



SENTIMENTOS DE INJUSTIÇA E SUICÍDIO: A DIMENSÃO ÉTICA E POLÍTICA DO LUTO DE JOVENS ESTUDANTES¹

Darío Hernán Arevalos²  

Resumo

O suicídio de um colega de escola constitui um acontecimento disruptivo que ultrapassa as explicações individuais e exige ser pensado em sua densidade afetiva, ética e política. Este artigo propõe compreender os sentimentos de injustiça que emergem entre estudantes do ensino secundário durante o processo de luto. Apresentam-se os resultados de um estudo qualitativo realizado em duas escolas situadas em áreas urbanas periféricas da Província de Buenos Aires, Argentina. A análise dos testemunhos permite afirmar que a morte de um par geracional é vivida como um desfecho inadmissível, associado a condições estruturais de violência e desamparo que violam o direito à vida e a promessa de um futuro. Diante dessa perda significativa, os jovens desenvolvem ações coletivas orientadas não apenas à restituição da dignidade negada da vítima, mas também a si mesmos, enquanto agentes capazes de ressignificar o vivido, comprometer-se com o sofrimento alheio e resistir ao esquecimento.

Palavras-chave: Ensino Médio; Luto; Injustiça; Jovens estudantes; Suicídio.

Como citar

AREVALOS, Darío Hernán. Sentimentos de injustiça e suicídio: a dimensão ética e política do luto de jovens estudantes. **Educação em Análise**. Londrina. v. 10, p. 1-25. ago. 2025. DOI: 10.5433/1984-7939. 2025. v10. 53514.



¹ Tradução realizada com o auxílio do AI-GEMINI

² Doutor em Educação pela Universidade de Buenos Aires. Professor da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. E-mail: dar.arevalos@gmail.com.

FEELINGS OF INJUSTICE AND SUICIDE: THE ETHICAL AND POLITICAL DIMENSION OF MOURNING AMONG YOUNG STUDENTS

Abstract: The suicide of a schoolmate constitutes a disruptive event that exceeds individual explanations and demands to be understood in its affective, ethical, and political density. This article aims to understand the feelings of injustice that emerge among secondary school students during the mourning process. It presents the results of a qualitative study conducted in two schools located in peripheral urban areas of Buenos Aires Province, Argentina. The analysis of the students' testimonies shows that the death of a peer is experienced as an unacceptable outcome, linked to structural conditions of violence and neglect that undermine the right to life and the promise of a future. In the face of this significant loss, young people engage in collective actions aimed not only at restoring the denied dignity of the deceased, but also at themselves, as agents capable of re-signifying their experiences, committing to the suffering of others, and resisting oblivion.

Keywords: Secondary school; Grief; Injustice; Young students; Suicide.

SENTIMIENTOS DE INJUSTICIA Y SUICIDIO: LA DIMENSIÓN ÉTICA Y POLÍTICA DEL DUELO DE JÓVENES ESTUDIANTES

Resumen: El suicidio de un compañero de escuela constituye un acontecimiento disruptivo que desborda las explicaciones individuales y demanda ser pensado en su densidad afectiva, ética y política. Este artículo se propone comprender los sentimientos de injusticia que emergen entre estudiantes de educación secundaria durante el proceso de duelo. Se presentan los resultados de un estudio cualitativo realizado en dos escuelas situadas en zonas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. El análisis de los testimonios permite afirmar que la muerte de un par generacional es vivida como un desenlace inadmisibles, asociado a condiciones estructurales de violencia y desamparo que vulneran el derecho a la vida y la promesa de un porvenir. Frente a esta pérdida significativa, las y los jóvenes despliegan acciones colectivas orientadas no solo a la restitución de la dignidad negada de la víctima, sino también hacia sí mismos, en tanto agentes capaces de resignificar lo vivido, de comprometerse con el sufrimiento ajeno y de resistir al olvido.

Palabras clave: Escuela secundaria; Duelo; Injusticia; Jóvenes estudiantes; Suicidio.

Introdução

O suicídio de um estudante constitui um acontecimento disruptivo que extravasa os moldes convencionais de interpretação e resposta institucional no âmbito escolar. Nos espaços de sociabilidade, representa uma ruptura coletiva que interpela profundamente os vínculos mais estreitos da vítima.

Além do sofrimento, entre colegas e amigos, pode mobilizar uma percepção aguda de injustiça. Uma sensibilidade que se expressa em juízos morais sobre a ordem social, onde se tensiona o que é esperável e o que é concebido como inadmissível. Sobretudo quando a perda deixa perguntas sem respostas sobre as condições de vulnerabilidade compartilhadas.

O presente artigo se propõe a compreender o sentimento de injustiça que emerge nas narrativas de estudantes do ensino médio diante da irrupção do suicídio de um par geracional³. A partir de uma pesquisa qualitativa, na qual se desenvolveram entrevistas em profundidade, analisam-se depoimentos de estudantes a partir da noção de injustiça moral de Judith Shklar (2013), injustiça testemunhal de Miranda Fricker (2017) e consciência de injustiça de Axel Honneth (2011). Essas abordagens permitem pensar o luto na escola a partir de uma dimensão ética e política em que se colocam em jogo demandas por reconhecimento e reparação.

Este trabalho está organizado em quatro seções. Em primeiro lugar, são apresentadas três perspectivas que situam a injustiça no centro da reflexão moral. Em segundo lugar, expõe-se a estratégia metodológica e os critérios éticos adotados na pesquisa. Em seguida, desenvolve-se a análise dos depoimentos de estudantes em torno de distintas dimensões da injustiça percebidas. Finalmente, são oferecidas algumas conclusões provisórias sobre a experiência do luto e o lugar da escola na elaboração dos danos individuais e coletivos.

Três perspectivas sobre a injustiça

Neste apartado, são apresentadas três perspectivas teóricas que, a partir de registros distintos, situam a injustiça no centro da reflexão moral. Essas abordagens compartilham o pressuposto de que a mesma não pode ser compreendida em sua complexidade se apenas a considerarmos como o polo oposto da justiça ou como resultado de uma falha dos princípios abstratos que sustentam as normas sociais (Santiago Oropeza, 2019).

³ São recuperados os resultados de uma pesquisa pós-doutoral.

A aposta por caracterizar a injustiça a partir das experiências de agravo que atingem indivíduos e grupos nos permitirá interpretar a emergência de uma consciência crítica diante dos acontecimentos que enfraquecem o seu senso de dignidade e de valor humano.

Nesse sentido, Judith Shklar revaloriza a injustiça moral como ponto de partida para a crítica social; Miranda Fricker foca nos modos como certos sujeitos são desautorizados como portadores de um testemunho válido e Axel Honneth sustenta que a consciência de injustiça se configura diante da falta de reconhecimento.

A injustiça moral: o sofrimento alheio como ponto de partida

A filósofa Judith Shklar, em *Os rostos da injustiça* (2013), questiona o viés da tradição filosófica ocidental que privilegiou a reflexão sobre a justiça em vez da injustiça, diferentemente de outras narrativas como o teatro, a ficção ou os sermões religiosos. Diante disso, ela propõe uma mudança metodológica, colocando no centro da análise ética "o sentido de injustiça que inspira naqueles que a experimentam" (p. 49). Essa abordagem é profundamente cética em relação às promessas dos modelos normativos que interpretam a injustiça como uma falha diante de ideais abstratos e propõe, em vez disso, priorizar o olhar das vítimas, a dimensão subjetiva do dano e as condições sociais que o perpetuam.

Shklar introduz a noção de injustiça moral, que se manifesta nas vivências concretas de dor, humilhação ou exclusão, e na incapacidade das instituições sociais de reconhecê-las como injustas. Ou seja, além dos casos em que um dano moral não conforme à lei é produzido, é preciso dar atenção especial às experiências cotidianas de agravo não tipificadas pelas normas, onde as pessoas são feridas, silenciadas ou abandonadas. Trata-se de formas difusas, estruturais ou não codificadas de injustiça que ocorrem tanto em sociedades submetidas a regimes autoritários quanto nas democracias, "no âmbito dos sistemas de governos estabelecidos, que contam com um sistema operacional legal" (Shklar, 2013, p. 52).

A partir dessa perspectiva, o modelo normativo das democracias se mostra insuficiente, ao se concentrar em princípios abstratos e negligenciar a dimensão afetiva, simbólica e narrativa de quem padece a injustiça. Não basta que uma norma seja violada ou que um tribunal a decrete. Muitas vezes, o injusto reside em como se sofre. Por isso, uma teoria da injustiça deve abrir-se ao testemunhal, ao emocional e ao ambíguo, não para substituir o direito, mas para enriquecê-lo a partir do que é excluído e silenciado.

Trata-se, então, de considerar "as experiências injustas como fenômenos independentes por direito próprio" (Shklar, 2013, p. 48), visibilizando as vivências de agravo que o modelo normativo tende a ignorar.

Para a autora, um dos obstáculos a ser enfrentado é o modo como significamos a injustiça. Quando é interpretada como uma desgraça pessoal ou parte do acaso, seu caráter estrutural é obscurecido e a responsabilidade social se dilui. Esse deslocamento de sentido contribui para sua perpetuação, ao não a considerar como um problema público.

A indiferença diante do sofrimento alheio permite que o dano persista, fraturando a memória coletiva, porque os fatos injustos que marcam a história de uma comunidade ficam sem nome. A falta de compromisso político, que se traduz na aceitação acrítica da ordem social, enfraquece os laços de solidariedade. Por isso, um bom cidadão não é simplesmente aquele que obedece à lei, mas também o que não se torna cúmplice de estruturas injustas. Isso implica uma ética da responsabilidade cotidiana que desafie o medo do conflito, o preconceito em relação às vítimas e a lógica individualista que impede o reconhecimento de nós mesmos no outro.

Da mesma forma, Shklar adverte que as vítimas costumam ter dificuldades para se perceber como tais. Ao confiar cegamente nos ideais abstratos de justiça que regem em sua comunidade, elas tendem a interpretar essa experiência como resultado de uma tragédia pessoal ou de sua má sorte. Também acontece de, em certos casos, "não serem capazes de expor seus sofrimentos" (Shklar, 2013, p. 78), devido à falta de condições simbólicas para expressá-los. Em contextos onde o agravo é naturalizado, o medo da descredibilização reforça o silêncio e dificulta a compreensão do dano subjetivo como parte da injustiça social.

A ênfase na autopercepção das vítimas possibilita uma leitura sensível dos silêncios, omissões e ausências que acompanham o sofrimento. Isso abre um campo fértil para pensar o reconhecimento e a necessidade de gerar narrativas a partir da perspectiva de quem foi ferido. Essa preocupação ética se vincula à noção de injustiça testemunhal de Miranda Fricker, que explora como as desigualdades simbólicas afetam a credibilidade de certos sujeitos e a legitimidade de seu testemunho.

A injustiça testemunhal: reconhecer as vozes das vítimas

Em *Injustiça epistêmica. O poder e a ética do conhecimento* (2017), a filósofa Miranda Fricker propõe compreender como as estruturas sociais podem negar a certas pessoas sua condição de sujeitos de conhecimento. Enquanto Shklar se concentra nas condições materiais e

simbólicas que dificultam o reconhecimento do sofrimento alheio como injustiça, Fricker foca nos obstáculos para nomear e legitimar as experiências de dano. As dificuldades para significar o agravo — seja por humilhação, exclusão ou violência — não só corroem a dignidade, mas perpetuam o desequilíbrio de poder que atravessa o tecido social.

A autora introduz o conceito de *injustiça epistêmica* para se referir aos preconceitos que afetam a capacidade das pessoas de participar de forma equitativa na produção, transmissão e validação do conhecimento. Essa injustiça se manifesta de duas formas: testimonial e hermenêutica. A primeira ocorre quando o testemunho de um falante é subvalorizado devido a preconceitos sociais baseados em sua identidade — como gênero, raça, classe ou idade. A segunda se produz quando uma pessoa carece dos recursos interpretativos necessários para expressar sua experiência de injustiça, porque sua comunidade não dispõe de marcos conceituais para significá-la. Assim, o que não pode ser dito dificilmente pode ser identificado como injusto, seja no âmbito doméstico ou no espaço público. É o caso, por exemplo, de mulheres que sofreram assédio sexual em contextos onde ainda não existia uma categoria socialmente reconhecida para articular essa vivência como um dano moral. A injustiça hermenêutica, nesse sentido, revela como as desigualdades sociais afetam não apenas a circulação do conhecimento, mas a própria possibilidade de sua existência simbólica. Se uma comunidade carece dos conceitos necessários para descrever certos agravos, as vítimas ficarão presas em um silêncio imposto pela própria estrutura da linguagem comum.

Embora distintas, ambas as injustiças compartilham uma raiz estrutural: nascem em um ambiente onde o poder molda como interpretamos, escutamos e acreditamos⁴. Existe uma relação de complementaridade. Enquanto a injustiça testimonial se manifesta no ato de legitimar ou desconsiderar o que alguém diz, a injustiça hermenêutica opera de forma mais profunda, no plano anterior da disponibilidade conceitual, condicionando inclusive o que pode vir a ser dito e compreendido como experiência significativa. Em outras palavras, "a causa da injustiça testimonial é um preconceito na economia da credibilidade, enquanto a da injustiça hermenêutica são preconceitos estruturais na economia dos recursos hermenêuticos coletivos" (Fricker, 2017, p. 18).

⁴ Fricker introduz a noção de controle como parte de uma teoria do poder para compreender como certas práticas sociais determinam a credibilidade e a legitimidade dos discursos. Ela aponta que tanto sujeitos individuais quanto dinâmicos sociais mais amplos configuram as condições sob as quais se atribui sentido e se ouve um testemunho. Essa perspectiva permite perguntar "quem ou o que controla quem e por quê" (Fricker, 2017, p. 36), evidenciando como as hierarquias sociais preexistentes distribuem desigualdades nas possibilidades de significação e validação das vozes.

Em particular, Fricker considera que a injustiça testemunhal constitui uma das formas mais frequentes e prejudiciais de injustiça epistêmica. A disposição para ouvir ou acreditar é mediada por preconceitos de identidade, que operam inclusive contra a ideologia explícita do ouvinte. Tais preconceitos não são meramente individuais, mas emergem de uma imaginação social compartilhada: um conjunto de imagens, narrativas e disposições afetivas que circulam culturalmente e moldam nossas expectativas sobre quem deve ser aceito como interlocutor válido, confiável, racional ou emocionalmente competente. A imaginação social, nesse quadro, é um dispositivo coletivo que configura as formas como os corpos, as vozes e as subjetividades dos falantes são percebidas.

A partir dessa perspectiva, podemos dizer que o juízo sobre a credibilidade de uma pessoa não é desprovido de elementos afetivos, perceptivos e sociais. A escuta, longe de ser neutra, se inscreve em um campo atravessado por relações de poder simbólico. A injustiça testemunhal não é apenas uma falha de avaliação do testemunho, mas uma luta pelo direito de significar a própria experiência. Escutar, então, implica sempre um posicionamento político e ético: uma prática situada, onde se decide quais vozes merecem validação e quais serão desacreditadas.

A esse respeito, a autora propõe desenvolver ajustes e correções à própria sensibilidade testemunhal que herdamos de maneira passiva através do processo de socialização e que constitui uma parte essencial de "nossa segunda natureza epistêmica" (Fricker, 2017, p. 145). Trata-se de uma reflexão crítica sobre nossos preconceitos que recaem sobre o falante. Uma forma de resistência ética para a construção de comunidades mais justas, onde os testemunhos do sofrimento, em vez de serem desautorizados, sejam tomados como ponto de partida para repensar as condições sociais que os produzem.

Em tempos em que se disputa quem tem o direito de falar e ser ouvido, o compromisso com a justiça exige interromper as lógicas do descrédito que pesam sobre as vozes das vítimas. Reconhecer sua autoridade epistêmica restitui sua dignidade e visibiliza as injustiças que, de outro modo, ficariam fora do discurso público.

O enfoque proposto por Fricker nos leva a perguntar: o que acontece quando o testemunho da injustiça não apenas é desacreditado pelos preconceitos sociais, mas quando aqueles que o emitem carecem de ferramentas para articulá-lo? Como se constrói, então, uma consciência de injustiça a partir da experiência vivida, mesmo na ausência de marcos interpretativos para significá-la?

Essas perguntas abrem o caminho para a abordagem de Axel Honneth, que enfatizará a dimensão afetiva, moral e social da consciência de injustiça, e seu potencial crítico como motor de transformação coletiva.

A consciência de injustiça em sociedades do desprezo

O sociólogo e filósofo Axel Honneth, principal expoente da teoria do reconhecimento, propõe um enfoque crítico da justiça social baseado nas experiências concretas de desprezo, exclusão e humilhação. Seu ponto de partida não é um ideal abstrato de justiça, mas o modo como os indivíduos e grupos são afetados pela negação de sua dignidade nas relações sociais. A partir dessa perspectiva, a consciência de injustiça não se refere necessariamente ao que é discursivo ou reflexivo, mas sim ao que se configura afetivamente a partir da violação das expectativas legítimas de ser reconhecido como sujeito valioso.

Em *A sociedade do desprezo* (2011), Honneth sustenta que essa sensibilidade se encontra marcada por uma experiência prática da desigualdade, circunscrita fundamentalmente “às classes inferiores ou à população jovem” (Honneth, 2011, p. 15). A exclusão de direitos, a precariedade material ou a estigmatização não apenas limitam as oportunidades desses grupos, mas também danificam a autoestima e dificultam a vivência de pertencimento moral à comunidade.

A consciência de injustiça, nesse sentido, não exige uma elaboração teórica: expressa-se como sensibilidade diante da desigualdade, indignação frente ao mau-trato e a intuição de que “isto não deveria ser assim”. Diferentemente das classes dominantes, que costumam abstrair seus valores em princípios normativos universais, as classes oprimidas formulam seus juízos morais a partir da experiência vivida, sem a necessidade de marcos teóricos. Mesmo sem discursos estruturados, suas percepções sobre o que é injusto contêm um saber moral implícito, fundamental para compreender tanto suas expectativas sociais quanto seu grau de vulnerabilidade.

Atentar a essa dimensão afetiva permite reconstruir sentidos, sensibilidades e demandas de reparação historicamente ignoradas. Nesse quadro, os critérios de reprovação moral dos grupos oprimidos podem oferecer indicadores mais genuínos das aspirações de justiça do que os sistemas de valores convencionais, muitas vezes elaborados a partir de posições de privilégio. “Por isso — assinala Honneth —, uma concepção que se proponha a medir o potencial normativo de grupos sociais por meio de ideias coletivas de justiça ou de formas de consciência

moral, deixa escapar a moralidade implícita destas camadas e classes” (Honneth, 2011, p. 62-63).

A consciência de injustiça se inscreve sob condições históricas, materiais e simbólicas que restringem o acesso aos meios culturais necessários para expressar e legitimar os próprios valores. Inspirado em Pierre Bourdieu, Honneth sustenta que a desigualdade educacional reproduz uma hierarquia moral na qual os setores populares não dispõem das linguagens reconhecidas pelo discurso acadêmico. Por isso, os valores que emergem de sua experiência cotidiana tendem a ser excluídos dos debates públicos ou deslegitimados por não serem “teorizados”. A falta de uma “estilização verbal” não pressupõe ausência de pensamento moral nem menor capacidade cognitiva, mas sim resulta da exclusão estrutural dos circuitos que conferem autoridade simbólica.

Ainda assim, esse tipo de consciência possui um potencial transformador. Quando os sentimentos de injustiça se coletivizam como uma demanda moral, podem se converter em uma força crítica capaz de impugnar a ordem estabelecida.

As ideias de justiça (...) podem ser encontradas no caso das camadas oprimidas mais implicitamente nas sensações típicas de **injustiça** (...) Embora por razões socioestruturais não alcance o limiar de esboços de uma sociedade justa, pode apontar caminhos não aproveitados para o progresso moral (Honneth, 2011, p. 63).

O sentimento de injustiça, desse modo, não se baseia unicamente na reprovação moral ao que existe, mas também em uma visão subjetiva do que uma vida mais justa e digna poderia ser.

Metodologia

O desenho metodológico busca compreender a dor social diante do suicídio de pares, a partir da perspectiva de estudantes de escolas de ensino médio em zonas urbanas periféricas da Província de Buenos Aires, Argentina. A pesquisa oferece um olhar socioeducativo sobre as experiências emocionais frente a uma morte significativa, reivindicando “os sentidos e sentimentos dos atores como constitutivos do fazer escola no cotidiano” (Kaplan; García, 2023, p. 140).

Foi realizada uma abordagem qualitativa (Porta; Silva, 2003) com um desenho interpretativo (Gómez-Gómez, 1995; Gutiérrez, 2005). Esse enfoque busca superar tanto o

empirismo que separa os dados da teoria, quanto o teorismo que elabora conceitos sem base empírica (Bourdieu et al., 2002).

A amostra incluiu 34 estudantes (meninos e meninas) dos turnos matutino e vespertino, que frequentam escolas públicas de gestão estatal localizadas em zonas urbanas periféricas da Província de Buenos Aires. Foram selecionadas duas escolas onde, segundo dados da supervisão distrital, ocorreram suicídios nos últimos anos.

Foram realizadas entrevistas em profundidade com um roteiro semiestruturado (Piovani, 2018), buscando promover um discurso conversacional que nos permita conhecer ideias e concepções dos entrevistados. Cada entrevista durou aproximadamente 60 minutos. Elas foram realizadas em salas vazias disponibilizadas pelas equipes diretivas. Para seu desenvolvimento, certas premissas foram levadas em consideração. O convite para participar foi sempre feito pelo pesquisador, procurando evitar a intermediação de algum orientador ou professor. Em todos os casos, foi explicitado que a participação era voluntária — com prévia autorização assinada por pais e/ou tutores — e anônima, com o objetivo de proteger a identidade dos estudantes⁵. Ao iniciar cada conversa, uma nova apresentação do trabalho de pesquisa era feita. Reforçou-se a ideia de que o objetivo era conversar sobre certos temas e que não havia respostas corretas ou incorretas.

As dimensões de investigação foram as seguintes: suicídio de pares geracionais e dor social; memória coletiva na sociabilidade escolar e elaboração do trauma; lutos coletivos e suportes afetivos na escola.

O material foi processado com Atlas.ti, aplicando estratégias da teoria fundamentada (Glasser; Strauss, 1967), especialmente para categorizar. No entanto, essa perspectiva não foi adotada em sua totalidade, visto que o enfoque epistemológico do presente trabalho difere de seus postulados originais. Foi realizada uma categorização preliminar dos dados, a identificação de suas propriedades e relações entre categorias, e a articulação entre dimensões previstas e emergentes (Hernández Sampieri et al., 2014); com o objetivo de delimitar núcleos de sentido e caracterizar os diferentes posicionamentos subjetivos presentes nos relatos.

⁵ Seguindo a Resolução N° 2857 do CONICET (2006), foram tomados os devidos cuidados éticos para preservar o anonimato, a confidencialidade e a integridade dos participantes. A participação foi voluntária e informada, com consentimento escrito de estudantes, famílias e autoridades. Os dados são apresentados resguardando qualquer possível identificação.

Trabalho de campo e caracterização das escolas

O trabalho de campo foi desenvolvido durante o ano letivo de 2023. A seleção dos estudantes foi realizada sob os seguintes critérios:

a) Heterogeneidade: buscou-se entrevistar estudantes de diferentes gêneros e turnos em cada escola.

b) Acessibilidade: a participação deles foi plenamente voluntária e dependeu da predisposição que demonstraram.

No total, foram realizadas 34 entrevistas em profundidade: 20 entrevistas na escola A (8 meninos e 12 meninas do 4º e 6º ano) e 14 entrevistas na escola B (6 meninos e 8 meninas do 3º ano).

Escola A

Escola pública de gestão estatal, com uma trajetória de mais de 30 anos. Sua população estudantil provém majoritariamente do mesmo bairro ou de zonas próximas, e pertence a setores populares.

Segundo a informação levantada com a supervisão distrital e confirmada pela equipe diretiva, em 2022 ocorreu o suicídio de um estudante do 6º ano (referenciado nos depoimentos como P). A maioria dos entrevistados o conhecia por ter compartilhado o bairro de residência ou por ter participado de atividades interclasse na escola.

Escola B

Escola pública de gestão estatal, com uma trajetória de cerca de 15 anos. Seus estudantes pertencem a setores populares do bairro onde ela está localizada.

Em 2023, de acordo com a informação fornecida pela supervisão distrital e pela equipe diretiva, ocorreu o suicídio de uma estudante do 3º ano (referenciada como Q). Os estudantes que participaram das entrevistas eram colegas de curso.

Análise dos depoimentos

Ao examinar as narrativas de estudantes sobre o suicídio de um colega de escola, constatamos que a vivência subjetiva dos jovens é profundamente atravessada por percepções de injustiça. Investigar essa sensibilidade será fundamental para compreender o impacto de uma morte significativa nos vínculos, nos valores e nas concepções sobre o sentido da própria existência.

A análise dos depoimentos está organizada com base em três eixos: a) Injustiça pelos direitos violados da vítima; b) Injustiça pela morte de quem "tinha tudo pela frente"; c) Ações restaurativas diante da injustiça no processo de luto.

Além das particularidades de cada um desses eixos, é possível ler de maneira transversal uma percepção geracional de injustiça diante de um horizonte vital que se encerra permanentemente.

A) Injustiça pelos direitos violados da vítima

A irrupção de uma morte significativa mobiliza a elaboração de conjecturas sobre as condições estruturais de violência e desamparo compartilhadas. Como se pode observar nos depoimentos apresentados a seguir, o sentimento de injustiça condensa uma indignação profunda em relação a um desfecho que “*não deveria*” ter ocorrido, uma desaprovação moral da ordem social existente (Honneth, 2011).

Entrevistado: É uma merda tudo o que aconteceu com a Q, perdão a palavra... De vez em quando acontece algo que não deveria, como aconteceu com a Z⁶. A coisa da Q te dá raiva, impotência [...] E quanto mais você descobre como tudo foi, que em casa ninguém a ajudava, que a ignoravam, mais vontade dá de ir na casa dela e sei lá... (Estudante, homem, terceiro ano, Escola B)

Entrevistada: Eu acho que ele [se refere a P] por mais más atitudes que tenha tido, era uma boa pessoa e não teria que ter tido razões para não estar mais aqui [...] Porque acho que cada um, mais que motivo, tem razão e tem o direito de estar vivo. (Estudante, mulher, sexto ano, Escola A)

Entrevistada: Senti impotência... porque a gente sai na rua tentando evitar esse tipo de coisa, as violações e os maus-tratos, tentando se cuidar para não te matarem, para não abusarem de você, e que aconteça de sentir que sua vida não vale nada dentro da sua casa, onde você está o dia todo, onde você vive

⁶ Z era uma jovem que, durante o desenvolvimento do trabalho de campo na escola B, foi assassinada por seu companheiro. Tinha um vínculo familiar com dois estudantes que fizeram parte da amostra da pesquisa.

[...] E se em casa você sofre, em todos os lugares você vai sofrer. E para os jovens isso é pior, tudo nos afeta mais, me dá raiva por isso. (Estudante, mulher, sexto ano, Escola A)

A experiência de perda dos estudantes se entrelaça com uma consciência de injustiça moral (Shklar, 2013), ao constatar que a vítima “ninguém a ajudava”, “a ignoravam” e a faziam sentir que sua vida “não valia nada”. Aqui, a indignação se traduz em uma denúncia ética sobre a carência de suportes afetivos que permitem a afirmação da subjetividade e o desenvolvimento de uma biografia social (AUTOR, 2021).

A afirmação de que “se em casa você sofre, em todos os lugares você vai sofrer” evidencia as cadeias invisíveis do desprezo que atravessam as juventudes no presente. Nesse quadro, a consciência de injustiça (Honneth, 2011) se constitui a partir da certeza de que a sociedade não lhes garante o direito básico “de estar vivos”. As promessas quebradas do “dever ser” de todo jovem, em razão das condições materiais e simbólicas que limitam a possibilidade de crescer e projetar uma vida digna, configuram um dano existencial compartilhado.

A injustiça moral identificada nos relatos estudantis também assume uma dimensão testemunhal (Fricker, 2017), especialmente quando se referem à desatenção dos adultos significativos aos sinais de sofrimento, minimizados ou silenciados.

Entrevistada: E a verdade é que é uma vergonha que tiveram que esperar que isso acontecesse para conversar com a gente [se refere aos adultos da escola]. Se eu me sinto mal, nem sempre vou dar o primeiro passo de dizer "olha, me sinto mal, quero falar com você" e ainda mais quando são coisas que podem ser incômodas, íntimas da gente [...] Eu tenho que dizer "olha, hoje eu quero me matar"? "Alguém pode vir falar comigo, por favor, porque vejo que ninguém está percebendo"? (Estudante, mulher, terceiro ano, Escola B)

Entrevistada: Eu teria feito o mesmo, porque se a pessoa em quem você confia te ignora, é horrível. Ai, desculpa, eu fico mal pela Q [chora]... Porque é horrível o que ela sofreu, como sua filha vai mentir para você? (Estudante, mulher, terceiro ano, Escola B)

Entrevistada: Do suicídio do P se dizem muitas coisas relacionadas ao namorado dele, mas eu, que sou irmã do melhor amigo dele, sei que isso foi o estopim de outras coisas: na casa dele tudo era uma bagunça, havia confusão sempre, ninguém dava a mínima. (Estudante, mulher, quarto ano, Escola A)

A demanda dos estudantes por espaços de escuta ativa, genuína e empática para elaborar as vivências difíceis de nomear, constitui uma interpelação para dar testemunho de suas experiências a fim de poder sobreviver a elas (Kaufman, 2014). A invalidação de suas vozes se entrelaça com uma consciência mais ampla sobre as condições de existência marcadas pela

indiferença em relação a esse grupo social. Evidencia uma forma de injustiça epistêmica onde suas percepções de agravo não são reconhecidas como portadoras de sentido e, conseqüentemente, esses sujeitos são despojados de sua capacidade para significá-las em seus próprios termos.

Nos depoimentos analisados neste eixo, o sentimento de injustiça que mobiliza uma trama afetiva vinculada ao “desgosto”, à “raiva” e à “impotência”, remete à convicção profunda de que houve uma vida violada que merecia ser vivida. Essa sensibilidade mostra o lado mais humano daqueles que elaboram o luto, ao situar no centro de sua reflexão moral o sofrimento alheio, reconhecido como algo próprio.

B) Injustiça pela morte de quem "tinha tudo pela frente"

O sentimento de injustiça que emerge dos depoimentos não se limita às condições estruturais que violaram os direitos do colega, mas também remete a uma consciência dilacerante de que uma vida foi truncada cedo demais. Em certos contextos socioculturais, a percepção da morte jovem como uma possibilidade concreta na vida cotidiana se tensiona com as próprias expectativas de vida (Kaplan, 2013). Aqui, a idade da vítima se transforma em um limiar entre o que é esperável e o que é inadmissível.

Entrevistado: Eu sei que as pessoas não são eternas e, cedo ou tarde, essas coisas vão acabar acontecendo. Não dessa forma, mas essas coisas de enfrentar a morte, eu acho que é algo natural se você tem uma doença ou chegou a uma certa idade... Mas não me pareceu justo que uma menina de quinze anos tivesse que viver coisas que, nessa idade, você não está preparada para enfrentar. (Estudante, homem, terceiro ano, Escola B)

Entrevistado: Me dá raiva pela situação de injustiça, além disso, uma menina menor... e eu penso como ela não conseguiu sair. Talvez tenha sido um tema difícil sair dessa situação. E não, me deu raiva... ela tinha 15, uma coisa que não dá. (Estudante, homem, terceiro ano, Escola B)

Nesses relatos, os estudantes expressam uma consciência clara de que a morte faz parte do ciclo vital humano. No entanto, eles estabelecem uma fronteira moral entre aquilo que é visto como “natural” — por doença ou velhice — e o que é profundamente **injusto**: a interrupção de uma trajetória de vida em pleno desenvolvimento. O julgamento moral não recai unicamente sobre o fato de morrer, mas sobre quando e como se morre.

O fato de uma jovem enfrentar situações para as quais “não está preparada” ou que “não dá” para que aconteçam com ela, como assinalam os entrevistados, constitui para eles uma transgressão do que é esperável, do que é culturalmente considerado justo. Essa transgressão, além da tristeza, produz raiva. A morte, neste caso, surge como uma falha estrutural que frustra uma vida em desdobramento, o que torna o luto uma experiência marcada pelo sentido do que é inadmissível.

A proximidade etária com o colega funciona como catalisador de uma comoção existencial, onde houve alguém próximo que foi negado como portador de dignidade (Shklar, 2013). O suicídio de um par geracional, nesse ponto, pode confrontar os jovens com sua própria vulnerabilidade.

Entrevistado: Para mim, foi um choque muito grande, porque ele era só um ano mais velho que eu, não era tanto assim. Então, quando alguém morre assim, perto da sua faixa etária, meio que te choca muito, porque tranquilamente poderia ter sido você. Ou você começa a pensar "o que teria acontecido se fosse eu? O que eu teria feito nessa situação?". (Estudante, homem, quarto ano, Escola A)

O luto se torna, assim, um espelho de suas condições de existência. A dor diante da perda se entrelaça com uma interpelação sobre o lugar que ocupam na trama social, onde afloram perguntas sem respostas sobre o sentido, o valor e a fragilidade da vida.

Entrevistada: Foi muito injusto tudo.

Entrevistador: Injusto...

Entrevistada: Injusto porque a Q não deveria ter passado pelo que passou, ter sofrido assim, ela tinha tudo pela frente, deveria ter estado viva. (Estudante, mulher, terceiro ano, Escola B)

Entrevistado: Doeu em todos nós, mais do que tudo em nós que éramos amigos. Não é justo que ele tenha decidido terminar assim com sua vida. É difícil saber que você não o verá mais, tudo o que íamos fazer, os campeonatos, os encontros, nunca mais será a mesma coisa. (Estudante, homem, sexto ano, Escola A)

A expressão "tudo pela frente" condensa a ideia de uma promessa de futuro não cumprida, marcada pelo impedimento de um processo de afirmação intersubjetiva. A morte não apenas corta uma biografia individual, mas também um trecho do caminho que não poderá mais ser percorrido com o outro. Aqui, a consciência de injustiça (Honneth, 2011) se articula com uma expectativa moral legítima: a de poder viver, crescer e delinear um futuro junto a quem escolhemos para compartilhar nosso carinho e afeto.

Além de uma vida interrompida precocemente, o injusto é que também o foram os vínculos, as experiências e as expectativas que foram projetadas. O inadmissível, então, se inscreve em um tempo ferido, no luto por um acontecimento que não terá lugar. A evocação dos “campeonatos” e “os encontros” remete a um emaranhado simbólico de momentos significativos da juventude que foram abruptamente truncados. A fratura da coexistência entre os amigos deixa em suspensos cenários possíveis que não poderão ser habitados juntos. Assim, a expressão “nunca mais será a mesma coisa” traduz a dor de um horizonte coletivo perdido.

Os relatos dos estudantes não reduzem o luto a uma experiência íntima, mas o transformam em uma posição ética frente ao que é inaceitável, uma denúncia geracional contra a ordem das coisas que torna imaginável, e até mesmo viável, que alguém tão jovem ponha fim à sua vida. Na interrupção desse vir-a-ser vital, a injustiça traduz uma sensibilidade para um destino que não deveria ser.

C) Ações restaurativas diante da injustiça no processo de luto

A irrupção do suicídio de um colega mobiliza os estudantes a desenvolver um conjunto de estratégias coletivas para restituir sua dignidade violada.

Os depoimentos analisados neste eixo permitem afirmar que o luto se revela não apenas como uma experiência profundamente emocional, mas também em sua dimensão ética e política (Autor, 2025). A produção de memórias, homenagens e comemorações nas redes de sociabilidade e nos espaços institucionais como a escola são interpretadas como uma forma ativa de cuidado e de luta contra o esquecimento.

Entrevistado: Eu fui distribuir panfletos para arrecadar dinheiro para dar para a mãe da Q, mas acabei detido na delegacia. Eu não sabia, era sábado e estávamos em dia de eleição. Por isso me levaram detido. Minha tia me pegou, porque se minha mãe ou minha avó fossem me castigariam. E quando fiquei mais tranquilo, conversando com minha avó, ela me entendeu, porque não era tão grave [...] O senhor que me contratou e que estava se candidatando a prefeito ia me dar quatro mil pesos, mas, como acabei detido, me deu vinte mil, para mim e para o meu primo. Então, desses vinte, dei quinze mil para a mãe da Q e eu fiquei com cinco.

Entrevistador: Posso te perguntar por que você deu o dinheiro?

Entrevistado: Porque a família dela não está bem economicamente. Eu também não estou, mas sentia a necessidade de ajudar para que fizessem o velório da Q como qualquer outra pessoa merece. (Estudante, homem, terceiro ano, Escola B)

Neste depoimento, observamos como, mesmo em uma situação de precariedade, o jovem decidiu doar dinheiro para a mãe da Q para colaborar com as despesas do velório. A ação de “dar” aqui constitui uma forma de contrabalançar a falta de recursos de sua família, sustentada em um princípio de justiça: todos devemos ser tratados da mesma maneira, apesar das condições sociais que enfraquecem a igualdade fundamental entre os indivíduos (Dubet, 2020). O gesto de solidariedade, ao contribuir economicamente para que sua colega tenha “um velório como merece”, é uma forma de afirmar publicamente que sua presença no mundo foi tão valiosa quanto a de “qualquer outra pessoa”.

Nos grupos de amizade, as ações restaurativas se orientam a reivindicar as marcas que a vítima deixou em sua identidade coletiva.

Entrevistada: A turma do P, no ano passado, fez um brinde por ele quando foram na viagem de formatura. E este ano, os outros meninos em sua viagem, como também havia amigos dele, vestiram a camiseta da Argentina, fizeram um brinde e colocaram a música que ele gostava: RKT [...] Além do brinde, postaram fotos que tinham com ele de quando eram pequenos nas suas redes. E então eu fico pensando “uau, são amigos de toda a vida, são quase irmãos. Que louco, que vazio tão enorme”. (Estudante, mulher, quarto ano, Escola A)

Entrevistada: O meu namorado, com os amigos dele, tatuaram “P”, a data de nascimento e do lado um infinito [...] Eu acho que os que tatuaram o nome foi para se apegar a ele, para dizer “olha, eu não te esqueci, você está aqui gravado na minha pele” [...] Lembrar é ter presente alguém importante, mas também lembrar é se curar a si mesmo. Sobretudo quando você lembra do que há de bom em alguém que você ama. (Estudante, mulher, sexto ano, Escola A)

Entrevistada: Meu namorado me disse que no velório tinham colocado a bandeira de formatura, colocaram no caixão. Além disso, cada um dos amigos dele tem no Instagram uma foto em destaque com ele [...] A foto em destaque é como algo importante, está sempre ali. É uma forma de dizer “P, eu não te esqueço”, te tenho sempre presente. (Estudante, mulher, sexto ano, Escola A)

Entrevistada: As amigas da Q se despediram nas redes. Postavam coisas dizendo que a amavam muito, que sentiam falta dela... No WhatsApp também colocavam status [...] Eu me sentia mal por elas. (Estudante, mulher, terceiro ano, Escola B)

Assim como sustenta Halbwachs (2004), lembrar é sempre uma prática sustentada por certos marcos sociais. Nesses depoimentos, esses marcos são recriados em espaços como as redes sociais, a viagem de formatura e, inclusive, sobre o próprio corpo, como fonte criadora de sentido vital onde se inscreve a abertura para novos horizontes simbólicos.

O grupo de amigos se institui, assim, como um suporte afetivo para a produção de uma memória viva, onde a rememoração transcende a nostalgia solitária e se converte em um ato coletivo de reparação diante do “vazio” da perda. As tatuagens, as fotos em destaque no Instagram, os status do WhatsApp, a bandeira no caixão ou o brinde em sua homenagem durante a viagem de formatura são símbolos que ressignificam a lembrança como palavra social, como uma declaração pública sobre a importância que a vítima teve em suas vidas. "Lembrar de alguém que você ama", "tê-lo sempre presente", são expressões que proclamam a afirmação ética de reinstalar nos distintos cenários compartilhados a resistência a esquecer a quem foi negado como sujeito.

Embora já não esteja fisicamente presente, a figura do par geracional se torna um eixo afetivo que reconfigura a identidade coletiva, reafirma o “nós” (Elias, 2008) e sustenta a continuidade do vínculo para além da morte (Klass, Silverman, & Nickman, 1996; Walter, 2007)⁷. Em um espaço social de alto valor simbólico como a escola, no entanto, as expectativas de honrar sua memória podem ser frustradas por decisões burocráticas.

Nos depoimentos dos estudantes da escola B, é possível interpretar como certas ações institucionais aumentaram as feridas dos enlutados.

Entrevistada: Quando soubemos da notícia, quando vieram nos contar, foi feito o minuto de silêncio de sempre. Foi a única coisa que a escola fez de homenagem. Na minha turma perguntamos para a diretora se dariam dias de luto, mas ela nos negou, nos disse que não podiam continuar perdendo dias de aula [...] Poderiam ter dado pelo menos um ou dois dias. Não fingir que "aqui não aconteceu nada", entende? Era alguém da escola, amiga de vários que vêm aqui. (Estudante, mulher, terceiro ano, Escola B)

Entrevistado: Nós [se refere ao grupo de amigos da Q] propusemos que fizessem um só dia de luto aqui, no colégio. Mas não teve. Tinham a permissão, tudo, mas não fizeram. A diretora não quis. Disse que era uma perda de... como posso te dizer? De ensino de aulas.

Entrevistador: O que você pensa sobre isso?

Entrevistado: Nada, que está errado. A gente está propondo um só dia, não é que estamos propondo a semana toda. (Estudante, homem, terceiro ano, Escola B)

Entrevistada: Homenagem na escola, que poderia ter acontecido, não teve, não custava nada, foi uma falta de respeito. Não custava nada, ou seja, não digo uma homenagem onde a gente coloque "Q", não, uma homenagem no sentido de conscientizar sobre o suicídio. (Estudante, mulher, terceiro ano, Escola B)

⁷ Estes autores sustentam que, diferentemente das formas tradicionais de se relacionar com o falecido que herdamos da psicologia moderna do luto do início do século XX, na atualidade, emergem outros modos de relação onde os enlutados continuam com suas vidas junto com seus mortos e não sem eles.

A desaprovação moral à recusa em declarar dias de luto, de "fingir que aqui não aconteceu nada", é vivida como uma clausura da dor que com toda sua intensidade atravessa os grupos escolares. Expressa uma demanda por uma maior sensibilidade testemunhal diante dos fatos que os comovem (Fricker, 2017). Essa reclamação não é apenas pela "falta de respeito" em relação à vítima, mas pela invalidação pública dos sentimentos daqueles que precisam elaborar sua ausência. A demanda por serem reconhecidos em suas preocupações existenciais, que transcende inclusive o caso pontual da Q, é uma interpelação a reafirmar os laços de confiança com os adultos institucionais que, neste caso, se viram corroídos pela rotina escolar.

Os estudantes da escola A, por sua vez⁸, ao perceberem uma abertura da instituição para a elaboração do sofrimento, desenvolveram ações conjuntas com os adultos e suas famílias para restituir a dignidade e honrar a memória de seu colega.

Entrevistada: Eu sei que a família do P não podia arcar com todas as despesas do velório. Por isso a escola os apoiou, criaram um grupo de WhatsApp com as famílias que quisessem colaborar. Eu sei porque muitos pais ajudaram, minha mãe também colaborou.

Entrevistador: E o que você pensa sobre isso?

Entrevistada: Que está certo o que fizeram. A escola sempre ajuda, a diretora há um tempo montou um bazar com roupas que as pessoas doam para os que precisam, principalmente para o inverno. E com a situação do P seria a mesma coisa. É ajudá-lo e ajudar a família dele. (Estudante, mulher, sexto ano, Escola A)

Entrevistado: Acho que a escola ajudou com o funeral ou algo do tipo porque a família do P é de gente humilde. A escola esteve muito envolvida com tudo isso, me lembro de ver que a diretora estava chorando. Tipo, realmente é algo que sim afetou toda a instituição [...] Quando é a semana de ESI ou coisas assim, ou, por exemplo, quando estamos vendo um tema, sei lá, de história, e por acaso certa pessoa histórica recorreu ao suicídio, a gente entra nesse assunto e acaba falando de coisas assim. (Estudante, homem, sexto ano, Escola A)

Entrevistada: Acho que em cada um e na escola fica uma parte dele. Por isso, foi muito bom que a diretora e os amigos, no dia da formatura, tenham dado um reconhecimento à família dele e tenham feito uma homenagem. (Estudante, mulher, sexto ano, Escola A)

⁸ É importante assinalar que não é propósito desta análise realizar uma comparação entre instituições nem estabelecer juízos sobre sua intervenção no luto. O enfoque metodológico adotado busca compreender as formas pelas quais os estudantes, em contextos escolares diversos, elaboram sentidos de **injustiça** e desenvolvem ações restaurativas diante da dor. As diferenças observadas entre as escolas não são abordadas como contrastes avaliativos, mas como expressões singulares da experiência coletiva do luto.

A valorização dos entrevistados pela capacidade da escola de acolher a dor coletiva por meio de práticas de solidariedade e reconhecimento público, dão conta do lugar que ela ocupa como refúgio emocional (Kaplan, 2022). Na tarefa cotidiana de cuidar e ouvir aqueles que estão atravessando o luto, assim como de inscrever nos rituais institucionais a memória de quem fazia parte da comunidade escolar, revela-se um posicionamento ético e político de alto valor: não substituir, mas preservar seu lugar a partir do afeto.

Entrevistada: Foi uma dor muito grande porque esse menino ia ser o aluno que carregaria a bandeira e, depois do que aconteceu, quando havia atos, o lugar dele era ocupado por um aluno que carregaria a bandeira diferente [...] Foi um pedido dos amigos do P para a diretora da escola [...] Em todos os atos que foram feitos no ano passado, eles trocavam o aluno que carregaria a bandeira, no primeiro, o lugar do P foi ocupado pela melhor amiga dele, depois pelo melhor amigo, e, bom, assim, todos os mais próximos a ele. Eles pediram à diretora se podiam fazer essa homenagem, esse reconhecimento. (Estudante, mulher, quarto ano, Escola A)

O gesto de ocupar o papel de aluno que carregaria a bandeira em cada ato escolar, a pedido do grupo de amigos, inscreve de maneira tangível o lugar que P continua ocupando na comunidade educativa. Trata-se de uma forma de ritualizar sua presença a partir de uma memória ativa onde cada vínculo se dispõe a “dar seu corpo”. Reivindicar a quem já não está fisicamente presente abre um espaço simbólico para a elaboração coletiva do luto, introduzindo uma lógica de respeito pela singularidade do que foi perdido.

As ações restaurativas de justiça, por meio de homenagens e comemorações que se entrelaçam a partir da escola, embora não revertam a morte, transformam seu sentido. Diante da comoção que extrapola qualquer marco institucional, essas ações reparadoras que emergem em seu cotidiano assentam as bases para a reconstrução do laço e a restituição da humanidade, ali onde a violência do suicídio — e o mundo que o tornou possível — tentou negá-la.

Nos gestos de cuidado e memória recolhidos nestes depoimentos, é possível visualizar uma luta geracional que interpela as condições sociais que cercam a morte. A elaboração da dor nos espaços de sociabilidade escolar desafia o desamparo, a invisibilização e a desafetação, reconfigura o “nós” e, com isso, a possibilidade de continuar vivendo. Diante da **injustiça** social que excede os limites da escola e que compromete o tempo histórico que lhes cabe atravessar, os estudantes constroem narrativas vitais que lhes permitem imaginar outras formas de estar juntos e de abrir caminhos, onde a existência — própria e alheia — nunca deixe de importar.

A título de encerramento

O suicídio de um estudante no âmbito escolar não só gera um rompimento emocional entre aqueles que compartilharam sua vida cotidiana, mas também inaugura uma profunda interpelação ética e política.

Neste artigo, buscou-se compreender como, a partir de uma morte significativa, os estudantes interpretam suas causas, emitem juízos morais, produzem memórias, denunciam silêncios e ensaiam gestos de reparação simbólica, em alguns casos, em articulação com os adultos da escola.

Seguindo Judith Shklar (2013), o juízo moral no luto não responde a uma lógica abstrata, mas surge de um sentimento vivo diante de um desfecho inadmissível. No primeiro eixo, os depoimentos evocam situações em que a vítima "não recebia ajuda" ou "ninguém a escutava", expressando uma injustiça enraizada em uma estrutura social que viola o direito mais básico: estar vivo.

A perspectiva de Miranda Fricker (2013) permite compreender como os preconceitos de identidade podem afetar a disposição para escutar, compreender e acreditar. No segundo eixo, os relatos mostram como a morte de um colega os confronta com experiências próprias de desautorização. O silêncio dos adultos significativos não só fere porque omite, mas porque impede a construção de sentidos compartilhados diante de um fato que os marca como geração.

A busca por reconhecimento emocional na escola demonstra seu valor simbólico. Como mostra o terceiro eixo, esta instituição é valorizada como espaço legítimo para o desenvolvimento de gestos solidários, rituais e homenagens ao colega. Essas ações restituem dignidade, não apenas a quem morreu, mas também a si mesmos, em sua capacidade de significar o vivido e resistir ao esquecimento.

A elaboração do luto encontra um lugar privilegiado nas redes de sociabilidade e na memória coletiva. Ali, a figura do par geracional opera como valência afetiva (Elias, 2008), um centro simbólico a partir do qual se reconfiguram vínculos, identidades e sentimentos compartilhados. Nesse contexto, lembrar juntos é, acima de tudo, um ato de dignificação.

Como aponta Halbwachs (2004), a memória coletiva necessita de marcos para se sustentar: redes, rituais, linguagens. Nos relatos dos estudantes, eles aparecem tanto nos espaços de sociabilidade quanto nas propostas escolares: a bandeira no caixão, o revezamento do aluno

que carrega a bandeira, o reconhecimento público à família. Essas comemorações restauram uma humanidade negada.

A interpelação à escola para que escute, acompanhe e possibilite a produção de uma narrativa de sentido diante da morte de um colega é um posicionamento ético e político pela afirmação da vida. Porque em cada gesto de memória, em cada palavra compartilhada, em cada lugar que não se deixa vazio de significado, a existência de quem partiu, assim como a daqueles que ficam, é honrada como parte de uma história comum que continua a ser escrita, mesmo em momentos de comoção.

Referências

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.

DUBET, François. **La época de las pasiones tristes**. Siglo XXI Editores, 2020.

ELIAS, Norbert. **Sociología fundamental**. Barcelona: Gedisa, 2008.

FRICKER, Miranda. **Injusticia epistémica: el poder y la ética del conocimiento**. Barcelona: Herder, 2017.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine Publishing Company, 1967.

GÓMEZ-GÓMEZ, Elba Noemí. La investigación educativa: de lo hipotético deductivo a lo interpretativo. **Sinéctica**, n. 7, p. 1-5, jul./dic. 1995. Disponível em: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/513>. Acesso em: 1 ago. 2025.

GUTIÉRREZ, Alicia. **Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu**. Córdoba: Ferreyra Editor, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria**. Ciudad de México: Anthropos, 2004.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; PILAR BAPTISTA, Lucio. **Metodología de la investigación**. México, D.F.: McGraw-Hill, 2014.

HONNETH, Axel. **La sociedad del desprecio**. Madrid: Trotta, 2011.

KAPLAN, Carina Viviana. **La afectividad en la escuela**. Buenos Aires: Paidós, 2022.

KAPLAN, Carina Viviana. El miedo a morir joven: meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. In: KAPLAN, Carina Viviana. **Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2013.

KAPLAN, Carina Viviana; GARCÍA, Pablo Daniel. Investigar las emociones en el campo educativo: aportes metodológicos de la aplicación de una encuesta a estudiantes del nivel secundario. **Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales**, v. 13, n. 2, e131, p. 1-15, 2023. Disponível em:

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.17277/pr.17277.pdf. Acesso em: 1 ago. 2025.

KAUFMAN, Susana. Violencia y testimonio: notas sobre subjetividad y los relatos posibles.

Clepsidra: Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria, v. 1, n. 1, p. 100-113, 2015. Disponível em: <https://revistas.ides.org.ar/clepsidra/article/view/477>. Acesso em: 1 ago. 2025.

KLASS, Dennis; SILVERMAN, Phyllis R.; NICKMAN, Steven L. **Continuing bonds: new understandings of grief**. Reino Unido: Taylor & Francis, 1996.

PIOVANI, Juan Ignacio. Otras formas de análisis. In: MARRADI, Alberto; ARCHENTI, Nélica; PIOVANI, Juan Ignacio. **Manual de metodología de las ciencias sociales**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2018.

PORTA, Luis; SILVA, Miriam. La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. **Anuario Digital de Investigación Educativa**, n. 14, p. 1-18, 2003. Disponível em: <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2016/01/An%C3%A1lisis-de-contenido-en-investigaci%C3%B3n-educativa-UNMP-UNPA-2003.pdf.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2025.

SANTIADO OROPEZA, Teresa. Repensar la injusticia: una aproximación filosófica.

Isonomía, n. 49, p. 45-69, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/is/n49/1405-0218-is-49-45.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2025.

SHKLAR, Judith. **Los rostros de la injusticia**. Barcelona: Herder, 2013.

WALTER, Tony. Modern grief, postmodern grief. **Review of Sociology**, v. 17, n. 1, p. 123-134, 2007. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/249012998_Modern_Grief_Postmodern_Grief. Acesso em: 1 ago. 2025.

CRediT

Reconhecimentos:	Não se aplica
Financiamento:	Não se aplica
Conflito de interesses:	Não se aplica
Aprovação ética:	Não se aplica

Declaração sobre o uso da inteligência artificial:	Ferramentas de inteligência artificial generativa (ChatGPT) foram utilizadas para auxiliar na edição e tradução parcial do texto. Todo o conteúdo foi produzido e validado pelo autor humano, que assume total responsabilidade pelo manuscrito..
Contribuição dos autores	Arealos, D. H., declara ter participado da redação do artigo e declara ter sido responsável pela Conceitualização e Curadoria de Dados; Análise Formal, Pesquisa, Metodologia, Redação - rascunho original; Supervisão, Validação, Visualização, Redação - revisão e edição.

Submetido em: 07 de maio de 2025

Aceito em: 26 de julho de 2025

Publicado em: 02 de setembro de 2025

Editor de seção: Luiz Gustavo Tiroli

Membro da equipe de produção: Ronald Rosa

Assistente de editoração: Martinho Chingulo