. 709-716, 1997. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/13797450_Personal_Meaning_Optimism_and_Choice_Existential_Predictors_of_Depression_in_Community_and_Institutional_Elderly. Acesso em: 14 jun. 2019.

RIBEIRO, Carlos Alberto.; da ROCHA, Fátima Niemeyer. Escolhas na adolescência: implicações contemporâneas dos grupos sociais e da família. **Revista Mosaico**, v. 08, n. 2, p. 39-47, Jul/Dez., 2017. Disponível em:
<http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/1111>. Acesso em: 02 jul. 2018.

RIBEIRO, Carolina. **Adolescer**. Disponível em:
<https://www.pensador.com/busca.php?q=adolescer>. Acesso em: 8 jan. 2020.

RIGO, Kate Fabiani. **Vamos Começar Pelo Fim?: a pedagogia cemiterial como projeto educativo no espaço escolar**. 2015. 208 f. Tese (Doutorado em Teologia). - Programa de Pós-Graduação em Teologia, Faculdades EST, São Leopoldo, 2015.

RIOS, L. Rumo a adultez: oportunidades e barreiras para a saúde sexual dos jovens brasileiros. **Cadernos CEDES**, n. 22, p. 45-62, 2002. Disponível em:
http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF2/01655_12002.pdf. Acesso em: 10 maio. 2017.

SALTINI, Cláudio, J. P. **Afetividade e Inteligência**. Rio de Janeiro: Walk. 2002.

SANFELICE, J. L. História, instituições escolares e gestores educacionais. **Histedbr**, Campinas, n. esp., p. 20-27, 2006.

SANTOS NETO; Elydio dos; FRANCO, Edgar Silveira. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. **Revista de Educação do CogEimE**, v. 19, n. 36, p. 9-25, jan.-jun. 2010. p. 14. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v19n36p9-25>. Acesso em: 27 abr. 2016.

SANTOS, Aiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, p. 71-83, jan/abril., 2008.

SANTOS, Alda Quintino. **O ensino médio na Bahia e os ginásios/escolas polivalentes: a iniciação para o trabalho**. 2010. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação, Salvador/BA, 2010.

SANTOS, Joziane C. Davoglio dos; SOARES, Hellen Conceição Cardoso **A influência da afetividade no processo ensino aprendizagem na educação infantil**. Disponível em: http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/4a_influencia_da_afetividade_no_processo_ensino_aprendizagem_na_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. de M. Adolescência através dos séculos. **Psic.: Teor. e Pesq.** [online], vol. 26, n. 2, p. 227-234, 2010. p. 231. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n2/a04v26n2>. Acesso em: 19 jul. 2017.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2013.

SETÚBAL, José Luiz. **Autoflagelação em adolescentes**. Disponível em: <https://institutopensi.org.br/blog-saude-infantil/auto-flagelacao-em-adolescentes/>. Acesso em: 26 out. 2019.

SILVA, Aline Conceição; BOTTI, Nadja Cristiane Lappann. Comportamento autolesivo ao longo do ciclo vital: Revisão integrativa da literatura. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n. 18, p. 67-76, dez., 2017. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-21602017000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 out. 2019.

SILVA; Neli. **Querida Professora**. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesiascomemorativas/618053>. Acesso em: 27 nov. 2019.

SILVA, E. et. al. **O alcance da harmonia entre as gerações baby boomer, x e y na busca da competitividade empresarial no século XXI**. Volta Redonda: UNIFOA, 2013. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/9418322.pdf>. Acesso em: 5 maio. 2017.

SOMMERHALDER, Cinara. Sentido de Vida na Fase Adulta e Velhice. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 2, p. 270-277, 2010. p. 272. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v23n2/v23n2a09.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.

SOUSA, Pedro Miguel Lopes de. **Desenvolvimento moral na adolescência**. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0296.pdf>. Acesso em: 06 out. 2017.

SOUZA, S.; LIMA, G. Escolas polivalentes na ditadura civil-militar: marco no modelo de ensino profissionalizante ou instrumentos de propaganda do regime? O processo de implantação do polivalente de Ituiutaba-MG (1974-1985). **Educação & Formação**, v. 1, n. 2, p. 72-88, maio/ago., 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/101>. Acesso em: 6 dez. 2019.

SPRINTHALL, N. A.; COLLINS, W. A. **Psicologia do Adolescente**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

STRECK, Gisela I. Waechter. Competência Espiritual e Saber-Cuidar. *In*: DESAULNIERS, J.B.R. (Org.). **Saber-cuidar de si, do outro, da natureza**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SUNG, Jung Mo. **Educar para reencantar a vida**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TAILLE, Yves de La; MENI, Maria Suzana de Stefano (Orgs). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

D'AUREA-TARDELI, D. Erik Erikson e a visão psicossocial da adolescência. **Psique - Ciência e Vida**, v. 23, p. 39-45, 2007.

TENÓRIO, Jéssica Caroline Silva. **Adolescência e Vida Contemporânea: uma relação entre limite e identidade**. Disponível em: <http://psicologado.com/abordagens/psicologia-analitica/adolescencia-e-vida-contemporanea-uma-relacao-entre-limite-e-identidade>. Acesso em: 23 mar. 2018.

THOMPSON, John B. A nova visibilidade. **MATRIZES**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-38, abril, 2008.

TILLICH, Paul. **Dinâmica da fé**. Trad. Walter Schlupp. São Leopoldo: Sinodal, 1974.

TILLICH, Paul. **Teologia Sistemática**. 5. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

TOMIO, N. A. O.; FACCI, M. G. D. Adolescência: uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 12, n. 1, p. 89-99, jan./abr., 2009. p. 98. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14059/7674>. Acesso em: 13 maio. 2018.

TRAVESSO-YEPEZ M. A.; PINHEIRO V. S. Adolescência, Saúde e Contexto Social: esclarecendo praticas. **Psicologia & Sociedade**, v. 14, n. 2, p. 133-147, jul./dez., 2002.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. *In*: TAILLE, Yves de La; MENI, Maria Suzana de Stefano (Orgs.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

ULBRICH, Gislaine Dias Siqueira et al. Motivadores da ideação suicida e a autoagressão em adolescentes. **Adolesc Saúde**, v. 14, n. 2, p. 40-46, 2017.

Disponível em: http://adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=648#. Acesso em: 26 out. 2019.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **As complexidades da definição de adolescência**. In: Relatório Mundial da Infância. 2011. p. 8-10. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/crianca-e-adolescente/situacao-mundial-da-infancia-2011>. Acesso em: 19 mar. 2018.

VALLE, Luiza Elena Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de (Orgs.). **Adolescência: as contradições da idade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

VINHA, Telma. Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. **Revista do COGEIME**, n. 14, p. 15-38, julho, 1999. Disponível em: <http://www.cogeime.org.br/revista/cap0214.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

VIOTTI; Frederico R. de Abranches. **Origem e Fundamento da Mística Pós-Moderna**. Monografia (Curso em Ciência Política) - Universidade de Brasília, 1995. p. 42. Disponível em: <http://www.angelfire.com/id/Viotti/>. Acesso em: 17 fev. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, Henri. **Psicologia da Educação e da Infância**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

WIKIPEDIA. **Carpe diem**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Carpe_diem>. Acesso em: 23 mar. 2019.

XAUSA, Isar Aparecida Moraes. **A Psicologia do Sentido da Vida**. Campinas: Vide Editorial, 2011.

XAUSA, Izar Aparecida de Moraes. **A Psicologia do sentido da vida**. 2. ed. Campinas: Vide Editorial, 2013.

ZABALZA, M. Como educar em valores na escola. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 4, n. 13, p. 21-25, jan./jul. 2000.

ZAPUR, A. P.; CAMPOS, J. L. A juventude como valor na modernidade líquida. **Temática** (revista eletrônica), NAMID/UFPB, Ano XI, n. 01, p. 41-51, janeiro, 2015. p. 46. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/22679/12544>>. Acesso em: 03 set. 2017.

ANEXO I

ESCOLA SUPERIOR DE
TEOLOGIA - EST



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ADOLESCÊNCIA CONTEMPORÂNEA E O SENTIDO DA VIDA:
CONTRIBUIÇÕES DO CONTEXTO ESCOLAR

Pesquisador: LUCIANA SANTOS BISPO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 95514718.0.0000.5314

Instituição Proponente: INSTITUICAO SINODAL DE ASSISTENCIA EDUCACAO E CULTURA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.887.030

Apresentação do Projeto:

O assunto da pesquisa é o sentido da vida para os/as adolescentes contemporâneos/as, numa interface com o contexto escolar. A pesquisa busca compreender o/a adolescente do século XXI como um ser submerso numa sociedade pós-moderna. Carente de valores sólidos, influenciado pela mídia, pelo individualismo e consumismo exacerbados, pelo relativismo, pela banalização da vida. Caracteriza o adolescente deste século. Participarão da pesquisa adolescentes matriculados na 2ª série do Ensino Médio regular, turmas A, B e C, turno matutino, com idades entre 14 e 16 anos completos e docentes, do Colégio Estadual Polivalente de Camacan/BA. A pesquisa aborda temas relacionados à Educação, à Psicologia Social e do Desenvolvimento, à Filosofia, à Sociologia e à Teologia.

Serão pesquisados 120 (cento e vinte) adolescentes distribuídos nas 03 (três) turmas que compõem a 2ª série do Ensino Médio, turno matutino; e 11 (onze) docentes do turno matutino e das respectivas turmas. Serão selecionados para análise 30 questionários (discentes) e 06 questionários (docentes).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

- Investigar empiricamente em que medida temas relacionados ao sentido da vida, à adolescência,

Endereço: Rua Amadeo Rossi 467

Bairro: Morro do Espelho

CEP: 93.030-220

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)2111-1400

Fax: (51)2111-1411

E-mail: selenir@est.edu.br

ESCOLA SUPERIOR DE
TEOLOGIA - EST



Continuação do Parecer: 2.887.030

à valorização da vida e à superação de conflitos existenciais são contemplados nas atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola.

Objetivos Específicos

- Verificar a influência da mídia e das redes sociais no processo de formação da identidade da pessoa adolescente na contemporaneidade.
- Discutir o conceito fé como sentido para a vida e suporte para as crises na adolescência contemporânea.
- Compreender em que medida o contexto escolar auxilia os/as adolescentes a encontrarem o sentido da vida.
- Verificar a proposta pedagógica trabalhada no Colégio Estadual Polivalente de Camacan e a sua relação com o desenvolvimento de competências e habilidades que contemplem o autoconhecimento, a superação de conflitos e as crises pessoais e a valorização da vida.
- Analisar em que medida os temas relacionados ao consumismo, hedonismo, narcisismo e sentido da vida estão presentes nas atividades desenvolvidas na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não apresenta risco ou complicação legal ao/à participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Importante pesquisa para a conjuntura atual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há pendência documental. A pesquisadora apresentou a documentação exigida pelo CEP da EST: Projeto, Informações Básicas, Questionário docente, discente, declaração, termo de assentimento, TCLE dos pais/responsáveis e docentes, folha de rosto e cronograma.

Recomendações:

O colegiado recomenda que a pesquisadora faça uma pequena alteração no Termo de Assentimento, de tal forma que evite juízo sobre a ação da escola. Sugestão de redação no 2º § do Termo: "A segunda observação diz respeito às ações desenvolvidas na escola no sentido de envolver estes(as) adolescentes no seu contexto integral desenvolvendo atividades, projetos, debates, seminários, simpósios, rodas de conversas que os/as ajudem a superar as crises e vazios existenciais, tão comuns nesta fase da vida, e os/as auxiliem a encontrar o sentido da vida."

Endereço: Rua Amadeo Rossi 467
Bairro: Morro do Espelho **CEP:** 93.030-220
UF: RS **Município:** SAO LEOPOLDO
Telefone: (51)2111-1400 **Fax:** (51)2111-1411 **E-mail:** selenir@est.edu.br

ESCOLA SUPERIOR DE
TEOLOGIA - EST



Continuação do Parecer: 2.887.030

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram identificadas pendências ou inadequações na documentação apresentada.

Considerações Finais a critério do CEP:

A pesquisadora poderá iniciar a pesquisa de campo. O colegiado lembra uma revisão nos Termos para que o seu conteúdo evite juízo prévio sobre a instituição. Os termos não poderão induzir a um juízo, fato que poderá prejudicar a pesquisa.

Ao final da pesquisa de campo a pesquisadora deverá apresentar o relatório final na Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1184896.pdf	07/08/2018 18:54:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.docx	07/08/2018 18:41:34	LUCIANA SANTOS BISPO	Aceito
Outros	Questionario_docentes.docx	07/08/2018 16:17:37	LUCIANA SANTOS BISPO	Aceito
Outros	Questionario_Discentes.docx	07/08/2018 16:15:36	LUCIANA SANTOS BISPO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao.doc	07/08/2018 16:11:25	LUCIANA SANTOS BISPO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO.docx	07/08/2018 16:07:36	LUCIANA SANTOS BISPO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Docente.docx	07/08/2018 16:06:24	LUCIANA SANTOS BISPO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais.docx	07/08/2018 16:06:04	LUCIANA SANTOS BISPO	Aceito
Folha de Rosto	Luciana_Folha_Rosto.pdf	02/08/2018 18:42:43	LUCIANA SANTOS BISPO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	30/07/2018 11:01:42	LUCIANA SANTOS BISPO	Aceito

Endereço: Rua Amadeo Rossi 467

Bairro: Morro do Espelho

CEP: 93.030-220

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)2111-1400

Fax: (51)2111-1411

E-mail: selenir@est.edu.br

ESCOLA SUPERIOR DE
TEOLOGIA - EST



Continuação do Parecer: 2.887.030

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LEOPOLDO, 11 de Setembro de 2018

Assinado por:
KRONBAUER, S. C. G.
(Coordenador)

Endereço: Rua Amadeo Rossi 467

Bairro: Morro do Espelho

CEP: 93.030-220

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)2111-1400

Fax: (51)2111-1411

E-mail: selenir@est.edu.br

ANEXO II

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Nome da Instituição: Colégio Estadual Polivalente de Camacan

Nome do/a diretor/a: Adiana dos Santos Silva

Declaro ter ciência do projeto de pesquisa: "**ADOLESCÊNCIA CONTEMPORÂNEA E O SENTIDO DA VIDA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE UM CONTEXTO ESCOLAR**", da pesquisadora: **Luciana Santos Bispo**. E conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial os *Crêterios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos* conforme Resolução nº 466/2012. Esta instituição está ciente de sua corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos e das participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Camacan-BA, 05 de Outubro de 2018

Assinatura e carimbo do responsável institucional


Adiana dos Santos Silva
Diretora
Aut.05.076/16

ANEXO III

	<p style="text-align: center;">Faculdades EST Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura CNPJ: 96.746.441/0007-00 Rua Amadeo Rossi, 467 - Morro do Espelho São Leopoldo/RS</p>	
---	--	---

ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (Pais/Responsável)

Título da Pesquisa: "ADOLESCÊNCIA CONTEMPORÂNEA E O SENTIDO DA VIDA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE UM CONTEXTO ESCOLAR."

Pesquisadora: **Luciana Santos Bispo**

Orientadora: **Dr^a Gisela Isolde Waechter Streck**

1. **Natureza da pesquisa:** o/a seu/sua filho/a está sendo convidado/a a participar desta pesquisa que tem como finalidade Investigar empiricamente em que medida temas relacionados ao sentido da vida, à adolescência, à valorização da vida e à superação de conflitos existenciais são contemplados nas atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 – item IV do Conselho Nacional de Saúde.

2. **Participantes da pesquisa:** O universo desta pesquisa é formado por 120 (cento e vinte) adolescentes distribuídos nas 03 (três) turmas (A, B e C) que compõem a 2ª série do Ensino Médio, turno matutino; e por 11 (onze) docentes das respectivas turmas. A amostra será obtida através da técnica de amostragem estratificada não proporcional. Serão selecionados para análise 30 questionários respondidos pelos/as discentes e 06 questionários respondidos pelos/as docentes.

3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao autorizar a participação do seu/sua filho/a, o/a sr/sr^a permitirá que a pesquisadora Luciana Santos Bispo investigue as contribuições de um contexto escolar para a busca do sentido da vida para a adolescência contemporânea. O sr/sr^a tem liberdade de se recusar a participação de seu/a filho/a e ainda recusar a continuidade de sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para ele/ela. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora acadêmica, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. **Sobre as entrevistas:** Os dados serão coletados, no horário e turno normal das aulas. Os discentes, cujos pais ou responsáveis autorizarem a sua participação nesta pesquisa, serão encaminhados até o auditório do Colégio. Onde receberão um questionário semiestruturado pela pesquisadora, composto por 22 (vinte e duas) questões. Tal atividade tem como objetivo único a viabilização desta pesquisa, assim, de modo algum, ser-lhe-á atribuído nenhum valor quantitativo ou qualitativo.

5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais para o/a seu filho/a nem para o sr./sr^a. Esta pesquisa apresenta riscos mínimos; isto é, os mesmo riscos apresentados em atividades rotineiras como ler, escrever, conversar, andar, etc. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade do seu/sua

filho/filha. Apesar disso, ele/ela tem direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos por esta pesquisa.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo servirão de base para estudo sobre a adolescência contemporânea e o sentido da vida numa interface com o contexto escolar. A identificação das pessoas envolvidas será preservada no anonimato. Somente a pesquisadora e a sua orientadora terão conhecimento dos dados. No trabalho, os adolescentes serão identificados como adolescente 1, adolescente 2, etc. A pesquisadora compromete-se a guardar os questionários utilizados como instrumento de coleta de dados desta pesquisa pelo prazo de 5 anos.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa nem o seu/sua filho/a nem o/a sr/ sr^a terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua para o debate sobre o sentido da vida para a adolescência contemporânea numa perspectiva das contribuições oferecidas pelo contexto escolar. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.

8. **Pagamento:** nem o/a sr/sr^a nem o seu/sua filho/a terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa e assino este em duas vias de igual teor, permanecendo uma via comigo e outra com o/a pesquisador/a.

Nome do/da menor

Nome do/da responsável pelo/pela menor

Assinatura do/da responsável pelo/pela menor

Assinatura da Pesquisadora

Camacan-Ba, 30 de Outubro de 2018

TELEFONES

Pesquisador: Luciana Santos Bispo (tel.: 73 - 99132 9590)

Orientador: Dr^a Gisela Isolda Waechter Streck (tel.: 51 - 99816 7898)

Secretário do Comitê de Ética e Pesquisa da EST: Walmor Ari Kanitz (51 2111 1455)

ANEXO IV

	<p>Faculdades EST Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura CNPJ: 96.746.441/0007-00 Rua Amadeo Rossi, 467 - Morro do Espelho São Leopoldo/RS</p>	
---	--	---

ANEXO IV - TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“ADOLESCÊNCIA CONTEMPORÂNEA E O SENTIDO DA VIDA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE UM CONTEXTO ESCOLAR”**. Neste estudo pretendemos investigar empiricamente em que medida temas relacionados ao sentido da vida, à adolescência, à valorização da vida e à superação de conflitos existenciais são contemplados nas atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola.

A coleta dos dados acontecerá no mesmo turno em que estudam os/as participantes desta pesquisa e mediante a aplicação de um questionário semiestruturado para os discentes, composto por 22 (vinte e duas) questões.

No dia da coleta dos dados você será encaminhado para o auditório do Colégio às 8h30min. Lá, receberá todas as orientações necessárias e o questionário que será lido e devidamente explicado pela pesquisadora. Na sequência, dar-se-á início à pesquisa. O tempo máximo para entrega do questionário será de 1h30min.

Para participar deste estudo, o/a responsável por você autorizou e assinou um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido/a em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, realizar tarefas da escola, ler etc. Apesar disso,

você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____,
portador (a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Camacan-BA, ____ de _____ de 20____ .

Assinatura do (a) menor

Assinatura da pesquisadora

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - EST

SÃO LEOPOLDO/RS - CEP: 93030-220

FONE: (51) 2100-1455 / E-MAIL: cep@est.edu.br

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: LUCIANA SANTOS BISPO

ENDEREÇO: RUA CARLOS GOMES, Nº 238, CENTRO.

CAMACAN –BA CEP: 45.880-000 FONE: (73) 99132 9590

E-MAIL: LUZINHACJ@HOTMAIL.COM

ANEXO V

	<p>Faculdades EST Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura CNPJ: 96.746.441/0007-00 Rua Amadeo Rossi, 467 - Morro do Espelho São Leopoldo/RS</p>	
---	--	---

ANEXO V - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (Docentes)

Título da Pesquisa: “**ADOLESCÊNCIA CONTEMPORÂNEA E O SENTIDO DA VIDA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE UM CONTEXTO ESCOLAR.**”

Pesquisadora: Luciana Santos Bispo Orientadora: Dr^a Gisela Isolde Waechter Streck

1. Natureza da pesquisa: *o sr. (sra) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade Investigar empiricamente em que medida temas relacionados ao sentido da vida, à adolescência, à valorização da vida e à superação de conflitos existenciais são contemplados nas atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 – item IV do Conselho Nacional de Saúde.*

2. Participantes da pesquisa: O universo desta pesquisa é formado por 120 (cento e vinte) adolescentes distribuídos nas 03 (três) turmas (A, B e C) que compõem a 2ª série do Ensino Médio, turno matutino; e por 11 (onze) docentes das respectivas turmas.

A amostra será obtida através da técnica de amostragem estratificada não proporcional. Serão selecionados para análise 30 questionários respondidos pelos/as discentes e 06 questionários respondidos pelos/as docentes.

3. Envolvimento na pesquisa: *ao participar deste estudo o/a sr.(sra) permitirá que a pesquisadora Luciana Santos Bispo investigue as contribuições do contexto escolar para a busca do sentido da vida para a adolescência contemporânea. O sr (sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.*

4. Sobre as entrevistas: serão aplicados dois questionários semiestruturados, um para os docentes composto por 08 (oito) questões, e um para os discentes, composto por 22 (vinte e duas) questões. Nos dias e horários em que os respectivos docentes estarão concentrados nas reuniões de área: terça-feira: Ciências Humanas, quarta-feira:

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e quinta-feira: Ciências da Matemática e suas Tecnologias.

5. **Riscos e desconforto:** *a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Esta pesquisa apresenta riscos mínimos; isto é, os mesmo riscos apresentados em atividades rotineiras como ler, escrever, conversar, etc. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Apesar disso, o sr (srª) tem direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos por esta pesquisa.*

6. **Confidencialidade:** *todas as informações coletadas neste estudo servirão de base para estudo sobre a adolescência contemporânea e o sentido da vida numa interface com o contexto escolar. A identificação das pessoas envolvidas será preservada no anonimato. Somente a pesquisadora e a sua orientadora terão conhecimento dos dados. No trabalho, os docentes participantes desta pesquisa serão identificados como Docente 1, Docente 2, etc. A pesquisadora compromete-se a guardar os questionários utilizados como instrumento de coleta de dados desta pesquisa pelo prazo de 5 anos.*

7. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa o sr (sra) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo possa contribuir com o debate sobre o sentido da vida para adolescência contemporânea e sua interface com as contribuições apresentadas pelo contexto escolar.*

8. **Pagamento:** *o sr. (sra) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa e assino este em duas vias de igual teor, permanecendo uma via comigo e outra com a pesquisadora.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Camacan-BA, _____ de novembro de 2018.

TELEFONES

Pesquisadora: Luciana Santos Bispo (tel.: 73 99132 9590)

Orientadora: Drª Gisela Isolde Waechter Streck (tel.:51 99816 7898)

Secretário do Comitê de Ética e Pesquisa da EST: Walmor Ari Kanitz (51 2111 1455)

ANEXO VI

	Faculdades EST Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura CNPJ: 96.746.441/0007-00 Rua Amadeo Rossi, 467 - Morro do Espelho São Leopoldo/RS	
---	---	---

ANEXO VI - QUESTIONÁRIO PARA OS/AS DISCENTES

Este questionário será usado como instrumento de uma pesquisa sobre a Adolescência Contemporânea e o sentido da vida. Os dados obtidos serão utilizados para elaboração de uma Tese de Doutorado que tem como tema: **“Adolescência Contemporânea e o Sentido da Vida: contribuições a partir de um contexto escolar.”**

Pedimos, por gentileza, que você leia atentamente cada questão. Elas dizem respeito a aspectos importantes da sua vida, portanto seja o/a mais sincero/a possível. Não existem respostas certas ou erradas. O que importa aqui é a sua opinião.

Para garantir o anonimato e o caráter confidencial desta pesquisa pedimos por gentileza, não assinar/rubricar este questionário.

Luciana Santos Bispo

1) Sexo: () M () F 2) Idade: () 14anos () 15 anos () 16 anos

3) Você faz parte de alguma religião?

() SIM () NÃO

3.1 Se sim, qual? _____

4) Com qual frequência você costuma ir à igreja, templos ou participar de rituais religiosos?

- () Apenas uma vez por semana
- () De duas a três vezes por semana
- () Mais de três vezes por semana
- () De vez em quando
- () Nunca vou.

5) Na sua opinião, qual o grau de importância de se ter uma religião?

- () Sem importância
- () Pouco importante
- () Importante
- () Muito importante.

6) Você possui redes sociais?

Sim Não

6.1 Se sim, qual (is)? _____

7) Quantas horas por dia, mais ou menos, você se mantém conectado/a às redes sociais?

- Não possuo redes sociais
 Menos de duas horas
 Entre duas e quatro horas
 Mais de quatro horas
 Passo o dia inteiro conectado/a.

8) O que você mais gosta de acessar nas mídias sociais? Por quê?

9) Na sua opinião, a mídia, de uma maneira geral, influencia a vida dos jovens e adolescentes?

SIM NÃO

9.1 Se sim, de que maneira isso acontece? _____

10) Você já teve algum tipo de atitude influenciado/a pela mídia?

11) Você se considera uma pessoa feliz?

Sim. Não.

11.1 Por quê? _____

12) Em sua opinião, a vida tem um sentido?

Sim. Não.

12.1 Se SIM, você poderia dizer qual o sentido da sua vida? _____

12.2 Se NÃO, por que, em sua opinião, a vida não tem um sentido? _____

13) O que dá sentido à sua vida?

Escolha cinco alternativas e numere-as por ordem de importância.

Família

- Estudos
- Relacionamento afetivo
- Fé() Amigos/as
- Trabalho
- Dinheiro
- Diversão/lazer.

Outro, qual? _____

14) Sua vida tem sentido para você quando...

Escolha quatro alternativas, numerando-as de 1 a 4 por ordem de importância.

Sendo (1) o grau **mais forte** e (4) o grau **mais fraco**.

- Eu faço o bem à outras pessoas.
- Eu estou muito feliz.
- Alguém faz aquilo que eu quero.
- Eu conquisto algo (consumo).
- Eu Consigo superar as minhas dificuldades.
- Vejo a minha família feliz.
- Eu Percebo que o mundo pode ser melhor.
- Eu Descubro que o ser humano pode ser melhor do que parece.
- Eu consigo acreditar na vida, apesar das dificuldades que ela apresenta.

15) Em quais dos espaços de interação social abaixo você encontra mais respostas para suas perguntas sobre o sentido da vida?

Marque três alternativas, numerando-as de 1 a 3 por ordem de importância.

- Família
- Igreja
- Relacionamentos Afetivos
- Escola
- Amizades
- Redes sociais.

16) Você se considera uma pessoa de fé no sentido religioso da palavra?

SIM. Não.

16.1 Se SIM, em quem ou em que você tem fé? _____

17) Na sua opinião, o que é ter fé?

18) Na sua opinião, a fé, no sentido religioso da palavra, pode ajudar o ser humano a superar suas crises e conflitos existenciais?

SIM. De que maneira? _____

() NÃO. Por quê? _____

19) Você acredita que a fé pode atribuir sentido à vida?

() SIM. () NÃO.

19.1 Se SIM, cite três situações em que a sua fé lhe ajudou a encontrar sentido para a sua existência. _____

20) As atividades desenvolvidas pela escola lhe ajudam a refletir e repensar a sua vida e os seus valores?

() SIM () NÃO.

20.1 Se SIM, cite três atividades mais significativas para você. _____

20.2 Se NÃO, por quê? _____

21) Quais assuntos, além dos didáticos, você considera importantes a escola discutir na contemporaneidade. Por que eles são importantes para você?

22) Você gostaria de ter mais espaço na escola para falar de sobre você, seus sonhos, medos, conflitos, dúvidas, relacionamentos?

() SIM () NÃO

22.1 Se SIM, cite três atividades não desenvolvidas pela escola e que lhe ajudaria neste processo.

Obrigada pela sua participação!

ANEXO VII

	<p>Faculdades EST Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura CNPJ: 96.746.441/0007-00 Rua Amadeo Rossi, 467 - Morro do Espelho São Leopoldo/RS</p>	
---	--	---

ANEXO VII - QUESTIONÁRIO PARA OS/AS DOCENTES

Este questionário será usado como instrumento de uma pesquisa sobre a Adolescência Contemporânea e o sentido da vida. Os dados obtidos serão utilizados para elaboração de uma Tese de Doutorado que tem como tema **“Adolescência Contemporânea e o Sentido da Vida: contribuições a partir de um contexto escolar.”**

Pedimos, por gentileza, que o/a sr.(sra.) leia atentamente cada questão. E que seja o/a mais sincero/a possível. Não existem respostas certas ou erradas. O que importa aqui é a sua opinião. Para garantir o anonimato e o caráter confidencial deste trabalho, não será preciso assinar este questionário.

Luciana Santos Bispo

01) A quanto tempo o Sr. ou a Sr.^a trabalha com adolescentes?

02) Como o/a Sr(a) descreve a adolescência contemporânea?

03) Na opinião do Sr(a), o trabalho desenvolvido por esta escola oferece suporte no sentido de auxiliar os /as adolescentes a superarem os conflitos existenciais próprios desta fase da vida?

() SIM. De que maneira? _____

() NÃO. Por quê? _____

04) A escola promove eventos, projetos, rodas de conversas, bate-papos, etc., com temas voltados para a adolescência, tais como: conflitos existenciais, relacionamentos interpessoais e sentido da vida?

() SIM. () NÃO.

4.1 Se SIM. Com que frequência acontecem? _____

05) Cite três ações pedagógicas desenvolvidas pela escola que, na sua opinião, ajudam na formação da identidade dos/as adolescentes.

06) Nas suas aulas, o sr/sr^a costuma promover o debate e a reflexão com os/as adolescentes sobre temas relacionados à adolescência contemporânea e o sentido da vida?

() SIM () NÃO

6.1 Se SIM. Quais os temas mais abordados por eles e elas? Cite três. _____

6.2 Se NÃO. Por quê? _____

07) Usando a escala abaixo, indique a frequência com que os temas abaixo são abordados nas suas aulas.

(0) Nunca (1) Às vezes (2) Sempre (3) Frequentemente

- () Relações Interpessoais
- () Superação de Conflitos Pessoais.
- () Preparação p/o Mundo do Trabalho
- () Narcisismo.
- () Realização Pessoal
- () Hedonismo – busca excessiva do prazer e do ter.
- () Influência da Mídia
- () Relações Afetivas.
- () (Des)valorização da Vida
- () Vazio Existencial.
- () Imediatismo e Efemeridade
- () Prep. para as aval. externas (ENEM, OBEMEP, etc.)
- () Consumismo
- () Nihilismo – Negação do sentido.

Questão 08) Analisando a escola no conjunto de suas ações, escolha dentre a opções abaixo aquelas que melhor representam os objetivos desta instituição.

Numere-as de **01** a **03** por ordem de importância, sendo o numeral **01** o grau mais forte e **03** o grau mais fraco.

- () Formação cognitiva do/a discente
- () Atingir índices e metas impostos pelas avaliações externas
- () Formação integral do ser humano
- () Transmissão de valores morais e éticos
- () Propor uma educação mais humanizada, centrada no ser humano.

Obrigada pela sua participação!