

ADOLESCÊNCIA, EDUCAÇÃO E SUICÍDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

ADOLESCENCE, EDUCATION AND SUICIDE: AN ANALYSIS FROM THE HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY

ADOLESCENCIA, EDUCACIÓN Y SUICIDIO: UN ANÁLISIS DESDE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL

*Nilson Berenchtein Netto*¹

*Terezinha Martins dos Santos Souza*²

RESUMO: O objetivo desse artigo é discutir, desde a produção da Psicologia Histórico-Cultural as relações entre adolescência, suicídio e educação formal. Para tanto, os autores tomaram cada um desses fenômenos a partir de suas determinações históricas, sociais e culturais, relacionando-os e criticando as compreensões tradicionais e ideológicas. Abordam-se múltiplos aspectos da relação entre os fenômenos abordados, com o objetivo de subsidiar a análise crítica e a discussão aprofundada entre os/as trabalhadores/as das instituições educacionais e os/as estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Suicídio. Adolescência. Psicologia Histórico-Cultural. Educação. Escola.

ABSTRACT: The aim of this article is to discuss, from the production of the Historical-Cultural Psychology, the relations between adolescence, suicide and formal education. The authors took each of these phenomena from their historical, social and cultural determinations, relating them and criticizing the traditional and ideological understandings. It reports multiple aspects of the relationship between the phenomena researched, in order to support the critical analysis and in-depth discussion between the workers of the educational institutions and the students.

KEYWORDS: Suicide. Adolescence. Historical-Cultural Psychology. Education. School.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es discutir, desde la producción de la Psicología Histórico-Cultural las relaciones entre la adolescencia, el suicidio y la educación formal. Para eso los autores tomaron cada uno de estos fenómenos desde sus determinaciones históricas, sociales y culturales relacionándolos y criticando las comprensiones tradicionales e ideológicas. Se ocupa también de los múltiples aspectos de la relación entre los fenómenos abordados, con el fin de apoyar el análisis crítico y el debate en profundidad entre los/las trabajadores/as de las instituciones educativas y los/las estudiantes.

PALAVRAS-CLAVE: Suicidio. Adolescencia. Psicología Histórico-Cultural. Educación. Escuela.

¹ Psicólogo, doutor em Educação: Psicologia da Educação, e mestre em Psicologia: Psicologia Social, ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). *E-mail:* nettoberenchtein@gmail.com

² Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia: Psicologia Social, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Adjunta da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). *E-mail:* tecabaiana@gmail.com

INTRODUÇÃO

*Um acabar seco, sem eco,
de papel rasgado
(nem sequer escrito):
assim nos deixaram antes
que pudéssemos decifrá-los,
ao menos, ao menos isso
já não digo... Amá-los.*

*Assim nos deixaram e se deixaram
ir sem confiar-nos um traço
retorcido ou reto de passagem:
pisando sem pés em chão de fumo,
rindo talvez de sua esbatida
miragem.*

*Não se feriram no próprio corpo,
mas neste em que sobrevivemos.
Em nosso peito as punhaladas
sem marca – sem sangue – até sem dor
contam que nós é que morremos
e são eles que nos mataram.*

(Carlos Drummond de Andrade – Meninos suicidas)

Esse artigo pretende discutir o suicídio relacionado com a adolescência, com as instituições de ensino e a educação formal. Para tanto, faz-se necessário refletir sobre as concepções de suicídio e de adolescência com as quais se opera neste texto, bem como sobre as instituições de ensino e seu papel na constituição dos seres humanos.

Compreende-se o suicídio como um fenômeno histórico, social e culturalmente determinado, que certamente possui aspectos individuais, de ordem psíquica/subjetiva e que pode possuir, em certas ocasiões, influências de ordem orgânica/fisiológica; todavia, é fundamental ressaltar que todas estas se encontram subsumidas às determinações econômicas.

O suicídio é reconhecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como um sério problema de saúde pública; desta forma, vem sendo foco (principalmente a partir de 1999) de grande atenção por parte dessa instituição. De acordo com dados da própria OMS (2000a, 2000b), apesar de esse fenômeno historicamente ter seus índices mais altos envolvendo pessoas com mais de sessenta anos, as taxas compreendendo jovens entre quinze e vinte e cinco anos vêm crescendo a passos largos, visto que “[...] no mundo inteiro, o suicídio está entre as cinco maiores causas de morte na faixa etária de quinze a dezenove anos. Em vários países, ele fica como primeira ou segunda causa de morte entre meninos e meninas nessa mesma faixa etária” (OMS, 2000a, p. 6)ⁱ.

O materialismo histórico-dialético, método heurístico de análise adotado pelos(as) autores(as) do texto, ensina que, para conhecer o concreto, é necessário avançar para além do imediato em busca da essência concreta, objetiva. O que implica questionar acerca da gênese dos fenômenos, do processo de seu desenvolvimento e de sua forma mais atual, saturando de determinações o objeto, para além dos aspectos meramente fenomênicos. Ir além não significa desconsiderá-los ou tomá-los como falsos, mas compreendê-los em sua parcialidade, sendo importantes, mas não constituintes.

Nos manuais para prevenção do suicídio da OMS, afirma-se ainda que “[...] a taxa de suicídio tem dois picos: os jovens (quinze a trinta e cinco anos); os velhos (mais de setenta e cinco anos)” (OMS, 2000a, p. 10).

Em princípio, evidencia-se uma diferença entre as faixas etárias mencionadas, situadas cada uma em um polo oposto da trajetória de vida dos seres humanos. A primeira aparece em (alguns) textos da Psicologia como se fora o tempo da experimentação e da esperança, com o futuro todo pela frente; já a segunda, é cantada em verso e prosa como o tempo da experiência e da sabedoria, em que o ser humano pode ficar livre do jugo do trabalho e, enfim, realizar sonhos acalentados.

Considerando a centralidade do trabalho na constituição dos seres humanos e na organização de suas vidas, em seus processos de saúde/doença e em suas próprias mortes, sobre os mencionados “picos”, é possível refletir, no caso dos jovens (taxa que mais cresce em termos mundiais), que a faixa etária apresentada abrange desde aqueles que estão sendo “preparados” para o “mercado de trabalho”, ou seja, em processo de qualificação enquanto força de trabalho, até aqueles que já estão inseridos em um emprego, subempregados ou até mesmo desempregados. Além disso, parte considerável dos jovens compreendidos nessa faixa frequentam (ou deveriam estar frequentando) as instituições educacionais em algum de seus níveis. Entre os idosos, taxa historicamente mais alta em todo o mundo, a faixa etária abrange um grupo que muito provavelmente esteja aposentado ou em vias de fazê-lo. Assim, caberá analisar somente o primeiro polo nesse artigo.

Na portariaⁱⁱ do Ministério da Saúde para o estabelecimento das Diretrizes Nacionais para Prevenção do Suicídio, de 2006 – que à época pretendia-se implementar em todas as unidades federadas –, duas das considerações indicadas para o estabelecimento das diretrizes remetem-se ao objeto de análise deste artigo:

- aumento observado na frequência do comportamento suicida entre jovens entre 15 e 25 anos, de ambos os sexos, escolaridades diversas e em todas as camadas sociais;
- impacto e os danos causados pelo suicídio e as tentativas nos indivíduos, nas famílias, nos locais de trabalho, nas escolas e em outras instituições (BRASIL, 2006).

As questões até aqui levantadas fizeram com que o suicídio entre adolescentes se tornasse um dos focos específicos dentro da área de pesquisa e prevenção do suicídio. Os fatores comumente indicados como “fatores de risco” em relação a essa faixa etária da população são: *problemas nas relações familiares, problemas nas relações com os colegas e problemas na escola*. Como pode ser observado, são elencadas somente questões referentes às relações pessoais, ao âmbito privado, não considerando as relações sociais mais amplas e as determinações anteriormente apontadas.

Nas pesquisas publicadas sobre o tema deste artigo, nem sempre as ocorrências passadas na escola são necessariamente as que estão envolvidas na maior parte dos casos (são as dificuldades nas relações familiares que costumam ocupar essa posição); todavia, as relações escolares geralmente se encontram entre os fatores de risco e, segundo estudos com questionários (MCKEY; JONES; BARBE, 1993) amplamente utilizados e divulgados pela OMS, “[...] mais da metade dos estudantes do segundo grau já tiveram pensamentos de suicídio” (OMS, 2000a); inclusive, entre os 13 manuais do SUPRE/MISSⁱⁱⁱ produzidos a partir do ano 2000 pela OMS, para a prevenção do suicídio, encontra-se um especialmente dedicado a professores e outros profissionais da equipe escolar. No manual “Prevenção do suicídio: Manual para Professores e Educadores”, o anistoricismo transborda e o psicologismo faz-se presente de forma também evidente:

Ter pensamentos suicidas uma vez ou outra não é anormal. Eles são parte do processo de desenvolvimento normal da passagem da infância para a adolescência, à medida que se lida com problemas existenciais e se está tentando compreender a vida, a morte e o significado da existência. Estudos com questionários mostram que mais da metade dos estudantes do segundo grau já tiveram pensamentos de suicídio. Os jovens precisam conversar sobre esses assuntos com adultos.

Pensamentos suicidas se tornam anormais quando a realização desses pensamentos parece ser a única solução dos problemas para as crianças e os adolescentes. Temos então um sério risco de tentativa de suicídio ou suicídio (OMS, 2000a, p. 7).

Reduzir a questão da gênese das ideações suicidas a uma fundamentação de base estatística, definidora do que seja normal ou anormal, significa deslocar a análise do fenômeno para o campo da moralidade, ou para o campo do positivismo. Além disso, afirmar que os pensamentos sobre tirar a própria vida seriam parte do “desenvolvimento normal da passagem da infância para a adolescência”, tal como se lê na tradução do manual para a língua portuguesa^{iv}, aproxima a análise desse fenômeno às propostas naturalizantes e biologizantes, inscritas em

uma tradição de compreensão da adolescência que tem como principais referências autores como Granville Stanley Hall, Erick Erickson e Maurício Knobel, destacando-se que este último cunhou, em 1981, o conceito de “síndrome da adolescência normal”^v. Tais concepções serviram e servem para justificar determinados fenômenos, como o fato de mais da metade dos adolescentes pesquisados terem pensado em matar a si mesmos. A universalização da adolescência e a naturalização do suicídio nesse período do desenvolvimento são expressas também quando afirmam que “estudos pós-morte de adolescentes que faleceram por causas violentas indicam que eles não constituem um grupo homogêneo. *Eles mostram manifestações súbitas de autodestruição e tendências de risco*” (OMS, 2000a, p. 7, grifos nossos) ou, ainda, quando listam determinados “traços de personalidade” e “padrões cognitivos” associados com os comportamentos suicidas, sem ao menos discutir o caráter histórico, social e cultural da constituição da personalidade e da cognição.

A solução tutelar comum aos diversos manuais não fica de fora desse, principalmente no item intitulado “Como identificar estudantes em conflito e com possível risco suicida”, que é seguido de uma lista de características a serem observadas nos estudantes.

A tutela chega ao ponto de as autoridades públicas estadunidenses patrocinarem e/ou implantarem em escolas programas de rastreamento (como o TeenScreen), para detecção e tratamento de adolescentes potencialmente suicidas, entre outros “males sociais e individuais” (HEALY, 2012, p. 37). No Brasil, não é diferente. Em matéria do jornal Folha de São Paulo, de 2 de junho de 2009, intitulada “Professor é educado para identificar esquizofrenia”, afirmou-se que, com base em “iniciativas de sucesso em países como os EUA, Inglaterra e Alemanha” (COLLUCCI, 2009, [s. p.]), a Universidade Federal de São Paulo desenvolveu um programa chamado Proesq (Projeto de Esquizofrenia da Unifesp):

[...] em que médicos e outros profissionais da saúde vão até as escolas ensinar os professores a identificar alunos com suspeita de doenças psiquiátricas graves, como a esquizofrenia. O foco são estudantes entre 11 e 18 anos de 40 escolas públicas de São Paulo. Depois de identificados, os alunos seguem para o Proesq (Projeto de Esquizofrenia da Unifesp) para confirmar o diagnóstico – que envolve entrevistas com os jovens e seus familiares e exames de neuroimagem. No momento, 300 estudantes da zona sul de São Paulo passam por avaliações (COLLUCCI, 2009, [s. p.]).

É necessário analisar esses fenômenos deslocando a questão do âmbito biológico e psíquico/subjetivo para o âmbito histórico-social, o que permite refletir sobre a condição dos jovens nas instituições escolares e na sociedade contemporânea; afinal, mais da metade dos jovens pesquisados terem pensado em suicídio deveria ser um indicador da barbárie que cotidianamente se instala “a galope” na sociedade capitalista.

Uma questão imanente a esta análise é o fato de a adolescência não ser um fenômeno anistórico, tampouco natural ou universal. Não foi em todos os momentos históricos, tampouco em todas as sociedades ou culturas que existiu (ou existe) a adolescência. Desde, pelo menos, as pesquisas realizadas por Margaret Mead na década de 1930, com os habitantes das ilhas Samoa, que é sabido que determinadas sociedades e culturas não possuem esse período denominado adolescência. Em algumas sociedades e culturas, uma pessoa acorda na condição de criança, passa por um ritual no decorrer do dia^{vi} e vai dormir adulta, sendo assim reconhecida e respeitada por toda a comunidade.

A adolescência tampouco deve ser reduzida à puberdade – essa sim um fenômeno biológico, típico da espécie, mas que ainda assim, está submetido a condições históricas, sociais e culturais. A adolescência é um fenômeno histórico, que possui uma determinação econômica, com origem na modernidade, por meio da consolidação do modo de produção capitalista, que teve seu início na Inglaterra. Na origem do violento processo dessa consolidação – diante da necessidade de desenvolvimento do modo de produção capitalista e de suas fábricas surgentes por trabalhadores –, homens e mulheres de diversas idades, foram indistintamente empregados, inclusive e principalmente as crianças, exatamente por suas características físicas, como estatura, proporções e elasticidade, compatíveis às características dos meios de produção daquele então.

Nas palavras de Marx (2006, p. 879):

festeja-se o nascimento desta [a indústria moderna] com o grande raptó heroico de crianças. As fábricas, tal como a marinha real, recrutam seus contingentes à força. Esse fato se expressou na necessidade do roubo e da escravização das crianças para transformar a exploração manufatureira em exploração industrial e estabelecer assim a correta proporção entre capital e força de trabalho.

As condições sob as quais as crianças, em geral órfãs, vendidas pelas paróquias e instituições asilares, trabalhavam e viviam eram deveras precárias e violentas:

Em Derbyshire, Nottinghamshire e sobretudo em Lancashire – diz Fielden – a maquinaria recentemente inventada foi utilizada em grandes fábricas construídas à margem de correntes capazes de fazerem funcionar a roda hidráulica. Milhares de braços tornaram-se de súbito necessários nesses lugares, distantes das cidades; e Lancashire, em especial, até então relativamente pouco povoada e improdutiva, tinha necessidade premente de uma população. Procuravam-se principalmente dedos pequenos e ágeis. Por isso, surgiu logo o costume de requisitar aprendizes (!) dos diversos asilos paroquiais de pobres, em Londres, Birmingham e em outras cidades. Muitos, muitos milhares desses pequenos seres infelizes, de 7 a 13 ou 14 anos, foram despachados para o Norte [...]. Em muitos distritos industriais, especialmente Lancashire, empregavam-se torturas de dilacerar o coração, contra essas crianças inofensivas e desamparadas, consignadas ao dono da fábrica. Esgotadas por excesso de trabalho até a morte

[...] eram açoitadas, postas a ferro e torturadas com estranhos requintes de perversidade; em muitos casos ficavam à míngua de alimentos até aparecerem os ossos, sendo obrigadas a trabalhar a chicote. [...] Sim, em alguns casos as crianças foram impelidas ao suicídio! [...] ^{vii} (MARX, 2006, p. 879-80).

Conforme foram se desenvolvendo as forças produtivas materiais (instrumentos, máquinas, técnicas, capacidade de exploração de recursos etc.), houve uma mudança na forma de exploração das mulheres e das crianças, transformando qualitativamente sua incorporação ao conjunto dos trabalhadores disponíveis e ativos, que contribuiu diretamente para o aumento do contingente de trabalhadores/as disponíveis no mercado de trabalho, incrementando a superpopulação relativa, formando, assim, um exército industrial de reserva, ou seja, uma parcela da população apta e disponível a vender sua força de trabalho, mas temporariamente fora dos espaços formais de trabalho ^{viii}.

O salário pago a essas mulheres e crianças era consideravelmente inferior àquele pago ao homem adulto, que recebia um soldo minimamente adequado à sua própria manutenção e também à de sua família. Mesmo que proporcionalmente fosse imediatamente mais caro ao capitalista contratar toda família, isso implicava também na exploração das diversas forças de trabalho, além da dedução direta desses custos do valor da força de trabalho do trabalhador adulto.

Com a formação e a ampliação do exército industrial de reserva, os trabalhadores adultos foram obrigados a lutar pela retomada de suas condições de trabalho anteriores, exigindo o fim da exploração das mulheres, crianças e jovens.

Um grande contingente de trabalhadores jovens, possuidores das mesmas capacidades físicas e intelectuais dos adultos, contudo com maior vigor e disposição, em um primeiro momento, poderia parecer deveras interessante para substituir os trabalhadores com mais idade em seus postos de trabalho, o que de fato aconteceu; no entanto, economistas clássicos como Adam Smith e Thomas Malthus não tardaram a identificar que isso não ocorreria sem implicações.

Smith indicou que os jovens, ao se tornarem trabalhadores, não sabiam se divertir, encontrando lazer apenas na embriaguez, na intemperança e na libertinagem:

Quando o rapaz se torna adulto, não tem ideias de como possa se divertir. Portanto, quando estiver fora de seu trabalho é provável que se entregue à *embriaguez e à intemperança*. Consequentemente, concluímos, nos locais de comércio da Inglaterra os comerciantes geralmente se encontram nesse estado desprezível; o que recebem no trabalho de metade da semana é suficiente para o seu sustento, devido à *ignorância eles não se divertem senão na intemperança e na libertinagem* (SMITH 1948 apud MÉSZÁROS, 2005, p. 29 – grifos no original).

Malthus, por sua vez, na defesa de sua tese da relação desproporcional no crescimento populacional, que se dá em progressão geométrica e no crescimento dos meios de subsistência, que acontece em progressão aritmética, sugeriu, como “freio preventivo”, que os jovens da classe trabalhadora retardassem seus casamentos até poderem sustentar adequadamente suas famílias. A substituição da força de trabalho do homem adulto, arrimo de família, de acordo com esse pensamento, teria algumas repercussões, em médio e longo prazos, indesejáveis. O adulto arrimo familiar, estando empregado, garantia o sustento da família e a reprodução da força de trabalho em seus filhos (incluindo os jovens), enquanto o jovem tornar-se-ia autônomo em relação à sua família e gastaria seu dinheiro na esbórnica ou daria início a uma nova família sem condição material para tal.

Por inúmeros motivos, entre os quais: a exposição a materiais tóxicos; o envelhecimento precoce; a morte precoce; a alimentação insuficiente; o trabalho noturno e as excessivas jornadas de trabalho, que destruíam rapidamente a força de trabalho infantil e jovem, interferindo, muitas vezes, em sua capacidade reprodutiva; unidas a questões morais da opinião pública e à própria necessidade do desenvolvimento e reprodução do modo de produção capitalista, foi necessária a regulação legal (legislação fabril) da exploração da força de trabalho em geral, mas especialmente de crianças e jovens. Nas palavras de Marx (2006, p. 545), a legislação foi a “[...] primeira reação consciente e metódica da sociedade contra a forma espontaneamente desenvolvida de seu processo de produção, [...] um produto necessário da indústria moderna”.

Além disso, o desenvolvimento das forças produtivas materiais, principalmente aquele expresso no desenvolvimento da maquinaria, exigia uma força de trabalho cada vez menos qualificada para sua operação, o que implicava em uma parte considerável das crianças e jovens “[...] empregados nas fábricas e manufaturas modernas, condenados desde a mais tenra idade a repetir sempre as operações mais simples, serem explorados anos seguidos, sem aprender qualquer trabalho que os torne úteis mais tarde, mesmo que fosse na mesma manufatura ou fábrica” (MARX, 2006, p. 549). Dessa maneira, “[...] quando se tornam demasiadamente velhos para esse trabalho infantil, o mais tardar 17 anos, são despedidos[...]”. Assim, vão “[...] então aumentar as fileiras do crime. Algumas tentativas para arranjar-lhes ocupação noutras atividades fracassam diante de sua ignorância, brutalização e degradação física e espiritual” (MARX, 2006, p. 550).

Entre as principais normatizações da legislação fabril, aquelas que nos interessam para esse debate são as que regulam a jornada de trabalho infantil, tanto no que se refere ao trabalho noturno, quanto à sua extensão (duração), bem como as que estabelecem a necessidade

da frequência escolar por parte das crianças e jovens, para que pudessem ser empregadas, mesmo que, em um primeiro momento, a qualidade dessas escolas não estivesse em discussão.

O processo de implementação de tal legislação não foi nem imediato, nem uniforme, começando, em 1844, pelas indústrias de tecelagem e espreado-se para todo o sistema produtivo inglês. Assim, “[...] o desenvolvimento histórico da indústria moderna criou a necessidade de generalizar a lei fabril a toda produção social”, com o “estabelecimento de barreiras iguais para todos os que exploram o trabalho” (MARX, 2006, p. 555), permitindo assim uma igualdade nas condições concorrenciais.

O conjunto desses fatores tornou progressivamente desinteressante a exploração da força de trabalho infantil e juvenil, acarretando posteriormente uma consequente postergação do ingresso dos jovens no mercado de trabalho, simultaneamente a uma estada maior nas instituições de ensino. E passaram a desempenhar um papel cada vez mais fundamental nesse processo de formação, conformação e qualificação da força de trabalho, respondendo aos interesses e às necessidades do modo de produção capitalista, ou seja, cabendo a ela a transmissão sistemática do conteúdo historicamente acumulado pela humanidade, mas fazendo-o de acordo com o lugar ocupado pelo sujeito nas esferas de produção e reprodução da vida, dentro desse sistema produtivo.

Entendendo historicamente esse fenômeno, ficam mais compreensíveis determinadas características atribuídas como naturais aos adolescentes, por exemplo, a rebeldia, o questionamento, o inconformismo e até mesmo a agressividade. Considerando que temos aqui sujeitos plenos de capacidades físicas e psíquicas que lhes permitam adentrar o mundo adulto, mas que são impedidos disso por motivos que lhes fogem ao alcance, submetidos a regras, normas, mandos da família de origem, quando teriam toda condição de estar construindo a sua própria, de serem eles próprios “chefes de família”, de não terem que se submeter ou obedecer a outras regras familiares que não as suas próprias.

No caso das jovens mulheres, sua integração no auxílio dos trabalhos domésticos, no cuidado do pai e das crianças menores implicava uma transição muito menos drástica, além de que a sorte de passarem a constituir as próprias famílias não era destino muito melhor, visto que ainda estariam subjugadas ao “pai de família”, reproduzindo os mesmos afazeres domésticos.

Um dos pioneiros nos estudos sobre esse fenômeno foi o psicólogo estadunidense Granville Stanley Hall, que em 1904 escreveu uma das obras pioneiras na discussão científica^{ix} acerca desse fenômeno, o livro “*Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime and religion*”^x. Nesta obra, o autor apresenta algumas

reflexões acerca do suicídio que não diferem muito de como a OMS e seus áulicos as expõem, pouco mais de um século depois.

Stanley Hall era adepto das teorias da recapitulação^{xi}, que tinham por concepção central a ideia de que o desenvolvimento do embrião das formas de vida superiores poderiam servir de guia para a dedução indireta da evolução, assim, “a ontogenia recapitula a filogenia” (HAECKEL 1905 apud GOULD, 1991, p. 112), o que significaria que “[...] durante seu crescimento, todo indivíduo passa por uma série de estágios que correspondem sequencialmente às diferentes formas adultas de seus antepassados” (GOULD, 1991, p. 112). A recapitulação partiu da biologia em direção a diversas outras áreas do conhecimento, figurando entre as teorias científicas mais influentes do final do século XIX, mantendo sua posição até meados da década de 1920. Balizou as principais diferenciações hierárquicas entre grupos humanos desse período, que tinham a seguinte estrutura básica: “*A recapitulação serviu como teoria geral do determinismo biológico*. Todos os grupos ‘inferiores’^{xii} – raças, sexos e classes – foram comparados às crianças brancas de sexo masculino” (GOULD, 1991, p. 112, grifos nossos).

Para as teorias da recapitulação, os selvagens e as mulheres eram emocionalmente comparáveis às crianças. Aplicadas às mulheres, essas teorias permitiram qualificá-las psicologicamente como facilmente impressionáveis; mais emotivas; inconstantes em suas ações sobre o mundo; frágeis, em busca de figuras que as protejam e admirando modelos mais poderosos. O que permitiu que Edward Cope mencionasse tais características como um “[...] ‘estágio feminino’ da personalidade”, pelo qual os homens passam, durante o seu desenvolvimento, mas superam essa condição, de distintas maneiras e em tempos diferentes, no decorrer de seu desenvolvimento (COPE, 1887 apud GOULD, 1991, p. 159).

Partindo de compreensões como essas, no capítulo denominado “Evolução e os sentimentos e instintos característicos da adolescência normal”, Stanley Hall (1904, p. 75) qualifica os sentimentos dos adolescentes como flutuantes, instáveis e apáticos. Variando muito, “[...] estas mudanças são talvez, em grau leve, modificadas pelo tempo, como os humores, e possuem, sem dúvida, uma base fisiológica”. O autor acrescenta, ainda, a conexão dessas características com as oscilações entre o prazer e a dor: “[...] os dois polos da vida, seus mestres soberanos” (p. 76). As flutuações de humor ocorrem de forma mais veloz e incessante entre as crianças. Suas respostas emocionais são muito imediatas, ligadas ao presente e refletindo a dinâmica de suas mudanças, sofrendo pouca influência do passado ou futuro. Todavia, com o alvorecer da adolescência, as flutuações tornam-se mais lentas e, muitas vezes duram mais tempo; logo, “[...] a recuperação da relação e, especialmente, da depressão é retardada. O passado, e ainda mais o futuro, estão envolvidos, e como a vida mental se alarga, a tendência adquire mais força” (HALL, 1904, p. 77). Assim, os jovens

[...] choram e suspiram, sem saber por quê; [os estados] depressivos são quase tão característicos quanto os estados expansivos de consciência. A triste reflexão e contemplação da morte (*Thanatopsis*) e o humor melancólico pintam o mundo de preto. Antecipações distantes da morte vêm na forma de presentimento, como são vagamente sentidas, embora não realizadas, de que a vida não é toda regozijo e de que o indivíduo deve estar subordinado e eventualmente morre. Em consequência disso as estatísticas mostram, como já vimos, um estranho aumento no percentual de suicídios. Agora há tristeza e logo exuberância espontânea. Dentre as 766 respostas obtidas por Lancaster, treze [sujeitos] haviam pensado seriamente em suicídio, embora somente três tenham tentado com sucesso. Talvez a elação preceda e a depressão venha como uma reação na maioria dos casos, embora isto ainda não seja claro. Alguns se sentem desanimados ao acordar, no horário da escola, ou ao meio-dia, sugerindo mudanças nutritivas. “A curva de desânimo começa aos onze, aumenta constante e rapidamente até quinze, culmina aos dezessete anos, em seguida, cai de forma constante até os vinte e três” (HALL, 1904, p. 77).

Em outro capítulo, intitulado “Sentimentos dos adolescentes diante da natureza e uma nova educação em ciências”, o autor lança mão das teorias da recapitulação para falar dos suicídios femininos:

As estatísticas de suicídio mostram que mulheres escolhem esse método com muito mais frequência que os homens, e que em alguns períodos e em alguns lugares elas escolhem isso preferencialmente a qualquer e até mesmo a todos os outros métodos. Isto expressa a existência de uma profunda diferença psíquica entre os sexos. O corpo e a alma da mulher são, em termos filogenéticos, mais antigos e mais primitivos; por outro lado, o homem é mais moderno, mais variável e menos conservador. As mulheres sempre tendem a conservar os velhos costumes e as velhas maneiras de pensar. As mulheres preferem os métodos passivos; [preferem] entregar-se ao poder das forças elementares, como a gravidade, quando se lançam das alturas ou ingerem veneno, métodos de suicídio em que superam o homem. [Havelock] Ellis acha que o afogamento está se tornando mais frequente, o que indica que as mulheres estão se tornando mais femininas (HALL, 1904, p. 194).

Sobre essa passagem da obra de Stanley Hall, o biólogo estadunidense Gould (1991, p. 116) afirmou:

A tese que podemos considerar como a mais absurda dos anais do determinismo biológico foi formulada por G. Stanley Hall – que, repito, não era nenhum louco, mas o mais importante psicólogo dos Estados Unidos – quando afirmou que a maior frequência de suicídios entre as mulheres demonstrava que estas se situavam em um estágio evolutivo inferior ao dos homens.

Por ser a escola um local onde as crianças e os adolescentes passam parte considerável de seu tempo, torna-se um espaço no qual podem manifestar-se pensamentos,

intenções, tentativas e inclusive suicídios consumados, mesmo que, por vezes, tenham sua gênese em outras esferas da vida dos indivíduos.

A produção de conhecimento científico deve evitar duas armadilhas, quais sejam: o ecletismo, que é a tentativa de conjugar elementos heterogêneos de natureza distinta e de diferentes origens científicas (VIGOTSKI, 1999) e o dogmatismo expresso na apropriação das produções históricas de teorias, sem submetê-las à prática social, acreditando que essas teorias detêm toda a verdade. Para a ciência que se referencia no materialismo histórico-dialético, ao contrário, é necessário compreender o fundamento metodológico das teorias, que é o que leva à avaliação correta do conhecimento no que se refere a seu caráter demonstrável e indubitável. Faz-se mister, então, o estudo rigoroso e sistemático da teoria – tanto dos clássicos como dos contemporâneos, tanto dos nossos partidários como dos adversários – para que possamos contribuir para o avanço da teoria e para seu aperfeiçoamento.

Desta forma, apesar de não haver convergências entre o referencial teórico assumido pelos(as) autores(as) e a teoria psicanalítica, é possível retomar aqui uma pertinente crítica desenvolvida por Sigmund Freud^{xiii} (1996), na conferência “Contribuições para uma discussão acerca do suicídio”, às escolas de seu tempo e que, ainda hoje, ecoam:

Se é o caso que o suicídio de jovens ocorre não só entre os alunos de escolas secundárias, mas também entre aprendizes e outros, este fato não absolve as escolas secundárias; isto deve talvez ser interpretado como significando que no concernente a seus alunos, a escola secundária toma o lugar dos traumas com que outros adolescentes se defrontam em outras condições de vida. Esse deveria ser um espaço que despertasse nos estudantes o desejo pela vida e o interesse pelo mundo externo, além disso, deveria dar acolhimento ao estudante neste momento em que está se desvinculando dos laços familiares. Parece-me indiscutível que as escolas falham nisso, e a muitos respeitos deixam de cumprir seu dever de proporcionar um substituto para a família e de despertar o interesse pela vida do mundo exterior. [...] A escola nunca deve esquecer que ela tem de lidar com indivíduos imaturos a quem não pode ser negado o direito de se demorarem em certos estágios do desenvolvimento e mesmo em alguns um pouco desagradáveis. A escola não pode adjudicar-se o caráter de vida: ela não deve pretender ser mais do que uma maneira de vida (p. 218).

Feitas essas considerações, passemos então à análise do papel desempenhado pelas instituições escolares na sociedade capitalista.

ESCOLA, TRABALHO E SUICÍDIO – A EDUCAÇÃO FORMAL COMO QUALIFICAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO

Destaca-se o papel da escola no desenvolvimento do interesse dos jovens pela vida e pelo mundo e ressalta-se que essa instituição cumpre um papel ideológico fundamental na

reprodução do modo de produção vigente, qual seja, preparar as novas gerações para o trabalho, qualificando a força de trabalho de acordo com o pertencimento de classe desses indivíduos, respondendo às necessidades do capitalismo.

É fato conhecido, entretanto, que uma parcela considerável dessa força de trabalho que está em processo de formação, jamais será incorporada diretamente no mercado formal de trabalho. Seu papel será o de, pertencendo ao exército industrial de reserva, servir para constranger a parcela da classe trabalhadora que está formalmente empregada a se conformar com sua condição.

A taxa mundial de desemprego entre os jovens (15 a 25 anos), de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT)^{xiv} é de 13%, o que equivale a 73,6 milhões de jovens desempregados^{xv} (OIT, 2014b), sendo três vezes maior que a taxa global de desemprego e cinco vezes a taxa de desemprego exclusivamente entre adultos (OIT, 2014a).

Do total de jovens desempregados, uma parcela deles é chamada pela OIT de NEET (*neither in employment, nor in education or training* – nem empregados, nem em educação ou treinamento) (OIT, 2014a). Jovens do sexo feminino compõem a maior parte da taxa global de desemprego entre jovens, computando 6,4%. No Brasil, de acordo com a mesma organização, a taxa é de 13,6% em relação à força de trabalho nessa faixa etária. Em alguns países do velho continente os índices são muito superiores, como em Portugal (37,8%), Itália (39,7%), Sérvia (48,9%), Croácia (51,5%), Espanha (57,3%) e Grécia (58,4%), e o índice mais alto encontra-se na Bósnia e Herzegovina (60,5%) (OIT 2014b).

O capital prepara ideologicamente a entrada dos seres humanos no mercado de trabalho, desde antes da concepção, utilizando-se de estratégias diversas, entre as quais a educação de gênero. As instituições escolares desempenham papel central na educação para o trabalho: não são apenas responsáveis pela transmissão formal do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade às novas gerações – tornando-o acessível de acordo com a época histórica, com a classe social, com o gênero e a raça/etnia a que pertençam os estudantes – mas atuam ideologicamente preparando os filhos da classe trabalhadora para obedecerem e os filhos da burguesia para administrarem, ou seja, promovendo uma educação conforme a classe à qual pertençam.

O processo de naturalização da lógica mercantil, que vai desde a obediência às autoridades constituídas até a internalização da lógica liberal meritocrática, antecipa e prepara, formal e emocionalmente os seres humanos para o modo de produção vigente. O processo de preparação ideológica para a obediência não começa na escola, mas antes, na família, atravessada por relações gendradas^{xvi}, em uma lógica de galinheiro (SAFFIOTI, 1997), no qual

o mais forte (o patriarca) manda na mulher e nos(as) filhos(as). Na família, ideologicamente se produziu uma trama de significações que desaparece com seu verdadeiro papel – manutenção da propriedade privada e reprodução da força de trabalho – e aparece como se fora (somente) o reino do afeto e do acolhimento^{xvii}. As relações afetivas que medram na família não são necessariamente libertárias, mas opressivas e neurotizantes, escamoteando as relações de poder, de forma que obedecer se dá pela questão do afeto e não da fria necessidade dos negócios, como já mostrou a psicanálise. Ora, na escola, mesmo que para os seres humanos todas as relações apareçam como se fossem afetivas, este aspecto já não aparece como o central, mas como “facilitador”. Constrói-se, então, um meio termo entre o acolhimento da casa e o frio chão da fábrica: é preciso que se “eduque”, conforme e formate estes seres sociais para a obediência, agora não por questões afetivas.

A naturalização das questões referentes à educação de gênero deve ser levada em consideração ao se analisar as observações da OMS sobre as taxas de suicídio de homens e mulheres, já que a instituição toma como naturais relações que são socialmente construídas. Nas sociedades de classe, sexistas e racistas, sobre os corpos biológicos de machos e fêmeas constroem-se relações sociais que atribuem a estes formas de ser, estar e agir no mundo, formas sociais de existência absolutamente hierarquizadas. Aos machos da espécie – denominados homens – são atribuídas qualidades viris e positivas e às fêmeas da espécie – denominadas mulheres – são atribuídas qualidades de docilidade, negativas. Apesar de ainda insuficientes, após a década de 1970 os estudos de gênero conheceram um grande avanço nas universidades, questionando intensamente esse processo de naturalização, qual seja, tomar as características de gênero como sendo biológicas. No entanto, a OMS ignora esses estudos e analisa as taxas de suicídio entre meninos e meninas usando as mais superficiais justificativas, como se pode notar na passagem a seguir:

Resumidamente, adolescentes meninos cometem suicídio mais frequentemente que meninas. Todavia, a taxa de tentativas de suicídio é duas a três vezes maior entre meninas. Elas têm mais depressão que os meninos, porém acham mais fácil conversar sobre seus problemas e procurar ajuda, isso provavelmente ajuda a prevenir atos fatais. Os meninos frequentemente são mais agressivos e impulsivos, e não é raro agirem sob o efeito de álcool e drogas ilícitas, o que provavelmente contribui para atos fatais (OMS, 2000a, p. 8).

Características que se tornaram comuns entre meninos ou meninas devido a uma educação de gênero são transformadas em explicações para que o índice de suicídios seja maior entre jovens do sexo masculino, enquanto as características comumente atribuídas ao gênero feminino servem para justificar que entre as jovens o índice de suicídios seja menor; todavia,

não há qualquer interrogação ao fato de que a quantidade de tentativas de suicídio sejam maiores entre as mulheres. Como de costume, a OMS, instituição da ordem que é, cumpre seu papel de mantenedora do *status* social e não questiona o que esses dados expressam sobre a realidade social gestada pelo capitalismo. Além disso, sexo está sendo tomado aqui por gênero e estão sendo desconsideradas, entre outras questões, orientação sexual e identidade de gênero^{xviii}. Vê-se o mesmo nesse próximo trecho:

Meninos morrem muito mais de suicídio que as meninas; uma razão pode ser porque eles usam métodos violentos mais frequentemente que as meninas para cometer suicídio, como enforcamento, armas de fogo e explosivos. Entretanto, em alguns países o suicídio é mais frequente entre meninas entre 15 e 19 anos que entre meninos da mesma idade. Nas últimas décadas a proporção de meninas usando métodos violentos tem aumentado (OMS, 2000a, p. 6-7).

Mais uma vez fica a questão, o que esse aumento na utilização de métodos violentos pelas mulheres expressa acerca da sociedade em que vivem? É de fundamental importância analisar detidamente como a educação de gênero, no que se refere às prescrições postas para meninos e meninas, se expressa na educação formal e como isso se reflete no processo de constituição subjetiva e a relação disto com as taxas de suicídio. Neste artigo, no entanto, foi possível somente tangenciar essa questão, por fugir ao escopo central.

Outra discussão de extrema complexidade que será apenas tangenciada neste artigo é a do “suicídio” infantil. Na tradição “psi” de discussões acerca do suicídio não é incomum encontrar menções e inclusive algumas análises de suicídios infantis. A própria OMS indica a raridade da ocorrência desse fenômeno entre crianças, mas ainda assim assume a possibilidade, sem maiores reflexões sobre o tema:

Atualmente, o suicídio entre crianças menores de 15 anos é incomum e raro até antes dos 12 anos. A maioria dos suicídios ocorre entre as crianças maiores de 14 anos, principalmente no início da adolescência. Porém, em alguns países está ocorrendo um aumento alarmante nos suicídios entre crianças menores de 15 anos, bem como na faixa etária dos 15 aos 19 anos (OMS, 2000a, p. 6).

Podemos ver na produção de alguns autores que se dedicaram ao estudo do desenvolvimento infantil, como Vigotski, Wallon e inclusive Piaget, que o desenvolvimento de conceitos, da própria volição e da consciência de si, são capacidades humanas que levam algum tempo para se desenvolver e que, para se considerar uma morte causada pelo próprio indivíduo um suicídio, essas funções devem, no mínimo, estar desenvolvidas.

É ponto pacífico o fato de que as idades atribuídas universalmente para a gênese dessa ou daquela função psicológica superior são apenas indicativos, mas não são estagnes.

Assim, não se trata de estabelecer uma idade a partir da qual se pode ou não compreender a morte de alguém como suicídio. Contudo, uma criança que ainda não tenha plena consciência do outro e de si, não tenha sua volição plenamente desenvolvida e que não tenha um conceito formado acerca da morte – ou seja, que a compreenda como necessária, inevitável, universal e, principalmente, irreversível (WALLON, 1996) – não tem a possibilidade de tirar, intencional e conscientemente a própria vida.

Investigando a literatura especializada, pode-se detectar que muitas dessas mortes têm lugar por temor às represálias, por medo de decepcionar e/ou perder o amor dos pais, pela incompreensão e pelo fato de a criança não conseguir avaliar as possibilidades de solução de problemas que se apresentam, por vezes cogitando a morte como a alternativa mais viável. Aos olhos dos adultos, os motivadores das mortes infantis causadas pelas próprias crianças aparecem como situações menores e insuficientes. Diante disso, vale lembrar que as crianças ainda não possuem conhecimento suficiente acerca do mundo em que estão inseridas, que lhes permita compreender e enfrentar os problemas da mesma maneira que os adultos, o que coloca em destaque o papel do adulto na formação de suas consciências e personalidades. Quando nos referimos aos adultos, aqui, não estamos falando apenas da família e dos trabalhadores das instituições escolares, mas da sociedade como um todo.

A educação deveria ser tarefa de toda a sociedade, independentemente do grau de parentesco ou profissão do adulto; todavia, esse fato não é compatível com a forma de educação e com os interesses da sociedade capitalista. Em uma sociedade sem classes, a tarefa de educar as novas gerações – ou de hominizar o ser social – será uma tarefa de importância seminal para todos/as, independentemente da vinculação biológica com cada criança. Na sociedade do capital, em que impera a lógica do lucro, a educação formal também se torna uma tarefa mercantilizada e a educação em geral obedece a uma lógica acrítica e conformista.

Para ilustrar a questão da compreensão das crianças acerca da realidade e o cuidado que cabe aos adultos em sua educação apresentaremos o exemplo a seguir: Uma criança de oito anos, prima de uma adolescente que se matara e por quem ela nutria profundos sentimentos, perguntou à sua professora de catecismo se a jovem estava em um bom lugar e se, quando ela morresse, iriam se encontrar nesse local. A professora respondeu afirmativamente à pergunta da criança que, diante disso, tirou a própria vida, no mesmo local e da mesma forma que a prima. Há sempre que se considerar que a forma de apreensão da realidade pelas crianças tem peculiaridades que devem ser ponderadas ao se tratar de determinados assuntos, por exemplo, a morte em geral e o suicídio. Situação semelhante é relatada no caso da menina polonesa de doze anos que tirou a própria vida porque queria se reunir com seu pai no céu, pois estava sentindo muito a sua falta (DAILY MAIL ONLINE, 2013, [s. p.]).

O que foi mencionado até aqui, em absoluto tem o objetivo de diminuir a relevância da questão, pelo contrário, somente a complexifica. Mais do que isso, obriga-nos a observar outras questões que extrapolam a criança individualmente, considerando na análise a sociedade e suas instituições, como a família e a escola. Obriga-nos, ainda, a olhar para a situação buscando por outras determinações que não necessária e exatamente aquelas que se buscariam caso se tratasse de um suicídio.

Certamente as crianças podem apresentar comportamentos que evidenciem a possibilidade de que atentem contra si mesmas, flagelando-se, machucando-se (inclusive irreversivelmente) ou ainda tentando tirar a própria vida. Entretanto, mesmo o que se conhece como para-suicídio, ou seja, uma tentativa que não tem de fato a intenção de tirar a própria vida pode ter final trágico entre as crianças, devido à sua imperícia e ao desconhecimento das técnicas e dos meios adequados para o que pretendem, dessa forma, sem a intenção de morrer de fato, podem iniciar situações irreversíveis.

A manifestação do desejo de morrer, independentemente da idade (ou seja, em adultos também), deve sempre ser considerada e levada a sério, deve-se acolher e discutir tal questão com a pessoa e buscar por auxílio especializado, contudo, considerando outras questões anteriormente apresentadas, há que se possibilitar ao indivíduo, com auxílio, compreender a realidade que lhe faz desejar e, às vezes, buscar a própria morte, e ajudá-lo a buscar soluções que incidam nas causas constituintes do fenômeno, de forma individual e coletiva.

Situações de violência, sejam elas físicas ou psíquicas (como aquelas sofridas pelas crianças inglesas, referidas anteriormente por Fielden), certamente contribuem para que as pessoas em geral busquem a morte como uma forma de escapar ao presente e futuro que se lhes apresentam. Certamente, quanto mais dependente e vulnerável é esse indivíduo, determinadas formas de fugir às situações violentas se apresentam com maior intensidade. Além disso, vale lembrar que as marcas deixadas por qualquer experiência emocional intensa, seja positiva ou negativa, acompanham o indivíduo em sua história e a violência intensa, seja física ou psíquica, desempenha papel nefasto e deletério na constituição do indivíduo. Dessa maneira, situações de abusos e humilhações, podem sim conduzir a criança a buscar a própria morte, o que não significa necessariamente que esta possa ser qualificada como suicídio.

Seguindo na senda de elucidar as relações entre as instituições educacionais, a educação formal e o suicídio na população adolescente, faz-se necessário compreender o processo de constituição do psiquismo específico desse período do desenvolvimento e o papel que a educação e a instituição escolar cumprem nesse processo.

ESCOLA, DESENVOLVIMENTO E SUICÍDIO: AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E A PRODUÇÃO DO PSIQUISMO

Analisemos como se constituem as subjetividades neste início de século XXI, em que condições as novas gerações (crianças e adolescentes) estão sendo educadas, quais as exigências postas para que se constituam enquanto seres sociais, para entender o suicídio nas instituições escolares.

No atual momento histórico, em que o capital promove e articula uma monumental reestruturação produtiva, de substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto (MARX, 2006), em que se assiste à destruição, precarização e eliminação de postos de trabalho (ANTUNES, 2005), as subjetividades gestadas são altamente instáveis, cambiantes.

Para Marx (2006), as forças produtivas são o resultado da energia prática dos seres humanos, mas esta mesma energia é circunscrita pelas condições em que os seres humanos se encontram colocados, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social antecedente, que não foi criada por eles e é produto da geração anterior. As correntes da Psicologia que se reivindicam do campo teórico marxista buscam explicitar os liames e as mediações pelas quais o modo de produção capitalista (seu modo de produzir mercadorias, sua materialidade) produz um psiquismo correspondente à necessidade de sua reprodução. O que significa dizer que a produção da subjetividade transcorre de modo que cada geração se depara com as forças produtivas das gerações anteriores a si, que lhe servem de matéria-prima para novas produções, cria na história dos seres humanos uma conexão, uma ligação, cria uma história da humanidade. Cada indivíduo é uma síntese dialética entre a sua própria história e a história da humanidade, tanto mais desenvolvida quanto mais as forças produtivas dos seres humanos, e, por conseguinte, as suas relações sociais adquiram maior desenvolvimento.

São as relações materiais que formam a base de todas as relações humanas, visto que estas relações materiais nada mais são que as formas necessárias nas quais se realiza a sua atividade material e individual (MARX, 2006). Partindo destes pressupostos, Leontiev (1978a) afirma que ninguém nasce personalidade, mas se o torna e que o centro da personalidade, aquilo que chamamos de “Eu”, não está sob a nossa pele, mas na própria existência.

Todo ser humano concreto, ao nascer, é uma individualidade, indivisível, integral e particular, com características filogenéticas (pertencimento à espécie, que lhe garante determinadas características orgânicas necessárias ao desenvolvimento humano) e ontogenéticas (forjadas na história do desenvolvimento do próprio ser), através das quais esse ser irá se singularizar, a partir de suas relações com o mundo natural e social, com a natureza e com o conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade.

Animais políticos que somos, é na relação com os outros seres humanos, já apropriados dos conhecimentos e instrumentos tipicamente humanos, que nos humanizamos, que nos tornamos partícipes do gênero humano. Ontologicamente, esse processo se deu por meio do trabalho, protoforma de toda atividade tipicamente humana.

Concordando com Vigotski (2006), Leontiev (1978a, 1978b) e Elkonin (1987), tomar-se-á a atividade como condição central para a humanização e o desenvolvimento dos seres humanos. Toda atividade corresponde a uma necessidade, ou seja, é o conjunto de ações e operações que o indivíduo lançará mão para agir sobre a natureza e a sociedade, com o objetivo de suprir suas necessidades. A atividade dominante é aquela por meio da qual, no conjunto das atividades do indivíduo, em determinado período de seu desenvolvimento, ele melhor se apropria da realidade em que está inserido.

É nesse processo de agir sobre o mundo que o sujeito forma sua imagem subjetiva da realidade, que tem o objetivo de orientar a ação do indivíduo na própria realidade. Nesse sentido, a imagem subjetiva deve ser confrontada com a realidade, tendo em vista a prática social, para se confirmar ou se atualizar, tornando-se cada vez mais fiel à própria realidade. A essa imagem subjetiva estável (confirmada) da realidade, dá-se o nome de consciência, que se expressa para si e para o outro por meio da linguagem. Conforme a consciência dos seres humanos, tais serão suas necessidades. Ser consciente das próprias necessidades e poder agir sobre elas, transformando-as, é um dos elementos constitutivos da liberdade.

A produção da lógica do capital, em sua forma atual, ao destruir os referenciais antigos de identificação e ação, produz uma dispersão e uma fragmentação que não só dificultam imensamente a construção de referenciais novos e críticos à ordem vigente, como, pelo contrário, faz com que a dispersão e a fragmentação apareçam como naturais e desejáveis. Na acumulação flexível, forma de organização do capital ainda vigente nestas duas décadas do século XXI, a velocidade com que as mercadorias são produzidas e descartadas para que se cumpra o ciclo de valorização do valor, é cada vez mais intensa. O novo rapidamente fica velho e é substituído pelo novíssimo (a mesma mercadoria com nova embalagem), dificultando que os seres sociais construam referenciais identitários. Como afirmam Marx e Engels (2008, p. 14), “[...] tudo que é sólido desmancha no ar”, só que agora em ritmo muito mais acelerado que aquele do período do capitalismo que Marx estudou. Sem referências sólidas para se constituir, frente a este novo que nunca se chega a conhecer, surge o sentimento de inadequação. Neste sentido, pode-se explicar os aspectos de inadequação presentes nas subjetividades de crianças e jovens, por vezes encontrados também em casos de suicídio. As exigências postas, neste período, para os seres humanos em processo de desenvolvimento, que estão nas instituições escolares, implícita

ou explicitamente formuladas, podem se constituir como obstáculo, como ameaça, como fonte constante de inadequação e sentimento de não pertencimento.

De acordo com Leontiev (1978a), há uma indissociabilidade entre a atividade, a consciência e a personalidade, visto que essa última é uma unidade superior dos seres humanos, mutável como é a própria vida^{xix}, mas que, por sua vez, conserva sua constância e sua autoidentidade, tendo a memória como uma função fundamental nesse processo, mas sendo a vontade a principal função psicológica superior a ela relacionada, por imprimir na totalidade das outras funções o caráter volitivo, intencional.

Como indica Vigotski (2006), a personalidade nasce duas vezes: a primeira nasce nas crianças quando se manifestam a pluralidade motivacional e a subordinação de suas ações aos adultos; a segunda, com o processo de reestruturação especial da consciência que ocorre na adolescência. O autor acrescenta que não existe outro critério de distinção dos períodos do desenvolvimento que não sejam as novas formações que permitem determinar as características essenciais de cada idade. As novas formações são:

[...] o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado (VIGOTSKI, 2006, p. 254-255).

Todavia, esses elementos são insuficientes para se periodizar a infância. Para tal, é necessário considerar sua própria dinâmica e a dinâmica da passagem de uma idade a outra. Nesse sentido, Vigotski (2006) cita o psicólogo soviético Pavel Blonski, para afirmar que as mudanças que ocorrem em cada período podem ser produzidas de forma mais ou menos brusca, nos períodos do desenvolvimento, a depender se são idades críticas ou de estabilidade. Assim, entende-se o desenvolvimento humano não como uma constante progressão, mas como um processo constituído por rupturas e saltos qualitativos.

Logo, cada idade de passagem de um período a outro do desenvolvimento é um momento de crise, em que determinadas características desenvolvidas até então se desfazem, dando lugar ao desenvolvimento de outras, ou são reorganizadas seguindo a lógica das novas formações. Aparentemente estas idades críticas são marcadas por características negativas, entretanto, “[...] o conteúdo negativo do desenvolvimento nos períodos críticos é tão somente a face inversa, ou velada, das mudanças positivas da personalidade, que configuram o sentido principal e básico de toda idade crítica” (VIGOSTSKI, 2006, p. 259).

As crises, de acordo com Mukhina (1995), ocorrem pelo estabelecimento de uma contradição entre as novas necessidades que se apresentam na vida das crianças – pela mudança

do lugar que ocupam socialmente e pela complexificação de suas relações sociais – e a antiga atividade dominante, que é incapaz de suprir essas novas necessidades.

As principais crises do desenvolvimento são a pós-natal, a de um ano, a dos três anos, a dos sete anos, a dos treze anos e a dos dezessete anos. Cada uma delas indica a passagem de um estágio do desenvolvimento a outro, assim, segue-se à primeira, o primeiro ano; à segunda, a primeira infância; à terceira, a idade pré-escolar; à quarta, a idade escolar; à quinta, a puberdade/adolescência e à sexta, a juventude, a qual Vigotski não considera componente do desenvolvimento especificamente infantil.

Elkonin (1987), na síntese que apresenta das propostas de Vigotski, Leontiev e Blonski, indica que o desenvolvimento infantil é composto por épocas, períodos e fases. Assim, cada época é composta por dois períodos distintos; porém, intrinsecamente relacionados. No primeiro período, predomina a assimilação de objetivos, ou seja, dos motivos e das normas componentes da atividade humana, além do desenvolvimento da esfera das necessidades e da motivação. Alicerçado nesse primeiro período, constitui-se o segundo, que é marcado pela apropriação de procedimentos da ação objetual e formação de possibilidades técnicas operacionais.

A crise dos sete anos marca o período em que se dá a inserção das crianças nas instituições escolares, passando a ser a atividade dominante desse período a atividade de estudo. Isso implica uma apropriação sistematizada do conhecimento, uma profunda ampliação nas suas relações e um deslocamento de suas responsabilidades, que deixam de ser exclusivamente domésticas, passando a ser sociais, o que provoca transformações significativas na personalidade, na relação com as outras crianças, na autoavaliação e na compreensão de si e do mundo. Assim, dá-se mais relevância ao coletivo e ao social.

Compreendido no período escolar, há o período da adolescência, que tem como marco a crise dos treze anos. Simultaneamente a esse período, ocorre o processo de maturação sexual que marca a puberdade e que, apesar de participar das transformações significativas do período, não é seu único ou mais importante determinante. Atente-se para o fato de que Vigotski exclui a puberdade das idades críticas, considerando-a como um período de estabilidade, sendo esse um dos distintivos de sua proposta de periodização^{xx}.

Na crise dos treze anos, ocorre uma diminuição do rendimento escolar, principalmente devido “[...] à mudança da atitude do visual-direto à compreensão e dedução” (VIGOTSKI, 2006, p. 259). A relação entre o indivíduo e o mundo sofre uma profunda transformação, sua apropriação da realidade passa a ser mediada por outra qualidade de funções psíquicas. Essa transição a uma nova forma, qualitativamente superior, de atividade intelectual implica também

uma redução temporária da capacidade laboral, outra expressão “negativa” desse período crítico. Todavia, “[...] atrás de cada sintoma negativo se oculta um conteúdo positivo que consiste, quase sempre, na passagem a uma forma nova e superior” (VIGOTSKI, 2006, p. 259). São também marcas dessa idade, uma tendência à autonomia e o surgimento de novos interesses.

Com base nas pesquisas de Tatiana Dragunova, Tolstij (1989) afirma que a neoformação central desse período é o “sentimento de maturidade” na forma da representação de si mesmo como indivíduo adulto, aspirando, desejando ser e considerar-se adulto mediante a imitação de características externas da maturidade.

Uma das marcas centrais da adolescência é a consolidação do pensamento conceitual e por isso, há uma intelectualização das outras funções psicológicas superiores que, subordinadas à primeira, sofrem todo um conjunto de reestruturações, reorganizando todo o sistema funcional.

As atividades dominantes desse período são a comunicação íntima pessoal e uma atividade de estudo com novo caráter (profissional). Elkonin (1987) explicita a dificuldade de se encontrar a atividade dominante da adolescência por permanecer sendo o estudo. A principal influência da maturação sexual nesse período é a comparação de si mesmo com os adultos e outros adolescentes; entretanto, inserida na totalidade de mudanças desse período.

Configura-se, aqui, um novo tipo de atividade especial, qualitativamente superior, de comunicação, que é o estabelecimento de relações íntimas pessoais entre os coetâneos, que têm como conteúdo essencial o outro adolescente, em razão de suas próprias qualidades pessoais. Constituem-se sobre um “código de companheirismo”, calcado no respeito mútuo, em certas normas morais e éticas, na confiança e na comunidade da vida interior, permitindo a formação coletiva de pontos de vista gerais acerca da vida, das relações interpessoais e do futuro, estruturando-se o sentido pessoal da vida. Essas relações reproduzem e proporcionam o domínio das normas gerais das relações sociais estabelecidas entre os adultos de determinada sociedade. Nesse processo, consolida-se a autoconsciência como consciência social interiorizada, tal como proposto por Vigotski (2006). Colocam-se, assim, as premissas do surgimento de novos motivos das atividades coletivas, convertendo-as em atividades dirigidas ao futuro, consolidando seu caráter de atividade profissional de estudo (ELKONIN, 1987). Tolstij (1989) remete-se aos estudos de David Feldshtein para afirmar que esse processo comunicativo se dá no âmbito do sistema de atividades socialmente úteis.

Diferentemente da ação reativa da criança, o adolescente passa a uma condição volitiva, de autodeterminação de suas ações, submetendo o aspecto causal (ligado ao passado) ao aspecto teleológico (submetido à perspectiva de futuro), e este está ligado às novas qualidades formativas da vontade e da imaginação (TOLSTIJ, 1989).

As formulações marxianas permitem analisar como as forças materiais correspondentes às determinações estruturais fundamentais da sociedade produzem os seres humanos de que precisam, em cada aspecto da vida, por meio da qual podem impor seus *imperativos estruturais destrutivos* sobre a sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2004, grifos nossos). Para analisar qual a subjetividade “necessária” ao capital no estágio da acumulação flexível, faz-se mister atentar que ela é forjada tanto nos espaços específicos de formação profissional da classe, quanto nas diversas superestruturas ideológicas como escola, igreja, família.

Os interesses antagônicos são primordialmente interesses de classe, mas o capital apresenta vários interesses apenas conflituosos como se fossem contraditórios, criando abismos e obstáculos de difícil superação, que se situam no terreno das diferenças de gênero, da raça/etnia, geracional, religioso, cultural. Os antagonismos não se referem apenas às graves situações de opressão, mas organizam também, quando o capital necessita explorar diferentemente (para cumprir seu objetivo, que é valorizar o valor) a força de trabalho de mulheres e jovens.

A utilização dos jovens (e das mulheres) como força de trabalho mais barata e mais flexível, mais ‘submissa’, não é nova na história da classe trabalhadora. Do mesmo modo, a atuação que o capital exerce para produzir a subjetividade necessária para sua própria reprodução não é nova, pois muda de forma conforme o período histórico.

Para Souza (2006), assiste-se nesse período (conhecido como acumulação flexível) a um aumento na velocidade com que os processos sociais transcorrem, que se estende por todos os setores, da vida afetiva (o “ficar” entre os jovens) à vida cultural (os filmes de ação). A subjetividade dos seres sociais também não escapa a essa volatilidade. A origem dessa velocidade em todos os setores da vida social pode ser encontrada na forma de fabricar mercadorias, em que o capital, para valorizar o valor, necessita cada vez mais que se produza mais em menos tempo. Para isso, as subjetividades sociais devem “adaptar-se” a esse ritmo, adotando-o e incorporando seu funcionamento como desejável. É preciso, então, que nos debruçemos sobre a constituição da subjetividade dos seres humanos nesse tempo de acumulação flexível, buscando entender quais as expressões desse processo nos jovens se encontram nas instituições escolares e quais as suas relações com o suicídio.

A autora prossegue afirmando que o “apropriar-se da subjetividade” dos seres humanos e colocá-la a serviço do capital não pode ser um processo aberto, visível para todos, senão desvelaria seu caráter de exploração. Esse processo deve aparecer como seu contrário, como avanço societal do conjunto dos seres humanos. Quanto mais aumenta a coisificação dos seres humanos, mais aumenta a necessidade do capital camuflá-la e fazê-la manifestar-se

como seu contrário, como humanização das coisas. Os jovens, então, são submetidos a uma “avalanche” de exigências, mutáveis a cada dia, em uma velocidade espantosa, que os seduz e lhes impede a reflexão crítica. Frente às exigências crescentes e sem que a materialidade ofertada possa dar-lhes suporte, cresce o sentido de inadequação.

SUICÍDIO E ESCOLA: A PRODUÇÃO SOCIAL DO SUICÍDIO E AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Como apresentado anteriormente, a escola, em seus mais diversos níveis, é uma instituição social que cumpre um papel determinado nessa sociedade, a saber, a transmissão de determinados valores e conhecimentos (perpassados pela ideologia da classe economicamente dominante), necessários para a formação e a qualificação da força de trabalho das novas gerações de acordo com o pertencimento de classe dos/as estudantes, o que implica a posição que devem ocupar na esfera da produção e da reprodução da sociedade capitalista.

Se considerarmos que na sociedade capitalista, diferente de outros momentos históricos, a morte em geral é vista como um tabu, principalmente por expressar a forma como uma pessoa se relaciona para produzir e reproduzir sua vida e o reflexo disso em seus processos de saúde-doença. Em suas instituições, isso se expressa de forma muito mais evidente. E na escola isso não é diferente. É necessário considerar quem é o sujeito que morre em relação à sociedade e à instituição específica. É essencial questionarmos: quem ele é? Qual a posição social que ocupa? Como se relaciona com a instituição em questão e seus partícipes?

Da mesma maneira que na sociedade em geral, em suas instituições, o suicídio – uma morte que é desejada e buscada pelo próprio indivíduo – pode trazer à tona elementos que esta sociedade intenta escamotear, produzindo discursos ideológicos, acerca de si mesma, de suas instituições e do próprio fenômeno.

Para o materialismo histórico-dialético, a categoria alienação refere-se à materialidade do modo de produção capitalista, que ao separar o produtor do seu produto, engendra a separação do sujeito de si mesmo, do outro e da natureza da qual é parte. Esta separação é vivida pelo sujeito como estranhamento, como não reconhecimento das motivações que o regem. Se o sujeito age no mundo impelido por motivos que lhe são exógenos, exteriores, alheios, não reconhece o mundo com suas “exigências”, que lhe aparecem ora descabidas, ora impossíveis de serem cumpridas. Sem reconhecer que seus pares estão submetidos às suas mesmas condições; sem reconhecer a si próprio como sujeito único e ao seu entorno como um lugar ao qual pertence, criam-se as condições para que, alheio às consequências das suas próprias ações, possa cometer atos que atentem contra a própria vida, sem que tenha, necessariamente, o intuito de morrer, mas sim de acabar com o seu sofrimento.

Em tempos de acumulação flexível do capital, quando as exigências que recaem sobre a futura força de trabalho (os (as) estudantes) são, cada vez mais, as de se constituírem portadores de “mentes sãs em corpos sãos”, qualquer inadequação nessa prescrição – por exemplo, estar fora do padrão estético dominante – se converte em defeito, anomalia e doença, promovendo situações de humilhação, violência e assédio (*bullying*).

Comumente características individuais são transformadas em patologias^{xxi}, bem como sentimentos, pensamentos e comportamentos derivados desse processo de humilhação, ou de processos como a competitividade e individualismo, características intrínsecas à forma de organização da sociedade capitalista. Uma pessoa, por motivos diversos – entre eles a própria alienação de si e do mundo, que cinde a percepção dessas duas esferas, como se não estivessem relacionadas – acaba, muitas vezes, por se deprimir, e outras vezes, busca um entorpecimento que alivie seu sofrimento nas drogas lícitas ou ilícitas; havendo, ainda, quem busque na morte o fim das condições de vida aviltantes às quais é cotidianamente submetido.

Instaurada a impossibilidade de compreensão da realidade – tanto externa, quanto interna – e da relação entre essas esferas, de compreender o caráter concreto e as determinações objetivas dos próprios sentimentos; diante das exigências cada vez maiores da sociedade por pessoas sempre felizes e sorridentes e da associação disso à saúde mental e à qualidade de vida, maniqueisticamente os momentos de reflexão, crise e até mesmo sofrimento são completamente deslocados de uma conjuntura histórica, social e cultural e interpretados, de antemão, como fenômenos exclusiva e necessariamente negativos e, por isso, indesejáveis.

Há uma profunda tendência de certos setores das ciências humanas, sociais e da saúde a psicologizar ou biologizar determinadas condições (físicas e/ou subjetivas) que, mesmo se expressando em indivíduos ou grupos, são de origem social e se manifestam por meio desses indivíduos e grupos de maneiras distintas. Para se compreender de fato esses fenômenos, devem-se considerar questões como classe social, gênero e raça/etnia a que pertencem.

Essa patologização cria pelo menos duas situações que não costumam ser consideradas e que podem estar intimamente relacionadas. A primeira é uma profunda medicalização da vida^{xxii}, que faz com que, para atingir e/ou manter as condições físicas e psíquicas consideradas saudáveis, não é incomum que os indivíduos utilizem medicamentos, muitas vezes pela via da automedicação. A segunda é uma justificação individualizante do suicídio, ou seja, responsabiliza-se exclusivamente o indivíduo sem se saturar de determinações a esse fenômeno.

Há situações em que a utilização dos medicamentos é compulsória, independentemente do desejo ou interesse dos indivíduos, como no “tratamento” de pseudodoenças como o transtorno

de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). E essa questão nos exige uma breve remissão às pesquisas de Healy (2012), autor que adverte sobre a presença, em diversos psicofármacos, de efeitos colaterais que envolvem o risco de suicídio, fato que inúmeras vezes é inclusive conhecido (e omitido) pelos laboratórios farmacêuticos responsáveis^{xxiii}.

De uma maneira ou de outra, se não forem administrados exclusivamente quando são estritamente necessários e de maneira extremamente responsável, os fármacos podem atuar como ideologizadores da realidade, já que não agem sobre o mundo, sobre as relações e sobre a vida que um indivíduo leva e que lhe faz, muitas vezes, desejar e até mesmo buscar sua própria morte. Os medicamentos agem sim sobre os organismos individuais, alterando a química orgânica e permitindo que a realidade vivida pelos indivíduos, que lhes fazia desejar e buscar a morte, permaneça igual, mantendo todos os fatores que operavam negativamente sobre os indivíduos. Nesse tipo de situação, a utilização do remédio é o único elemento que torna a vida mais suportável, ainda que a própria vida continue idêntica ao que era.

Esses processos costumam estar ligados a outros como a normatização dos corpos, de acordo com as necessidades de produção e o consumo da sociedade capitalista, ou seja, todos os indivíduos devem seguir um determinado padrão estético e todos aqueles que dele fogem, são motivo de escárnio. Esse fato contribui para que características físicas (cor de pele, altura, peso, deficiências físicas perceptíveis, uso de próteses e instrumentos corretores, entre outras) sejam transformadas em defeitos, anomalias, problemas etc. Normatização semelhante ocorre em relação ao gênero e à sexualidade. Mulheres, transexuais, transgêneros, homossexuais e bissexuais costumam ser hostilizados, humilhados e patologizados. As orientações sexuais consideradas anormais são transformadas em xingamentos e formas de ofender os indivíduos. Sobre a questão da sexualidade, na cartilha para professores e outros profissionais da escola, a OMS expressa:

A inconformidade com os atributos de gênero e questões relacionadas à identidade e orientação sexual também são fatores de risco para o comportamento suicida. As crianças e os adolescentes que não são aceitos abertamente em sua cultura, pelos pais e familiares, ou na escola e outras instituições têm sérios problemas de aceitação e falta de modelos de identificação para um desenvolvimento adequado (OMS, 2000a, p. 10).

As identidades de gênero e a orientação sexual são consideradas fatores de risco. Apesar de se reconhecer a existência da discriminação e do preconceito, estes não são tomados como fenômenos histórica, social e culturalmente determinados, e suas consequências são localizadas nos indivíduos como “problemas de aceitação”. Quanto à falta de modelos, de fato isso expressa a forma como a sociedade capitalista vem lidando com as identidades de

gênero e as orientações sexuais, bem como o quanto transexuais, transgêneros, homossexuais e bissexuais ainda sofrem preconceitos relacionados ao trabalho e principalmente como transexuais e transgêneros estão excluídos dos espaços formais de trabalho (SILVA, 2012). Fica, ainda, a dúvida do que a OMS está considerando “desenvolvimento adequado”, considerando que a própria forma de organização da sociedade não está tão preocupada com o processo de desenvolvimento humano quanto está com o processo de valorização do valor.

Um exemplo do exposto é o caso do jovem capixaba que tirou a própria vida depois que um grupo de estudantes de sua escola fez uma roda em seu entorno e, empurrando-o, segundo relato de seu colega, publicado na Folha de Vitória, eles “[...] o chamaram de *gay*, bicha, gordinho [...]. Às vezes, ele ia embora chorando” (2012, [s. p.]). O jovem deixou uma carta de desculpas por estar se matando, na qual afirmava que “não entendia porque era alvo de tantas humilhações” (2012, [s. p.]). O jovem estudante não entendia, até porque não há um caráter racional nesse tipo de violência, o motivo para as pessoas serem humilhadas e agredidas, psicológica e fisicamente, exclusivamente por serem quem são, por terem determinadas características, por agirem de determinadas formas, por amarem de determinada maneira e de tudo isso não fazer parte dos interesses do modo de produção capitalista para o seu desenvolvimento. No que se refere à escola em que ocorreram tais fatos, a matéria afirma que outras crianças sofrem *bullying* na instituição e, inclusive, entrevista uma mãe que afirma ter informado a agressão que o filho sofreu à escola, mas que, ao que tudo indica, não tomara providências. A mãe do garoto que se matou afirma que tentou transferi-lo de escola, mas como tem outros dois filhos que estudavam na mesma instituição e a secretaria de educação propôs transferi-los para três instituições distintas, essa solução tornou-se inviável. Deve-se, porém, ter cautela na compreensão desse tipo de acontecimento que, mesmo tendo um caráter intrainstitucional, expressa questões que se constroem fora dela e a perpassam.

Outra situação que evidencia o exposto ocorreu com um garoto colombiano de 16 anos, que estudava em uma escola católica em Bogotá e teve seu aparelho celular confiscado por um professor, quando este viu uma foto do jovem beijando o namorado. Frente a isso, o garoto foi encaminhado ao psicólogo e ele “[...] foi obrigado a dizer aos pais que é *gay* e, ao tentar sair da escola, teve as notas das provas negadas e a transferência para outra instituição recusada. Após as visitas ao psicólogo, ele não aguentou a pressão, a suspensão das aulas e as acusações de assédio sexual” (JORNAL DE HOJE, 2012, [s. p.]). Então, o jovem tirou a própria vida. Os procedimentos adotados por parte da escola, de acordo com a matéria, foram: “Após a morte, colegas do estudante foram chamados para uma reunião com o diretor, que descreveu S. U. como ‘anarquista’, ‘ateu’ e ‘homossexual’. O psicólogo da escola ainda os orientou a serem discretos ao comentar sobre o suicídio” (JORNAL DE HOJE, 2012, [s. p.]).

Outro fenômeno que se relaciona com os assédios ocorridos nas escolas é a normatização da produtividade ou, para sermos mais exatos, um profundo produtivismo. Em uma sociedade em que a produção de coisas úteis é apenas suporte para a produção de valor, as pessoas valem por quanto produzem ou são capazes de produzir. A constante necessidade de valorização do valor faz com que toda a sociedade, cada vez mais, opere na lógica de uma produção acelerada, das fábricas às famílias, passando pelas instituições escolares. O tempo da fábrica determina o tempo da vida.

Desde a educação promovida pela família, as crianças são criadas para produzirem mais e melhor, já que há uma profunda competitividade instalada entre todos os indivíduos nessa sociedade. Assim, as crianças desde a mais tenra idade, já se veem educadas nessa lógica produtivista, tendo parte considerável de seu tempo empregado na formação e qualificação de sua força de trabalho e não à plena humanização, de acordo, evidentemente, com o pertencimento de classe, com a raça/etnia e o gênero da criança.

Na escola não acontece diferente, inclusive, os critérios de seleção das escolas, para muitos pais, para matricularem seus filhos, está diretamente relacionada com o quanto essa instituição pode contribuir para a mobilidade social de seus filhos, tornando-os produtivos de acordo com o que é exigido pelo modo de produção capitalista. Esse processo de formação ideológica é responsável por forjar indivíduos cada vez mais individualistas, competitivos e “resilientes”^{xxiv}.

Nas relações de ensino/aprendizagem, as crianças e os adolescentes que fogem às características desejáveis por parte do modo de produção vigente, costumam ser rotuladas como crianças com problemas de aprendizagem, como expressão do fracasso escolar, localizando-se a origem da dificuldade de aprendizagem nas próprias crianças e adolescentes. Em geral, esses sujeitos costumam ter menos atenção por parte dos professores e colegas e frequentemente são submetidos a toda uma sorte de discriminações, humilhações e violências devido a isso.

Deriva-se dessa questão uma segunda, que é o fato de os trabalhadores, principalmente docentes, nos mais diversos níveis de ensino, a cada dia, estarem mais submetidos a uma lógica profundamente produtivista e a condições de trabalho cada vez mais deletérias, o que não somente leva muitos deles ao suicídio como também impede que possam estar atentos ou dar acolhimento adequado aos adolescentes em risco de suicídio, como preconiza a OMS, sem levar em consideração as condições objetivas existentes nas instituições.

Um último elemento a ser tratado aqui é a questão do luto relacionado ao suicídio e a relação com as instituições escolares. Domingos e Maluf (2003) atentam para a dificuldade, entre os jovens, de lidarem com algumas formas de luto, principalmente aquelas relacionadas

com formas repentinas de morte (acidentes, homicídios e suicídios) e também as chamadas perdas dramáticas, em que, ao lado das mortes relacionadas à AIDS, figuram as mortes por suicídio.

Frequentemente esse tipo de perda instiga a desaprovação social ou não atrai a atenção das pessoas, por resultarem de causas obscuras ou fortemente estigmatizadas. Perdas desta natureza tendem a ser socialmente ‘não autorizadas’, levando igualmente a ‘lutos não autorizados’, ou seja, a situações em que o luto não pode ser publicamente reconhecido, pranteado ou beneficiário de suporte social (DOMINGOS; MALUF, 2003, p. 578).

Moralismos, estigmatizações, preconceitos, informações desconstruídas, dificuldades de as famílias e as instituições escolares tratarem sobre o acontecido, receios dos sobreviventes em se exporem, expressando suas dores, principalmente por medo de levantar dúvidas acerca da integridade moral das vítimas (ou até mesmo dos sobreviventes), impossibilidades de explicar para si e para os outros o ocorrido, distorções das informações e ausência de suporte social são algumas das questões que dificultam uma relação adequada com o luto relacionado com o suicídio, por parte dos adolescentes (DOMINGOS; MALUF, 2003).

Frequentemente, diante da ocorrência de um suicídio entre os partícipes da instituição escolar, tomam-se providências pouco adequadas para lidar com a situação, as mais comuns são o silêncio ou a idolatria; contudo, o preconceito e a estigmatização também estão presentes. Calar sobre o assunto ou ignorá-lo aparentemente (afinal, seria impossível ignorá-lo de fato) não traz qualquer benefício, ainda menos exaltar o indivíduo, mesmo que buscando não exaltar o ato em si. Tampouco agredir e humilhar a memória do suicida irá resolver a situação. As instituições escolares – e não só elas – nos seus mais diversos níveis, devem buscar tratar abertamente sobre o assunto, acolhendo as demandas dos estudantes e trabalhadores com ela envolvidos. Devem, ainda, buscar compreender o suicídio para além do senso comum e da forma limitada que o fenômeno costuma ser tratado por organizações como a OMS e seus representantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as questões até aqui expostas podem estar relacionadas a ideias, tentativas e suicídios consumados. Nesse sentido, faz-se necessário indicar que, para além do caráter histórico, social e cultural que buscamos explicitar com o material apresentado acerca do suicídio, deve-se observar que muitas dessas mortes são induzidas por terceiros e que a indução ao suicídio é crime, de acordo com o artigo 122 do Código Penal brasileiro.

As instituições escolares são locais em que essas (e outras) questões poderiam ser adequadamente tratadas, desde que houvesse condições objetivas e subjetivas para tanto. As condições objetivas referem-se às mudanças estruturais necessárias e urgentes no modo de produção capitalista, que não se farão sem uma mudança revolucionária da realidade, mas que não podem esperá-la. As mudanças subjetivas, dialeticamente vinculadas à luta pelas primeiras, referem-se à necessidade de que todos que estiverem comprometidos com a vida e com o futuro das novas gerações, nesse caso, especialmente os profissionais ligados à educação e às instituições escolares, tenham subsídios para tratar desse tema superando os tabus histórica, social e culturalmente atribuídos ao fenômeno.

NOTAS

ⁱ A publicação mais recente da Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP) traz a seguinte informação: “O suicídio em jovens aumentou em todo o mundo nas últimas décadas e também no Brasil, representando a terceira principal causa de morte nessa faixa etária no país” (ABP, 2014, p. 18).

ⁱⁱ Portaria nº 1.876 de 14 de agosto de 2006.

ⁱⁱⁱ Suicide Prevention/ Multisite Intervention Study on Suicidal Behaviors, é parte da campanha mundial para a prevenção ao suicídio iniciada em 1999 pela OMS.

^{iv} No manual escrito originalmente em inglês, lê-se: “They are part of the normal development process in childhood and adolescence” (WHO, 2000, p. 6). É fato que a ideia de normalidade já está presente na versão original do manual, mas sem a aproximação com a mencionada teoria.

^v O autor define a síndrome da adolescência normal da seguinte maneira: “O adolescente passa por desequilíbrios e instabilidades extremas. O que configura uma entidade semipatológica, que denominei ‘síndrome normal de adolescência’, que é perturbada e perturbadora para o mundo adulto, mas necessária, absolutamente necessária, para o adolescente, que neste processo vai estabelecer a sua identidade, sendo este um objetivo fundamental deste momento da vida” (KNOBEL, 1981, p. 8).

^{vi} É conhecido o fato de que há determinadas sociedades e culturas em que esse processo ocorre em um tempo mais longo, podendo durar meses.

^{vii} Uma breve análise crítica acerca do suicídio infantil será desenvolvida mais adiante nesse artigo.

^{viii} A formação de exércitos industriais de reserva é um fenômeno inerente e necessário ao perfeito desenvolvimento do capitalismo.

^{ix} Uma das primeiras aparições desse fenômeno na filosofia foi na obra “*Emílio, ou da Educação*”, de Jacques Rousseau, em 1762; na literatura, “*Os sofrimentos do jovem Werther*” de Goethe, em 1774.

^x Adolescência: sua psicologia e suas relações com a fisiologia, antropologia, sociologia, sexo, crime e religião.

^{xi} Um dos pioneiros e principais defensores dessas ideias foi o zoólogo alemão Ernst Haeckel, que teve por base uma antiga teoria biológica criacionista.

^{xii} Os principais grupos hierarquizados por Cope (1887) foram as “[...] raças não brancas, todas as mulheres, os brancos do sul da Europa (em oposição aos do norte) e as classes inferiores dentro das raças superiores” (GOULD, 1991, p. 113).

^{xiii} Freud está sendo tomado aqui como um sujeito de seu tempo, que faz referência à instituição escolar de seu tempo, mas que carrega semelhanças consigo própria em momentos distintos dentro do modo de produção capitalista.

^{xiv} As taxas são sempre relativas à totalidade da força de trabalho de jovens entre 15 e 24 anos. A organização afirma a possibilidade de divergências entre essas informações e aquelas divulgadas pelos próprios países, apesar de manejarem com dados fornecidos pelos mesmos, pode haver divergências na compreensão de alguns conceitos.

^{xv} Em 2013, a taxa de desemprego atingiu seu pico histórico de 13,1%, o equivalente a 74,5 milhões de jovens (OIT, 2014a).

^{xvi} Gendradas refere-se às relações de gênero, que são as formas sociais de ser/agir/estar no mundo ditadas para os seres humanos a partir do seu sexo biológico e que encerra cada um dos sexos em pobres dicotomias, denominadas feminino/masculino. Tais formas não são apenas formas de vestir, amar, trabalhar mas também e essencialmente, formas de poder e obediência.

^{xvii} Para uma leitura crítica acerca da Família, conforme bibliografia, consultar Mark Poster e Tozoni Reis.

^{xviii} O fato se repete ao se remeterem ao fenômeno entre adultos: “Homens cometem mais suicídio que mulheres, mas mais mulheres tentam suicídio” (OMS, 2000b, p. 10).

^{xix} Vida, sendo entendida aqui como o “[...] conjunto, ou mais precisamente, sistema de atividades que se substituem umas às outras” (LEONTIEV, 1978a, p. 66).

^{xx} A inclusão da puberdade entre as idades estáveis é uma dedução necessária e lógica de tudo quanto sabemos dessa idade. Trata-se de uma etapa de grande auge vital e pessoal, de sínteses superiores da personalidade. Nossa postura nesse sentido é uma dedução lógica, inevitável, da crítica feita pelos cientistas soviéticos às teorias que reduziam o período da maturação sexual a uma “patologia normal” e a uma profundíssima crise interna (VYGOS-TKI, 2006, p. 261).

^{xxi} De acordo com Almeida e Gomes (2014), a patologização é uma das dimensões constituintes do processo de medicalização da vida, sendo compreendida por um duplo aspecto que se dá pela “ampliação dos limites do patológico” e/ou pela “restrição dos limites de normalidade”. São três os seus principais mecanismos:

1. “Flexibilização das exigências necessárias à associação diagnóstica de determinados aspectos da vida a entidades nosológicas preestabelecidas” (p. 159). Dessa maneira, processos que antes eram considerados como parte inerente da vida passam a ser patologizados. Uma expressão disso pode ser localizada no considerável aumento de transtornos e síndromes que passam a compor os compêndios e manuais de diagnóstico (inclusive no que se refere à saúde mental).

2. “Estabelecimento de categorias nosológicas novas” (p. 160).

3. “Estímulo à prevenção através da gestão individual de ‘riscos à saúde’” (p. 161).

A essas três condições, há que se acrescentar uma quarta, que está diretamente ligada às condições de saúde, de vida e de trabalho na contemporaneidade.

^{xxii} Processo que tem sua gênese no século XVIII, com a consolidação do modo de produção capitalista. Durante esse período inicial do processo de medicalização da vida, as intervenções eram essencialmente coletivas; todavia, no decorrer do século XIX há um deslocamento para o campo individual. E em fins desse mesmo século, tende-se a encontrar a sede do adoecimento no próprio organismo. “A consolidação do monopólio médico, possibilitado pelo avanço tecnológico da medicina a partir do fim do século XIX, permitirá desenvolver o movimento de apropriação progressiva de cada vez mais dimensões da vida humana, buscando explicá-las e normatizá-las a partir do paradigma biomédico” (ALMEIDA; GOMES, 2014, p. 159). Pode-se sintetizar a medicalização da vida como um “processo de apropriação e normatização de crescentes aspectos da vida social pela medicina” extensão do campo de normatização médica sobre a vida (ALMEIDA; GOMES, 2014, p. 156-157).

^{xxiii} Há um livro do psiquiatra estadunidense Ronald William Maris com o título “*Pillaged – Psychiatric medication and the risk of suicide*”, que trata especificamente sobre esse assunto.

^{xxiv} Resiliência é um termo que tem origem na Física, tendo sido tomado pelas Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. Refere-se à capacidade, de determinadas substâncias, a retornarem às suas características originais após serem submetidas a determinadas tensões. Nas Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, o termo se emprega com sentido próximo, mas relacionado a capacidades psíquicas de os sujeitos serem capazes de suportar grandes pressões e manterem sua saúde física e mental. Vale dizer que essa é uma característica extremamente desejável desde o ponto de vista da exploração capitalista, ou seja, tudo o que os patrões querem são trabalhadores resilientes e nos processos de recrutamento e seleção, essa é uma característica pela qual se busca.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. R.; GOMES, R. M. Medicalização social e educação: contribuições da teoria da determinação social do processo saúde-doença. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 25, n. 1, p. 155-175, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2728>>. Acesso em: 17 out. 2014.
- ANTUNES, R. *O caracol e sua concha*. Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA. *Suicídio: informando para prevenir*. Brasília: CFM/ABP, 2014.
- COLLUCCI, C. Professor é educado para identificar esquizofrenia. 2 jun. 2009. *Folha de São Paulo*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/saude/sd0206200901.html>>. Acesso em: 13 dez 2014.
- DAILY MAIL ONLINE. Girl, 12, hangs herself and leaves a note for her mother saying she wanted to see her dead father again because she ‘missed him so much’. 2013. [s. p.]. Disponível em: <<http://www.dailymail.co.uk/news/article-2476751/Polish-girl-Maria-Kislo-12-hangs-missed-dead-father.html>>. Acesso em: 17 dez. 2014.
- DOMINGOS, B.; MALUF, M. R. Experiências de perda e de luto em escolares de 13 a 18 anos. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a16.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscú: Progreso, 1987. p. 125-142.
- FOLHA DE VITÓRIA. *Bullying*: Pais de menino que se matou após ofensas dizem que pediram transferência de colégio. Disponível em: <<http://www.folhavoria.com.br/geral/noticia/2012/02/bullying-pais-de-menino-que-se-matou-apos-ofensas-dizem-que-pediram-transferencia-de-colegio.html>>. Acesso em: 14 dez. 2014.
- FREUD, S. Contribuições para uma discussão acerca do suicídio. In: _____. [1910]. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- HALL, G. *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime and religion*, v. 2. New York/London: D. Appleton & Co., 1904.
- HEALY, D. *Pharmageddon*. California: University of California Press, 2012.
- JORNAL DE HOJE. Jovem gay de 16 anos comete suicídio após ser perseguido por escola católica. 2012. [s. p.]. Disponível em: <<http://jornaldehoje.com.br/jovem-gay-de-16-anos-comete-suicidio-apos-ser-perseguido-por-escola-catolica/>>. Acesso em: 14 dez. 2014.
- KNOBEL, M. Introdução. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência normal – um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981. p. 9-13.

- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del hombre, 1978a.
- _____. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte universitário, 1978b.
- MARX, K. *O capital – O processo de produção do capital*. Livro 1, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- _____.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MCKEY, P. W.; JONES, R.W.; BARBE, R. H. *Suicide and the School: a Practical Guide to Suicide Prevention*. Horsham: LRP Publications, 1993.
- MÉSZÁROS, I. *Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- OIT. *Global Employment Trends 2014. Risk of a jobless recovery?* Geneva: OIT, 2014a.
- _____. *World of Work Report 2014: Developing with jobs*. Revised ed. Geneva: OIT, 2014b.
- OMS. *Prevenção do suicídio: Manual para Professores e Educadores*. Genebra: OMS, 2000a.
- _____. *Prevenção do suicídio: um manual para profissionais da saúde em atenção primária*. Genebra: OMS, 2000b.
- SAFFIOTI, H. I. B. Violência doméstica ou a lógica do galinheiro. In: KUPSTAS, M. (Org.). *Violência em debate*. São Paulo: Editora Moderna, 1997. p. 39-57.
- SILVA, S. V. M. Transexualidade e discriminação no mercado de trabalho. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 17, n. 3301, 15 jul. 2012. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/22199>>. Acesso em: 9 dez. 2014.
- SOUZA, T. M. S. *Emoções e capital: as mulheres no novo padrão de acumulação capitalista*. 2006. 353 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Tese de Doutorado. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2509>. Acesso em: 12 dez. 2014.
- TOLSTIJ, A. *El hombre y la edad*. Moscú: Progreso, 1989.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madrid: A. Machado, 2006.
- _____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WALLON, H. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1996.
- WHO. *Preventing suicide – a resource for teachers and other school staff*. Geneva: WHO, 2000.