



Constituição do sujeito e a violência na escola

Subject constitution and violence at school

Constitución del sujeto y violencia en la escuela

Rodrigo Barchi - Universidade de Sorocaba - Uniso | Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UNISO) | Sorocaba | SP | Brasil. E-mail: rodrigo.barchi@prof.uniso.br | 

Frank Menezes Rodrigues - Universidade Metodista de São Paulo - UMESP | Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UMESP | São Bernardo do Campo | SP | Brasil. E-mail: mestrefrank@hotmail.com | 

Resumo: Este artigo aborda a vivência da violência na escola e como ela se enraíza na constituição do sujeito. A perspectiva de análise recai sobre os efeitos dessa violência no sujeito que a pratica e que a presencia no ambiente escolar, trazendo à tona elementos sociais e psicanalíticos desse fenômeno. O objetivo é mostrar a violência na escola como parte constitutiva do sujeito, de sua compreensão de si e do mundo que o cerca. É realizado um debate conceitual ao redor da violência, da violência na escola e da violência na constituição das crianças e adolescentes, a partir de uma revisão bibliográfica ao redor do debate sobre violência na escola e subjetividade. Os resultados mostram que a violência na escola decorre das realidades de seus alunos, a partir de seus anseios e questões internas que sofrem influência do contexto social, cultural, econômico e apresentam as limitações destes jovens frente à realização de seus sonhos, sendo que isso leva à agressividade e destrutividade, que convergem para a noção de violência.

Palavras-chave: violência; escola; subjetividade.

Abstract: This paper addresses the experience of violence at school and how it is embedded in constitution of the subject. The perspective of analysis falls on the effects of this violence on the subject who practices it and who witnesses it in the school environment, bringing up social and psychoanalytic elements of this phenomenon. The objective is show violence at school as a constituent part of the subject, of his understanding of himself and world around him. A conceptual debate is carried out around violence, violence at school and violence in the constitution of children and adolescents, based on a bibliographic review around debate on school violence and subjectivity. The results show violence at school stems from the realities of their students, from their longings and internal issues that are influenced by the social, cultural, economic context and present limitations of these young people in the realization of their dreams, which leads aggressiveness and destructiveness, which converge to the notion of violence.

Keywords: violence; school; subjectivity.

Resumen: Este artículo aborda la experiencia de la violencia en la escuela y cómo se inserta en la constitución del sujeto. La perspectiva de análisis recae sobre los efectos de esta violencia sobre el sujeto que la practica y quien la presencia en el ámbito escolar, planteando elementos sociales y psicoanalíticos de este fenómeno. El objetivo es mostrar la violencia en la escuela como parte constituyente del sujeto, de su comprensión de sí mismo y del mundo que lo rodea. Se realiza un debate conceptual en torno a la violencia, la violencia en la escuela y la violencia en la constitución de la niñez y la adolescencia, a partir de una revisión bibliográfica en torno al debate sobre la violencia y la subjetividad escolar. Los resultados muestran que la violencia en la escuela surge de las realidades de sus alumnos, de sus anhelos y cuestiones internas que son influenciadas por el contexto social, cultural, económico y presentan las limitaciones de estos jóvenes en la realización de sus sueños, lo que lleva a agresividad y destructividad, que convergen en la noción de violencia.

Palabras clave: violencia; colegio; subjetividad.

- Recebido em: 18 de dezembro de 2020
- Aprovado em: 21 de dezembro de 2021
- Revisado em: 27 de julho de 2023

Introdução

O estudo sobre a violência na escola se revela com um desdobramento dos efeitos sobre a constituição do sujeito, enquanto construção da violência, mas também enquanto consequências da vivência dos alunos com a violência enquanto a vivenciam ou a praticam.

Este artigo se debruça sobre a realidade da violência que se apresenta no ambiente escolar, que é determinada pelos elementos do convívio diário da escola. Entende-se que os comportamentos dos alunos não são moldados pelas políticas educacionais vigentes e que devem ser seguidas naquele espaço escolar, mas se perpetuam pelo que vivenciam lá, ou seja, se desdobram a partir de suas realidades, que fazem parte do seu contexto e que serão expressos na escola.

Um dos elementos de influência para a violência na escola é o de Tavares e Pietrobon (2016), que aludem ao contexto socioeconômico em que vivem os alunos como um aspecto relevante para a análise da violência, destacando sua análise para a realidade das escolas públicas.

E também no trabalho de Priotto e Boneti (2009), que consideram que a violência escolar se refere aos fatos ocorridos dentro do ambiente escolar, inferem que as causas possuem origens externas, mas relacionadas com o sujeito. Assim, retratam e explicam os fenômenos da violência e seus desdobramentos.

Já Tavares e Pietrobon (2016) relacionam aspectos externos e internos que podem contribuir para explicar o fenômeno da violência:

[...] os crimes causados por agentes externos estão basicamente relacionados à dificuldade de gestão da escola e às condições socioeconômicas do entorno. Já os atos violentos deflagrados pelos próprios estudantes estão associados à composição social e demográfica do corpo discente, bem como ao seu background familiar. (p. 474).

Para os autores, que analisaram o contexto da escola pública no Brasil, o país ainda não possui estudos específicos suficientes sobre os fatores determinantes da violência no ambiente escolar brasileiro, o que os autores relacionaram foram fatores ligados aos atos violentos nessas escolas.

Também ressaltam que o meio de identificar o ato violento nas escolas é a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a partir do Registro de Ocorrência Escolar (ROE), meio pelo qual os diretores das escolas reportam a violência. Os autores mencionam os principais atos violentos no contexto da escola, que são divididos pelo ROE em atos contra o patrimônio escolar

e contra a pessoa. Tavares e Pietrobon (2016) explicam o conjunto de aspectos que revelam os atos violentos contra pessoas nas escolas estaduais de São Paulo:

Já em relação aos atos contra a pessoa, os mais frequentes são os casos de agressão e ameaça contra alunos (49,8% e 8,7%) e agressão e ameaça contra professores e funcionários (7,3% e 18,5%). Em seguida, aparecem os casos de furtos contra alunos, professores ou funcionários (8,2%). O porte, o consumo e o tráfico de drogas ilícitas respondem por 5,2% destas ocorrências. O porte de armas brancas ou armas de fogo, os tiroteios e os roubos correspondem a 2,0% destes atos. Os atos contra a pessoa menos frequentes referem-se aos sequestros, sequestros-relâmpago, crimes de violência sexual e homicídios praticados contra alunos, professores ou funcionários, que totalizam cerca de 0,3% das ocorrências. (p. 478).

Assim, questiona-se: quais são os efeitos da violência na escola na subjetividade do sujeito, que são os alunos que frequentam a escola?

Kalinca e Kassouf (2016) investigam o fenômeno da violência nas escolas como crescente nos últimos tempos e a frequência das agressões interpessoais como o principal motivador da violência, porém vão além e analisam o quanto se refletem em consequências sobre a aprendizagem e a formação social dos alunos. Para os autores, as políticas educacionais e de gestão escolar podem exercer controle e prevenção sobre a violência escolar.

Alves (2016) comenta que ante o fenômeno da violência está relacionado à divulgação deste em meios públicos e na mídia, que de certa forma incentivam o aumento de sua gravidade, embora a autora defenda que não deve ser ignorado e que apresenta explicação clara à sua evolução:

Acrescente-se, ainda, que a visibilidade pública e mediática das questões da indisciplina, violência e bullying na escola é indissociável das tendências das últimas décadas no sentido do crescimento e diversificação dos públicos escolares e, conseqüentemente, das reflexões em torno dos modos de organização e trabalho pedagógico na escola. (p. 598).

As questões de violência, disciplina e bullying se perpetuam culturalmente, economicamente, socialmente e politicamente nos espaços escolares (nas capilares relações micropolíticas), correndo o risco de se tornarem cada vez crônicas e indissolúveis. Por isso que se entende aqui a necessidade de pensar a temática tanto a partir da contribuição da discussão ao redor da gênese da agressividade, feita por Freud (1996b, 1996c), quanto do debate realizado ao escopo da própria reprodução cultural, social e econômica produzida pelo capitalismo, realizada por autores como Lacan (1991), que sugeria o capitalismo como próprio norteador dessa mesma agressividade.

Para tanto, o objetivo deste artigo é mostrar a violência na escola como parte da subjetividade do sujeito, de sua compreensão de si e do mundo que o cerca. A pesquisa é exploratória e foi realizada a partir de revisão bibliográfica sobre violência, escola, subjetividade e psicanálise. Os resultados são descritivos para estabelecer a relação entre os termos pesquisados como descritores e responder ao questionamento da pesquisa.

Um olhar psicanalítico da violência na escola

Kamada (2016) analisa a relação entre psicanálise e educação, e entende que a contribuição da psicanálise é que não há como se responder de forma exata as tantas perguntas que surgem da dinâmica da escola e de seu ambiente, que não há exatidão para os paradoxos identificados na escola ou mesmo na vida e que isso reflete na constituição do sujeito. A experiência da autora se dá em uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, onde ela mostra que o diálogo entre educação e psicanálise contribui para atribuição de sentido aos sujeitos que dela participam, em que há identificação de que os sujeitos possuem angústias e que são sujeitos de desejo.

A autora não tenta responder as questões que surgem no contexto escolar, e sua análise recai sobre o destaque dado aos fenômenos que se desenvolvem nesse ambiente, o que contribui sobremaneira para a análise da violência no espaço escolar.

Costa (2012) alude ao sujeito para explicar como este manifesta a violência: “É porque o sujeito violentado (ou o observador externo à situação) percebe no sujeito violentador o desejo de destruição (desejo de morte, desejo de fazer sofrer) que a ação agressiva ganha o significado de ação violenta” (p. 30).

Costa (1986) debate a perspectiva da violência pela ótica de Freud, ao passo que esta perde parte de seu potencial crítico ante a dificuldade de refletir sobre a violência e a complexidade de sua construção e manifestação. Menciona assim três elementos da teoria de Freud que se debruçam sobre a interpretação da violência: trauma infantil pelo trauma da sedução, pulsão de morte e estudo sobre totem e tabu, especificamente o tabu do incesto e mito do parricídio primordial.

O trauma infantil pelo trauma da sedução evidencia um dos traços mais comuns que dão ensejo à agressividade da criança, que se apoia na relação com o desamparo que ela experimenta na relação com os pais, como Freud (1996e) explica:

Uma fonte abundante de hostilidade de uma criança para com sua mãe é o que proporcionam os desejos sexuais multiformes, que se modificam de acordo com a fase da libido e que, em sua maior parte, não podem ser satisfeitos. As mais intensas frustrações ocorrem no período fálico, se a mãe proíbe a atividade prazerosa com os genitais - muitas vezes com ameaças severas e todos os sinais de desagrado -, atividade em que, afinal de contas, ela mesma iniciara a criança. [...] Se assim for, seria de julgar que a desavença decorra inevitavelmente da natureza da sexualidade infantil, do caráter ilimitado de suas exigências de amor e da impossibilidade de realizar seus desejos sexuais. Na verdade, poder-se-ia pensar que essa primeira relação amorosa da criança está destinada à dissolução pelo próprio motivo de ser a primeira, pois essas primeiras catexias objetais são, habitualmente, em grau elevado ambivalentes. (p. 83-84).

Assim, Freud (1996e) estabelece uma relação entre o amor e a agressividade, pois a criança ama seu objeto e quanto maior a intensidade deste amor, mais será sujeita e sensível às frustrações advindas deste objeto, sendo que o amor pode sucumbir à hostilidade acumulada com as frustrações e desapontamentos. Freud (1996e) complementa sua abordagem:

Ou então deve ser rejeitada a ideia de que haja uma ambivalência inicial básica como esta nas catexias objetais, podendo ser assinalado que é a natureza especial da relação mãe-filho que leva, com igual inevitabilidade, à destruição do amor da criança; a própria educação mais branda não pode evitar o uso da coerção e a introdução de restrições, e toda intervenção desse tipo na liberdade da criança deve provocar como reação uma inclinação à rebeldia e à agressividade. (p. 83-84).

Quanto à pulsão, esta é remetida por Laplanche e Pontalis (2000):

Processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo. Segundo Freud, uma pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu objetivo ou meta é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir a sua meta. (p. 394).

Os totens, para Freud (1996a), são os símbolos sagrados e respeitados, e os tabus referem-se às restrições proibitivas de origem incerta, mas que ambos mantêm o controle e cerceiam liberdades individuais e coletivas de uma dada sociedade. Freud (1996e) situa sobre este elemento pela passagem que explica o temor aos demônios:

Por certo valeria a pena conhecer o que causou a transição do animismo para a religião; todavia, os senhores podem imaginar a obscuridade que, ainda nos dias atuais, encobre esses tempos primitivos da evolução do espírito humano. Parece que a primeira forma assumida pela religião foi o notável fenômeno do totemismo, a adoração dos animais, em cuja sequência apareceram os primeiros mandamentos éticos, os tabus. Em um volume intitulado Totem e Tabu [1912-13], desenvolvi a ideia que situava a origem dessa transformação numa revolução das circunstâncias da família humana. A principal realização da religião, quando comparada com o animismo, está na vinculação psíquica do temor aos demônios. Não obstante, um vestígio dessa era primeva, o Espírito do Mal, manteve um lugar no sistema religioso. (p. 121).

Erich Fromm contribui a esta análise ao trazer sua visão sobre a destrutividade enquanto algo relacionado com o objeto. Ora, se Freud (1996e) estabelece uma relação entre a criança e o objeto, Fromm (1983) complementa ao trazer a noção de que a hostilidade com o objeto pode se transformar na destrutividade que, para Fromm, refere-se à tentativa de eliminação do objeto, mas pode emergir também de uma incapacidade de sujeito em relação à solidão e impotência:

Posso escapar ao sentimento de minha própria impotência em comparação com o mundo exterior, destruindo. Por certo, se eu conseguir afastá-lo, fico sozinho e isolado, mas trata-se de um isolamento maravilhoso em que não posso ser esmagado pelo poderio avassalador dos objetos extrínsecos a mim. Do mundo é a última e desesperada tentativa para poupar-me a ser por ele e massacrado. (FROMM, 1983, p. 145-146).

Fromm (1983) distingue destrutividade de sadismo, sendo que este se revela como um indivíduo com fervor de domínio sobre outros, já a destrutividade recai sobre ausência de ameaça vinda de fora e complementa:

Qualquer observador das relações interpessoais em nosso panorama social não pode deixar de ficar impressionado ante a qualidade de destrutividade que é encontrada em tudo. Na maior parte não é consciente, e sim racionalizada de várias maneiras. Em verdade, não há praticamente nada que não seja utilizado como racionalização para a destrutividade. Amor, dever, consciência e patriotismo tem sido e estão sendo empregados como disfarces para a destruição de outros ou de si mesmos. (p. 146).

Esses sentimentos e relações são estabelecidos na escola como forma de continuidade do desenvolvimento do sujeito, em que ele projeta, por meio desses objetos e relações, a sua continuidade, e quando sua subjetividade é trabalhada no contexto da escola, podem emergir olhar distintos sobre como a escola pode favorecer ou dificultar essa superação, o que pode inferir de forma ativa no psiquismo e gerar reflexos negativos no comportamento dos alunos, caso estes percebam hostilidade no meio escolar, o que pode facilmente se transformar em destrutividade e levar à violência.

O desdobramento da violência na escola sobre a constituição do sujeito

Teixeira, Peixoto e Silva (2015, p.1) analisaram o atendimento psicanalítico em escolas de periferia para trabalhar temas como “violência, dificuldades de aprendizagem, parceria família e escola, impossibilidades de articulação da proposta pedagógica com a prática docente”.

Inicialmente, o enfoque era dos obstáculos motivados pela escola, que se ausenta de estratégias de intervenção. Todavia, os autores perceberam que o olhar sob o sujeito revela traços

específicos que podem contribuir para uma nova perspectiva na escola que dê conta das questões críticas:

A escuta do sujeito a partir da psicanálise nos permite apostar nessa condição de potência de trabalho, do próprio sujeito e suas interfaces com o social. Sua efetivação em rodas de conversação, observações participantes, análise de questionário, oficinas com crianças e entrevistas com educadores, familiares e outros profissionais envolvidos é que nos permite atuar como mediadores na construção de uma escola como espaço de sujeitos. (TEIXEIRA; PEIXOTO; SILVA, 2015, p. 1).

Resgatando a análise psicanalítica, percebe-se que no espaço educativo podem ser percebidos fenômenos que vão além dos métodos pedagógicos, pois emerge ali o sujeito que se constitui, que se constrói na relação educativa e que pode adquirir ou desenvolver traços que podem ser identificados e trabalhados no espaço escolar, como a violência.

Silva e Salles (2010) consideram que a violência na escola deve ser explicada em toda a sua abrangência, considerando tanto a corrente que acredita ser a violência física quanto a verbal e ainda incluem como tal conceito o comportamento de oposição às regras e atividades da escola, o que abrange também depredação da escola, furtos e comportamentos antissociais.

Alves (2016) busca distinguir a violência de indisciplina, além de um fenômeno mais recente, o *bullying*:

Adicionalmente, importa também sublinhar que a operacionalização dos conceitos de indisciplina, violência e *bullying* apresenta limites e dificuldades. Por um lado, um mesmo ato pode, consoante os protagonistas envolvidos e o contexto espacial e organizacional em que tem lugar, ser (ou não) classificado como indisciplina, violência ou *bullying*. Por exemplo, um empurrão a um colega pode configurar um ato desse tipo, dependendo do espaço e tempo em que ocorre, bem como da intensidade e intencionalidade com que é realizado. Por outro lado, esta é uma temática que afeta a imagem das escolas e sobre a qual estas constroem estratégias de maior ou menor visibilidade em função de preocupações específicas. (p. 599).

O argumento alude à violência como expressão da agressividade analisada em Freud (1996c) e Lacan (1991), que discute anteriormente que esta pode se manifestar de formas distintas no espaço escolar.

Freud (1996e) analisa o sadismo e masoquismo enquanto fenômenos que se relacionam com esta noção de violência, em que os instintos de agressividade estabelecem uma relação de impulsos instintuais, ou seja, fusões ou ligações entre duas categorias de instintos, o que pode ocorrer em diversas proporções e se manifestar a partir da multiplicidade dos fins sexuais na

fusão, o que poderá elucidar processos patológicos que se estabelecem no sujeito a partir de desfusões¹, e busca a explicação ao retomar o masoquismo:

Retornemos ao problema especial que o masoquismo nos apresentou. Se, por um momento, colocamos de lado seus componentes eróticos, ele nos dá a certeza da existência de uma tendência que tem como objetivo a autodestruição. Se também no que diz respeito ao instinto de destruição e à libido, corresponde à verdade que o ego - porém aqui queremos nos referir preferentemente ao id, à pessoa total - originalmente inclui todos os impulsos instintuais, somos levados a pensar que o masoquismo é mais antigo do que o sadismo e que este, o sadismo, é o instinto destrutivo dirigido para fora, adquirindo assim a característica de agressividade. (FREUD, 1996e, p. 71-72).

Freud (1996e) corrobora ainda com sua análise ao considerar que parte do instinto destrutivo original pode permanecer no interior e que este pode ser percebido enquanto combinação com os instintos eróticos no masoquismo, ou mesmo ele pode ser direcionado ao mundo externo, sob a égide da agressividade:

E, com isso, acode-nos ao pensamento a importância da possibilidade de que a agressividade pode não conseguir encontrar satisfação no mundo externo, porque se defronta com obstáculos reais. Se isto acontece, talvez ela se retraia e aumente a quantidade de autodestrutividade reinante no interior. Veremos como é que de fato isto ocorre, e como é importante esse processo. A agressividade tolhida parece implicar um grave dano. Realmente, parece necessário que destruamos alguma outra coisa ou pessoa, a fim de não nos destruirmos a nós mesmos, a fim de nos protegermos contra a impulsão de autodestruição. (p. 72).

Priotto e Boneti (2009) investigam a violência escolar enquanto fomentada pelo contexto social, cultural e histórico em que ele se dá. Para os autores, a violência se inicia na família e pode caracterizar-se pela ausência de limites, relações sociais, referentes ao contexto externo do ambiente escolar, mas que irão se refletir na conduta do aluno.

Tavares e Pietrobon (2016) concordam com tal perspectiva: “Os impactos da violência escolar são ainda mais preocupantes, uma vez que esta atinge principalmente estudantes com maiores desvantagens socioeconômicas” (p. 473).

É pertinente trazer a contribuição de Fromm (1983) quando ele explica os tipos de destrutividade, enquanto forma de tentar suprir a ausência de algo, que, conforme é estabelecido neste trecho, refere-se à ausência de um suporte social, cultural, econômico e emocional, o que resulta em destrutividade.

Fromm (1983) destaca que existem dois tipos de tendências destrutivas, uma delas que provém de alguma situação específica à reação de uma pessoa contra um ataque a sua vida e à

¹ Fenômeno que Freud explica como regressão ou degradação da pulsão.

sua integridade ou, em outras condições, ou em ideias, esse sujeito se identifica, sendo este tipo de destrutividade natural para que a pessoa possa se afirmar perante a sua vida.

Fromm (1983), no entanto, não quer discutir destrutividade no âmbito racional, que poderia ser considerado como a passagem reativa. Ele explora a tendência de existência da destrutividade dentro da pessoa que aguarda apenas uma oportunidade de se fazer presente, ou seja, para se manifestar.

Ainda o autor entende que quando não há uma razão de forma objetiva para se manifestar a destrutividade, percebe-se, em sociedade, que essa pessoa está emocional ou mentalmente doente. Porém, na maior parte dos impulsos destrutivos, eles são racionalizados em sociedade ou, no mínimo, com outras pessoas ou um grupo social que compartilhem dessa percepção e avisem a esse membro que comete essa destrutividade de forma realista.

Também, os impulsos destrutivos são considerados como passionais dentro da pessoa e sempre podem encontrar algum objeto para sua manifestação.

Se, por qualquer razão, outras pessoas não podem converter-se em um objeto da destrutividade de um indivíduo, seu próprio eu pode facilmente tornar-se tal objeto. Quando isto sucede de forma acentuada, o resultado frequentemente é a doença física, podendo mesmo levar a tentativas de suicídio. (FROMM, 1983, p. 146).

Cardoso (2009) entende a escola como uma instituição que abriga diferentes grupos e que estes apresentam conflitos entre si, o que ressalta a complexidade deste ambiente e que, portanto, apresenta uma lógica de exclusão, seja pela adoção de regras limitantes, ou mesmo pelo *laissez faire* (deixai fazer, livre iniciativa), pois se considera que alunos que não estão enquadrados nos modelos sociais predeterminados não possuem capacidade de aprender nem conviver na escola, uma vez que são perigosos e anormais. Essa lógica tem como fundamento que não existe “cura” para os infratores, de que eles não irão se regenerar nem aprender, que serão eternos infratores.

Ora, aqui a autora indica uma contradição: a educação é entendida enquanto ferramenta de socialização e normalização/ reinserção das pessoas na sociedade; de outro lado, quando há um adolescente que destoa, ou que comete transgressão, este é segregado e tido como incapaz de aprender e se modificar, o que também recai sobre a análise realizada sobre a agressividade e a destrutividade, conforme pontuam Freud (1996e) e Fromm (1983).

Freud (1996e) refere-se ao instinto autodestrutivo, que rege não somente a vida mental de um indivíduo, mas também sua vida vegetativa e que se revela capaz de restaurar uma situação anterior e complementa: “Podemos supor que, desde o momento em que uma situação, tendo sido

uma vez alcançada, é desfeita, surge um instinto para criá-la novamente e ocasiona fenômenos que podemos descrever como uma ‘compulsão à repetição’” (p. 72).

Fromm (1983) destaca a questão da ameaça, pois ela ocorre contra interesses vitais e gera angústia, e as tendências destrutivas à manifestação da destrutividade são a mais comum fonte de destruição, porque a ameaça pode ocorrer em uma determinada situação. A ameaça pode ser direcionada a determinadas pessoas quando a destruição é suscitada contra as pessoas e, também, pode ocorrer uma angústia constante, que nem sempre é consciente, mas que advém de um sentimento igualmente constante de ser ameaçado pelo mundo exterior.

“Este tipo de angústia constante resulta da posição do indivíduo isolado e impotente e é outro manancial do reservatório de destrutividade que nele se forma” (FROMM, 1983, p. 147).

Conceição e Onofre (2012) complementam:

Os processos educativos decorrentes da prática social escolar, contribuem significativamente na trajetória destes jovens, entretanto, como ninguém liberta ninguém, caberá aos próprios adolescentes refletir sobre as tomadas de decisão. O ensino formal para estes adolescentes funciona como um espaço de conquista de direitos que anteriormente foram negados. Direito a atenção, ao respeito, ao acolhimento, ao amor, pois o corpo docente lida com estes adolescentes com um olhar que reconhece-os como sujeitos de direitos e para além disso, compreendem a condição peculiar de desenvolvimento que perpassam, entendendo as angustias, as dúvidas e as condutas por vezes inadequadas. (p. 545).

O que Costa (1983) destaca é que os estudos realizados entendem a noção de violência como uma característica que impede o fluxo natural da vida, em que a sexualidade infantil segue tal curso, e a violência poderia se configurar, desta forma, a partir da qualificação de ação violenta do ambiente ou do mundo externo sobre o psiquismo infantil.

A violência na infância e na adolescência

Há necessidade de se estudar a criança e seu desenvolvimento até adentrar a adolescência, pois alguns dos fenômenos de subjetividade vividos na escola têm início nesta fase de vida do indivíduo. Até por volta do século XII, a infância era desconhecida e sequer havia tentativa de representá-la, a vida era aparentemente igual para todas as idades e não existia um limite estabelecido entre criança, adolescente e adulto, sequer havia a noção de adolescência.

O estudo da história social da criança foi realizado pelo historiador francês Philippe Aries (1973), que aponta a passagem da infância pela família e pela sociedade como muito breve e insignificante, a duração percebida da infância era reduzida e se resumia no seu período mais

frágil, passando dessa fase diretamente para o homem jovem, sem, contudo, este passar pela juventude.

Desta forma é que se pode perceber, pela ausência de tratativa, de que havia instaurada a violência, pois é por esta ausência da infância na arte medieval que se pode perceber essa falta de interesse por essa fase da vida.

Áries (1973) explica a noção de que não havia diferença tentando justificar as possíveis abordagens: “É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (p. 50).

É possível avaliar a indiferença a esta fase da vida em situações como nas vestimentas, em que as crianças desde cedo eram vestidas como pequenos adultos, nos jogos e brincadeiras, em que crianças ainda bem pequenas podiam participar junto aos adultos, e quando não se fazia distinção em relação às conversas na presença das crianças, inclusive referentes aos conteúdos sexuais, o que pode ser analisado frente a constituição do sujeito pela psicanálise, que se propõe a fazer neste estudo com jovens em liberdade assistida, frente o desdobramento de sua infância como um dos critérios de análise psicanalítica. “Não há por que pensar que o clima moral devesse ser diferente em outras famílias de fidalgos ou plebeus. Essa prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume da época e não chocava o senso comum” (ÁRIES, 1973, p. 128).

Desta forma, diferente das famílias no contexto atual, não se observava um sentimento pela infância, sendo que um dos motivos que podem ser destacados refere-se à alta mortalidade infantil que existia na época, quando não se criava vínculos de afeto, pois não sabia se a criança iria viver por muito tempo e também não se atribuía grande importância, visto que outra criança logo a substituiria.

A socialização da criança ocorria por meio da convivência com adultos, e todo aprendizado era adquirido mediante ajuda aos adultos, desenvolvendo assim as atividades que deveriam aprender.

O apego à criança era percebido a partir do momento que esta começava a dar alguma contribuição social, o que traz à tona a relevância da realidade social e moral, mais do que sentimental.

A partir do século XVI e durante o século XVII, percebeu-se uma evolução nos temas da primeira infância, quando as fotografias e pinturas das famílias começaram a destacar a criança

de forma bem mais numerosa e comum, apresentando uma tendência a se organizar em torno dela. Áries (1973) ilustra tal condição:

Essa concentração em torno da criança é particularmente notável no grupo familiar de Rubens, em que a mãe segura a crianças pelo ombro e o pai dá-lhe a mão, e nos quadros de Franz Hals, Van Dyck e Lebrun, em que as crianças se beijam, se abraçam e animam o grupo dos adultos sérios com suas brincadeira e carinhos. (p. 65).

Áries (1973) destaca um período em que a descoberta da infância se dá a partir do século XIII e tem sua evolução pelos séculos XV e XVI, porém, os sinais de seu desenvolvimento, de forma mais relevante, ocorreram a partir final do século XVI e durante o século XVII.

Ao longo deste processo histórico de descoberta da infância, a iconografia também passou a representar as idades da vida, por volta do século XIII, quando já se podia ver gravuras que representam os chamados “degraus das idades”, conforme pontua Áries (1973):

[...] reconhecemo-los tanto nos capitéis do palácio do Doges como num afresco dos Eremitani de Pádua. Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois a idade da escola: os meninos seguram um livro; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo [...]. (p. 39).

Ainda com uma divisão já em construção, ainda existia uma ambiguidade entre a infância, adolescência e a juventude. Não existia um conceito ou definição de adolescência, como se entende hoje.

Foi somente a partir do século XX que o fenômeno adolescência se tornou um tema literário, e preocupação de moralista e políticos, surgindo inclusive pesquisas sobre essa fase. A partir desta fase, a adolescência se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para frente.

A infância no Brasil foi marcada por dificuldades, tendo sua gênese com base em preconceito devido às diferenças, por serem citadas as crianças indígenas e escravas. Durante a colonização foi estabelecido o modelo dos jesuítas, que viam a passagem da criança para o adulto como uma fase perigosa, por isso entendiam que as crianças deveriam ser ensinadas e moldadas para que chegassem à fase adulta e tivessem a atitude de discernir o bem e o mal, assim não se deixariam corromper.

Freud (1996d) analisa a capacidade individual de distinção do que é bom por aquilo que é mau, sendo que este, de forma comum, não se refere a algo prejudicial ou perigoso ao ego, mas

desejado e prazeroso. Neste sentido, uma influência estranha poderia determinar os sentimentos de uma pessoa, que pode ter uma razão para se deixar levar.

Tal razão associa-se ao desamparo e à dependência de uma pessoa em relação a outras, sendo que Freud a considera como medo da perda do amor, uma vez que, ao perder o amor de uma pessoa da qual é dependente, também ficará exposta a perigos, destacando-se a exposição ao perigo de a pessoa mais forte imponha sua superioridade sob o formato de punição. Aqui também se estabelece uma relação com a destrutividade investigada por Fromm (1983), ao passo que esta pode moldar-se à necessidade de extinção desse elemento punição, o que se refere a uma sensação de impotência frente ao outro:

Admitimos que é destrutividade é uma fuga à Insustentável sensação de impotência, posto que tem em vista remover todos os objetos com que o indivíduo tem de cotejar-se. Em face, porém, do tremendo papel exercido pelas tendências destrutivas no comportamento humano, essa interpretação não parece suficiente explicação; as próprias condições de isolamento e impotência são responsáveis por duas outras fontes de destrutividade: a angústia e a frustração da vida. (FROMM, 1983, p. 147).

Neste aspecto, percebe-se que a noção de violência vem sendo construída a partir de uma reflexão sobre como se estrutura a criança e o adolescente na sociedade. Costa (1983) explica que não são estabelecidos limites na análise de Freud sobre a violência, mas aqui recai o olhar psicanalítico sobre o tema e que esta ordem que foi estabelecida no texto não é exatamente a mesma utilizada por Freud, este é o olhar de Costa (1983) sobre o que faz sentido para explicar a noção de violência, de que esta pode ter origem no trauma infantil, e partir de que Freud estabelece que a sexualidade infantil é o conjunto entre o estímulo biológico, o estímulo relacionado ao exercício das funções vitais e o estímulo exógeno, que é o que determina a excitação da criança pelos pais, ao que recai principalmente a mãe a partir dos cuidados com o filho e as carícias físicas, que se considera como uma prova da violência que dá ensejo à origem do psiquismo, como Costa (1983) comenta:

Por que violência? Porque a criança é obrigada a introjetar ou interiorizar uma excitação sexual, portadora de um significado que ultrapassa sua capacidade de absorção biopsicológica. O desejo sexual do adulto é produto de uma evolução física e de uma história psíquica que a criança não pode apreender em toda sua significação. Há um dom excessivo que se antecipa à solicitação. Há uma oferta de sentido, feita em nome daquilo que o adulto deseja e imagina que a criança deseja, que invade o mundo interno infantil, como um corpo estranho. Este excesso, não podendo ser metabolizado psicologicamente, é vivido como puro afluxo de energia (no sentido metapsicológico estrito), com uma tonalidade emocional violenta. O desejo dos pais, embora necessário e inevitável, é sempre violentador. Esta seria a razão pela qual se postula a inelutabilidade da violência na gênese e estruturação do psiquismo. (p. 34).

Destaca-se que os jesuítas eram os responsáveis por difundir a fé cristã e catequisar os indígenas, e enquanto cuidavam da educação das crianças indígenas, pondo em ação suas práticas pedagógicas, aproveitavam para explorar o trabalho dos indígenas e as riquezas naturais de suas terras.

Porém, mesmo com seu trabalho pedagógico, os jesuítas não conseguiam responder à grande demanda de crianças abandonadas e órfãs. Por esse motivo e devido a esta demanda que vinha crescendo, foi estabelecida, ainda no Brasil Colônia, a Roda dos Expostos, na tentativa de minimizar as situações de abandono, como explica Marcílio (2011):

O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado. A origem desses cilindros rotatórios de madeira, vinha dos átrios ou vestibulos de mosteiros e de conventos medievais, usados então como meio de se enviar objetos, alimentos e mensagens aos seus residentes. Rodava-se o cilindro e as mercadorias iam para o interior da casa, sem que os internos vissem quem as deixara. A finalidade era a de se evitar todo contato dos religiosos enclausurados com o mundo exterior, garantindo-lhes a vida contemplativa escolhida. (p. 57).

A partir da industrialização, assim como na Europa, o Brasil começou a vivenciar as expressões sociais numa época em que a pobreza estava diretamente ligada à depravação moral e que os pobres não se enquadravam no ideal da nação. Desta forma, se convencionou a denominar os “bem nascidos” de crianças, os “nascidos” de pobres, e os abandonados e que cometiam algum tipo de desordem eram os chamados “menores”.

Com este turno, a condição das crianças e adolescentes passa a ser de esfera do Estado, sendo instituído no Brasil o primeiro Código de Menores, em 12 de outubro de 1927, definindo-se como um regime de normas submetidas às crianças e adolescente entre 14 e 18 anos, e que permaneceu até 1980, conforme explica Liberatti (2002):

[...] classificou os menores de 18 anos em abandonados e delinquentes; os [...] com idade superior a 14 anos, não eram submetidos a processo penal, mas a um processo especial de apuração de sua infração; a teoria do discernimento foi abolida e a medida de internação [...] era imposta por todo o tempo necessário à sua educação entre 3 e 7 anos; os abandonados eram recolhidos e encaminhados a um lar [...] aos menores de 2 anos, determinava sua entrega, para serem criados ‘fora da casa dos pais’ [...] o trabalho do menor foi limitado à idade de 12 anos e o trabalho noturno foi proibido aos menores de 18 anos [...]. (p. 30-31).

A internação representava o mecanismo de recuperação mais eficiente, segundo o regime da época. Liberatti (2002) complementa que a pobreza, classe social, orfandade, ociosidade, mendicância, dentre outros fatores, serviam como indicadores para a institucionalização.

Em 1964, a Lei 4.513 criou a Política Nacional de Bem-Estar do Menor, fundamentada numa gestão centralizadora e vertical, tendo a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) como órgão gestor nacional, e as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBEMs) como órgãos executores estaduais. Contudo, estes instrumentos ainda não eram tidos como cidadãos de direitos, o que somente foi legitimado pelo Código de Menores de 1979, que atualizou a Política Nacional de Bem-Estar do Menor, formalizando a concepção biopsicossocial do abandono e da infração e explicitou a estigmatização das crianças e adolescentes pobres como “menores” e delinquentes em potencial, a partir da noção de situação irregular, o que perdurou até surgir a Constituição Federal de 1988, quando as crianças e os adolescentes passam a ser compreendidos com outra percepção.

Um paralelo pertinente com a realidade brasileira, no que diz respeito às condições sociais, culturais e econômicas, pode ser feito a partir do que sugere Fromm (1983), ao revelar, em seu estudo sobre a destrutividade, a relação estabelecida entre os elementos externos e sua influência naquilo que o sujeito percebe que lhe é ausente e que lhe falta:

Outro corolário importante da mesma situação básica é aquilo que acabamos de chamar de frustração da vida. O indivíduo isolado e impotente é isolado em realizar suas potencialidades sensoriais, emocionais e intelectuais. Ele carece da segurança interior e espontaneidade, que são condições indispensáveis à semelhante realização. Este bloqueio interior é agravado pelos tabus culturais contra o prazer, a felicidade, como os que tem estado em voga na religião e nos mores da classe média desde a época da Reforma. (FROMM, 1983, p. 147).

Esse elemento colocado por Fromm (1983) destaca que, embora o tabu externo tenha desaparecido na vida social, o bloqueio interior continuou vigoroso sobre a necessidade de aprovação consciente do indivíduo sobre o prazer e Freud também explica sobre essa relação entre frustração de vida e destrutividade.

Freud percebeu que havia menosprezado o peso e a importância dos impulsos destrutivos em sua hipótese original de que o impulso sexual e o da conservação individual eram as duas motivações básicas do comportamento humano. Acreditando, posteriormente, que as tendências destrutivas eram tão importantes quanto a sexuais, passou a imaginar que há dois anéis básicos encontrados no homem: um impulso dirigido para a vida e que é mais ou menos idêntico a libido sexual, e um instinto de morte, cuja meta é a destruição mesma da vida. Supôs que o último pudesse misturar-se com energia sexual e voltar-se, assim, seja contra o próprio eu, seja contra objetos extrínsecos ao eu. Presumiu, ainda, que o instinto de morte está implantado em uma

qualidade biológica intrínseca a todos os organismos vivos e, portanto, parte necessária e imutável da vida. (FROMM, 1983, p. 148).

Fromm (1983) considera que a hipótese de instinto de morte leva em consideração a pujança das tendências destrutivas que é complementada na teoria de Freud, porém deixa de levar em consideração o grau de destrutividade que a ampla variedade entre os indivíduos e grupos sociais sendo que teremos de imaginar, pelas suposições de Freud que a destrutividade, seja contra outros, seja contra si mesmo, deveria ser mais ou menos constante.

Não só o peso da destrutividade varia bastante entre indivíduos de nossa cultura como igualmente ela é de peso desigual entre diversos grupos sociais. Assim, por exemplo, o peso da destrutividade é muito maior entre os membros da classe média inferior da Europa do que entre a classe operária e as classes superiores. (FROMM, 1983, p. 148)

O autor complementa mencionando que a antropologia traz o estudo de povos que apresentam como característica grande dose de destrutividade, sendo que em outros se mostra uma ausência análoga, o que nos faz pensar sobre a forma de hostilidade de um povo contra o outro, quer contra a própria pessoa, o que podemos verificar na análise da comunidade como algo presente nas falas comuns dos jovens em liberdade assistida comigo, por serem negros e de uma comunidade de classe social inferior. Assim, percebe-se a manifestação da violência enquanto uma construção que advém da destrutividade.

Costa (1986) evidencia um traço importante da análise sobre a violência, a de que ela se constrói a partir da relação com o outro, pois ela precisa do estabelecimento de um ponto de convergência entre as duas partes que se relacionam.

Costa (2012) ainda traz uma contribuição relevante ao propor uma relação de dependência entre a violência e a transcendência, sendo que esta pode auxiliar na superação dos elementos e fenômenos que sustentam a violência. Assim, explica a noção de transcendência:

A palavra transcendência possui uma grande extensão semântica. Na acepção ética, contudo, podemos defini-la como o estado ou a condição de um princípio, entidade ou realidade postulados como fundamento das aspirações morais do sujeito. O transcendente ético, portanto, é o Outro cujas exigências condicionam nossa existência como pessoas responsáveis por decisões e ações orientadas pela distinção entre o Bem e o Mal. (COSTA, 2012, p. 87).

Historicamente, conforme pontua Costa (2012), a noção de transcendente era vinculada à ideia de Deus, em que Deus era perfeito, eterno e onipotente, e o sujeito era a criatura que abrigava imperfeições, finita e mortal. Assim, era determinado que o sujeito precisasse se autogovernar para tentar alcançar o divino.

Todavia, esse ideal foi sendo desconstruído para se chegar à busca do uso pleno da razão, e este é o ponto considerado pelo autor como convergente à noção da violência, pois esta emerge como racionalidade da força da lei, sendo entendida como objeto das inquietações morais e intelectuais. E Costa (2012) explica como isto reflete na posição de sujeito:

O sujeito, dizia-se, mediante o pleno uso da Razão, conheceria seus melhores interesses, e, ipso facto, seus mais nobres objetivos. A heteronomia ética chegara ao fim. A emancipação em relação ao Outro sobrenatural transformou o indivíduo das revoluções democrático-burguesas em ator e autor de suas aspirações ao Bem ou à felicidade. (COSTA, 2012, p. 88).

O autor explica que a transitoriedade deste objeto que define o valor divino para o valor da razão é a substituição da Vontade Divina pela Vontade Geral. Todavia, ele coloca o paradoxo que se estabelece nessa noção, que é o mesmo que determina a análise da violência enquanto noção, fenômeno ou construção, que se dá pautada em alicerces criados por vontade geral e que está em face de discussão, pois o mesmo construto da violência é o elemento que estabelece o padrão moral:

Ao falarmos de violência pensamos, de imediato, na ideia de abuso de poder que resulta em atentado à dignidade física ou moral do outro. A ideia é parcialmente correta. Resta saber, no entanto, como podemos reconhecer um certo ato de força como abuso. De modo usual, a primeira resposta dada à pergunta é a de que o abuso se configura quando uma norma moral costumeira ou legalmente instituída é infringida. Essa resposta, porém, já parte da premissa de que o critério para o reconhecimento de um ato violento é a transgressão à letra da Lei. Mas, se a Lei depende da violência para tornar-se efetiva, como pode funcionar como um padrão moral neutro para a condenação do abuso? (COSTA, 2012, p. 94).

Assim, percebe-se na evolução histórica da criança até chegar à noção do adolescente as influências religiosas e, posteriormente, as éticas, que indicam a moral a ser seguida na escola, em que existe enraizado o preconceito com as fases de vida frente as condições sociais do indivíduo, algo que é possível visualizar até o contexto atual, e que apresenta um dos motivos da necessidade de evolução dos instrumentos de tratamento dos adolescentes. Ao que se refere à força de lei, Costa ainda corrobora com uma explicação de como esta normativa e, ao mesmo tempo, fomenta a violência:

O funcionamento rotineiro do dispositivo legal, portanto, esconde sua inevitável tendência a se autossuspender ou a incorporar, caso a caso, o que lhe é estranho. Dessa flexibilidade depende sua eficácia. A ordenação legal não é um evento ontologicamente distinto e anterior à mítica violência pré-legal; é sua faceta normativa, a qual sempre cede a vez à violência crua quando a autoridade instituída é ameaçada em seu poder. (COSTA, 2012, p. 95).

Assim, pela busca do conceito de transcendência associado à violência, conforme pontua Costa (2012), eles podem não ser somente infratores, mas podem ser vistos como vítimas ao passo que não é permitido que eles pudessem desenvolver a transcendência a partir da educação, uma vez que esta recai de fato sobre um conjunto de limitações impostas pelos modelos reproduzidos nas escolas.

A compreensão da origem da destrutividade perpassa pelas diferenças que são observadas entre povos, classes sociais, além de outros tipos de diferenciação, o que vai de encontro ao proposto na perspectiva da violência pelas diferenças sociais, econômicas, culturais e políticas, que são percebidas como acompanhando o processo de educação.

Fromm (1983) ainda corrobora com esta noção da violência enquanto destrutividade:

É de se presumir que o grau de destrutividade de cada indivíduo seja proporcional à intensidade com que sua vida foi tolhida. Não quero com isso referir-me às frustrações individuais de tal ou qual desejo instintivo, porém, a mutilação de sua vida inteira, ao bloqueio da espontaneidade do crescimento e da expansão das suas capacidades humanas sensuais, emocionais e intelectuais. A vida possui um dinamismo interior próprio, que tende a crescer, a expressar-se, a ser vivido. Assemelha-nos que, se esta tendência for baldada, a energia voltada para a vida sofrerá um processo de decomposição, transmutando-se em energias voltadas para a destruição. (p. 149).

O autor complementa ao considerar que a vida não vivida produz a destrutividade e as tendências hostis mais específicas contra outros ou contra si mesmo, pois, a partir de condições sociais e individuais que suprimem a vida, trazem a paixão pela destruição: “Quanto mais obstruído for o impulso para viver, tanto mais forte será o impulso para destruir; quanto mais a vida for realizada, tanto menor será o vigor da destrutividade” (FROMM, 1983, p. 149).

Fromm (1983) ainda sugere a necessidade de compreensão da destrutividade no processo social, assim como as condições sociais que norteiam sua intensidade, mencionando o exemplo das classes médias inferiores, que expressaram sua hostilidade contra os que possuíam de meios para gozar a vida a partir de indignação moral. Ou seja, a “fonte da destrutividade da classe média inferior é facilmente identificada como [...] o isolamento do indivíduo e a supressão da expansividade individual, ambas as quais eram mais intensas na classe média inferior do que nas classes acima e abaixo dela” (FROMM, 1983, p. 150).

Costa (2012) auxilia a esclarecer o engendrado caráter de ética e moral da violência, ao passo que ele faz uma análise das teorias psicanalíticas, dentre elas a de Freud (1996e), mencionada nesta pesquisa, que traz que a renúncia dos instintos deveria ser algo naturalmente

imposto pela primeira forma de organização social, a família, pela definição de obrigações mútuas e instituições invioláveis e sagradas, em que se dá o início da moral.

O autor debate Arendt, Freud e Winnicott, sendo que este se destaca por não aceitar a gênese violenta da cultura, em que esta limita os indivíduos para defendê-los de seus próprios impulsos violentos. E assim, Costa (2012) fecha sua análise de que há uma gênese entre prometer e perdoar, que pode refletir-se em transcendência:

O poder de prometer e perdoar, portanto, não é um ornamento das boas consciências; é a expressão compulsória do fato de sermos criaturas ativas e afetivas. Porque somos espontaneamente ativos, podemos prometer, e porque somos espontaneamente afetivos, podemos perdoar. A promessa e o perdão, assim, são a face visível da Transcendência ética. Transcendência que, aquém da Lei e além da violência, nos ensina que a vida vale a pena ser vivida. (COSTA, 2012, p. 101).

O que Costa (2012) define em sua análise da transcendência e violência é a necessidade de adoção de padrões e parâmetros que permitam aos indivíduos viver em coletividade, em que se aproxima da premissa da confiança a partir do estabelecimento de relações que se desdobram entre sujeitos, sendo estes diferentes entre si.

León Pacheco e Peralta Vela (2017) complementam esta análise ao comentarem sobre o ego, que é influenciado nesse contexto, e o enquadre, que pode ser considerado como uma estrutura da subjetividade:

Adicionalmente, o superego constitui a esfera psíquica inconsciente que incorpora a cultura e a tradição. Assim, o superego é responsável pela internalização dos valores e restrições morais, consubstanciando uma herança psíquica. [...] Para a formação da subjetividade do indivíduo, o enquadre funciona como um organizador do psiquismo humano, especialmente porque é o “depositário” de conteúdos que não foram elaborados conscientemente e de comunicação pré-verbal, sob a forma de sentimentos indiscriminados, da dimensão inconsciente de todo vínculo. (LEÓN PACHECO; PERALTA VELA, 2017, p. 226-228).

Assim, faz-se necessário o estudo dos meios para conduzir as questões da adolescência frente ao contexto social em que se inserem, dadas às influências sociais e a constituição do eu nesse processo, o que traz como essencial o debate sobre sua permanência na escola como forma de transpor todos os desafios apresentados.

Considerações finais

Emerge desta análise que a escola é palco de um conjunto de fenômenos que apresentam realidades de seus alunos, anseios, questões internas que sofrem influência do contexto social, cultural e econômico, e que culminarão em orientação do seu estado biopsicossocial, pois

apresentam as limitações destes jovens frente à realização de seus sonhos, e que isso leva à agressividade e destrutividade, que convergem para a noção de violência.

O contexto econômico, social e cultural, no qual os alunos e alunas de regiões periféricas se inserem no coletivo, é refletido diretamente não somente na carência e precariedade do ensino oferecido aos jovens, mas também na própria perpetuação dessa miséria. Isso devido à reprodução de práticas de violência que o jovem é obrigado a repetir, para poder sobreviver e ser aceito neste ambiente. Promovendo, assim, não somente um ciclo sem fim de promoção de violência, mas o próprio impedimento à alternativas e soluções que quebrem essa escrita.

Outro elemento que deve ser destacado é a estrutura familiar que se desenvolve nessa sociedade permeada pela violência, pois muitos já nascem com pais e/ou parentes presos ou que cometem crimes, e isso se configura como parte de seu desenvolvimento e que traz em si a contribuição para fomentar suas necessidades e desejos.

Assim, foi possível extrair da contribuição teórica elementos que podem auxiliar a explicar o fenômeno da violência no ambiente escolar e que evidenciam sua influência sobre a subjetividade do/a jovem na escola.

Referências

ALVES, Mariana Gaio. Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 594-613, jul./set. 2016. DOI 10.1590/198053143679. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SgkrDw4s78cHsZvrBnBk5bp/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2020.

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1973.

CARDOSO, Daniel. Jovens em liberdade assistida e a escola: é possível essa relação? **Revista Anagrama**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 1-14, set./nov. 2009. DOI 10.11606/issn.1982-1689.anagrama.2009.35469. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35469>. Acesso em: 13 out. 2020.

CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Adolescentes em conflito com a lei e com o espaço escolar: quem infraciona primeiro? *In*: SEMINÁRIO VIOLAR, 2., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 537-546.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

COSTA, Jurandir Freire. Transcendência e violência. *In*: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L. (org.).

Diálogos em psicologia social [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 87-102. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601.pdf>. Acesso em: 28 maio 2020.

FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud: (1911-1913)**. O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913). Rio de Janeiro: Imago, 1996a. v. 12.

FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud: (1914-1916)** a história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. v. 14.

FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud: (1917-1919)** história de uma neurose infantil e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. v. 17.

FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud: (1927-1931)** o futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996d. v. 21.

FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud: (1932-1936)** novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996e. v. 22.

FROMM, Erich. **O medo à liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

KAMADA, Mariana Yuri. **Educação e psicanálise: análise do cotidiano escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

KALINCA, Leia. Becker; KASSOUF, Ana Lúcia. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 653-677, 2016. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/2591>. Acesso em: 22 ago. 2020.

LACAN, Jacques. **O seminário: livro 7: a ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand Lefebvre. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LEÓN PACHECO, Yulian Nathaly; PERALTA VELA, Raquel. Katherine. **Autoconcepto y autocontrol en estudiantes de nivel secundario de instituciones privadas de Lima sur, 2016**. 2017. (Tese para licenciatura de Psicologia) - Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Peruana Unión, Lima, Peru, 2017. Disponível em: <https://1library.co/document/yj71pe5y-autoconcepto-autocontrol-estudiantes-nivel-secundario-instituciones-privadas-lima.html>. Acesso em: 05 out. 2020.

LIBERATI, Wilson. Donizeti. **Adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. *In*: FREITAS, C. de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 51-76.

PRIOTTO, Elis Palma.; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, janeiro-abril, 2009. DOI 10.7213/rde.v9i26.3700. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3700>. Acesso em: 14 set. 2020.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; SALLES, Leila Maria Ferreira. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 217-232, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000500013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jul. 2019.

TAVARES, Priscila Albuquerque; PIETROBOM, Francine Carvalho. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 471-498, abr./jun. 2016. DOI 10.1590/0101-416146277ptf. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/t4W9s8QQnYxwj93NhMP9zpx/?lang=pt#>. Acesso em: 23 out. 2019.

TEIXEIRA, A. P. F. C.; PEIXOTO, C. R.; SILVA, J. de P. e. Psicanálise e educação: aposta no sujeito. SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 4., 2015, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: SENAI, CIMATEC, 2015. p. 1-8. Tema: A educação medicalizada: desver o mundo, perturbar os sentidos.