

## CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS SOBRE A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

*Fernando César Bezerra de Andrade\**

### RESUMO

Objetiva-se refletir sobre a violência na escola sob uma perspectiva teórica psicanalítica. Educadores e alunos são implicados no processo de manifestação da violência na escola quando, diante de conflitos, buscam negar a alteridade própria às relações humanas. Apresentam-se diferentes posições da teoria psicanalítica sobre a violência e, em seguida, analisa-se a violência nas relações pedagógicas à luz de uma dessas posições. Ao final, avaliam-se algumas conseqüências para a escola e indicam-se eixos orientadores para uma educação não violenta.

**PALAVRAS-CHAVE:** violência; violência na escola; teoria psicanalítica.

### O velho leviatã vai à escola

Na mitologia fenícia, o leviatã era identificado como um monstro marinho do caos original. Não à toa, na tradição judaico-cristã, ele, séculos depois, foi utilizado por Hobbes (1979) para nomear seu livro de filosofia política, cujo argumento busca fundamentar a necessidade do estado moderno para a regulação dos interesses e paixões individuais como garantia da vida social: violento em sua natureza, o homem só pode atender às suas necessidades em sociedade que, mais forte que ele, faz-se organizar e representar pelo poder estatal.

A lógica de Hobbes, fundada nessa tradição que afirma haver nos homens uma natureza perversa que precisa de controle e disciplina, é um bom exemplo de como a violência instiga, até hoje, tanto assombro quanto repúdio, sem que, com isso, boa parte dessa aura mítica se desfaça: ela continua

\*Mestre em Educação pela UFPB. Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

enigmática porque põe em questão a possibilidade de existirmos como seres sociais em contraposição, inclusive, com nossos desejos individuais.

Muito se tem falado sobre a violência na escola, ultimamente, com discursos que terminam por caracterizar a violência como uma espécie de monstro mítico e terrível que indefensavelmente assalta, por assim dizer, a escola-vítima. Contudo, passa despercebido ao senso comum que a escola também muitas vezes pode funcionar de maneira violenta, particularmente quando reproduz acriticamente ideologias e relações de poder autoritárias. Assim, ela sempre esteve implicada em algumas das manifestações cotidianas de violência – silenciosas e legitimadas pelas instituições, mas igualmente danosas. E se hoje uma face mais visível da violência – as agressões físicas e morais; as depredações dos prédios escolares; o porte de armas e o tráfico de drogas no interior e cercanias da escola – preocupa, cumpre perguntar: por que tratá-la ainda (e apenas) como se ela fosse externa, projetada no outro e na sociedade, eximindo-se a escola de sua parcela de responsabilidade nesse processo? Por que manter a fantasia da escola edênica?

O que se propõe neste trabalho é o entendimento do fenômeno dentro de uma perspectiva institucional que reposiciona a violência no contexto das relações pedagógicas de modo que todos possam, eventualmente, estar envolvidos na sua (re)produção, por meio de teias muitas vezes inconscientes no meio das quais se busca a negação da alteridade – em particular os educadores (direção, corpo técnico, professores) e os alunos. Nesse sentido, cumpre, em primeiro lugar, entender a violência, do ponto de vista das contribuições trazidas pela teoria psicanalítica, como a negação da alteridade nas relações humanas, para, em seguida, aplicar essa leitura à violência nas relações pedagógicas construídas no universo escolar, avaliando algumas conseqüências para a escola.

### **Violência em psicanálise: bases teóricas para uma reflexão sobre a violência na escola**

Há, grosso modo, duas posições sobre a violência, em Psicanálise, ambas apoiadas em considerações sobre a sociedade. A primeira delas é bem representada pelas formulações de Freud. Assim é que Freud, desde **Totem e Tabu** (1987, p. 169-172), postulava para a origem das instituições um contrato social fundado no parricídio originador do totemismo e do tabu do incesto. Para Freud, na base desse contrato fundador, encontra-se o postulado de que a lei fundamenta-se sobre a natureza violenta do ser humano. Um postulado que guarda a confluência de princípios parcialmente endogenistas (o apoio das pulsões no biológico das necessidades corporais) e ambientalistas (a força da educação).

Adotando a idéia hobbesiana para si, Freud incorpora-a às explicações psicanalíticas sobre o psiquismo, vendo na violência humana o resultado de dinâmicas pulsionais. Com o artigo **Reflexões para tempos de guerra e de morte**, Freud (1915-1987, p. 317-319, v. 12) retoma o argumento de modo mais explícito: os homens, motivados por suas pulsões, podem viver a favor ou contra a cultura, para a qual podem se voltar quando direcionam essas pulsões para fins construtivos (sem que isto jamais se dê total ou definitivamente). Há aí um trajeto que distingue o indivíduo (guiado pelo pulsional) do cidadão (caracterizado por valores morais que implicam uma transformação do pulsional). Dezessete anos depois, Freud (1932-1987, p. 246, v. 22) vai mais além: ao caracterizar o poder como originariamente violento, ele insiste na dialética pela qual a violência, característica de uma certa força pulsional, estaria nos fundamentos da política, modulada graças à ação do recalque e da sublimação.

Para sobreviver, os homens devem suprimir uma parte considerável de suas tendências violentas naturais. Isto, todavia, nunca se dá completamente – daí as guerras, discutidas no texto de 1932.

No ínterim desses dezessete anos, Freud já havia apresentado dois novos elementos: a hipótese da pulsão de morte, segundo a qual haveria no indivíduo uma tendência à (auto-) destruição para retornar ao estado inorgânico originário de toda vida (FREUD, 1920-1987, p. 55-58; 63, v. 18) e a idéia de que os grupos, revivescências da horda primeva, têm seu laço mais forte na identificação amorosa com o líder e na projeção da pulsão de morte sobre os estranhos ao grupo (FREUD, 1921-1987, p. 141, seq., v. 18 ), a fim de liberarem-se os homens desse “mal-estar” inerente à cultura, promovido por sua própria inclinação pulsional para a capacidade de destruir (FREUD, 1930-1987, p. 134. v. 21). Desses elementos, sobressai-se a idéia da pulsão de morte como moção da violência individual e social. Aquela natureza violenta implícita no contrato social reproduz e maneja, muitas vezes precariamente, a violência pulsional do psiquismo individual, insuperável em seu cerne por ser constitutiva do ser humano. Para Freud, como lembram Laplanche e Pontalis (1991, p. 397), morte e agressão fazem parte de um mesmo espectro, em que as pulsões de agressão são definidas como a expressão do investimento das pulsões de morte sobre um objeto externo.

Sem dúvida, na tarefa psicanalítica com seus pacientes, Freud reconhecia o valor (e mesmo a necessidade) do investimento de um quantum de agressividade (aqui entendida como sinônimo de força) para analisar os sintomas e ultrapassar os obstáculos típicos de uma psicanálise – o que implicaria na análise (e na superação) de uma certa organização psicopatológica. Porém, é importante lembrar: no âmbito cultural, ao definir o paradoxo da violência como fundação de uma sociedade que precisa dela se afastar para sobreviver, ele concebia a violência como uma ameaça permanente à comunidade humana. Pode-se, assim, protelar a destruição, mas não se pode evitá-la total ou definitivamente. Sempre “entre a cruz e a espada”, é preciso, por um lado, agregar-se e constituir civilização com Eros, para contrapor-se ao que há de Thánatos no pulsional – o que poderia mesmo constituir um futuro promissor, se beneficiado pela supremacia do que haveria de melhor na civilização (o cultivo da ciência e do intelecto).

Para Freud (1927-1987. v. 21), entretanto, o destrutivo e o mortífero no pulsional terminam por condenar o grupo, em última instância, à destruição pelo embate com outros grupos sobre os quais Thánatos foi projetado a partir do “narcisismo das pequenas diferenças” (FREUD, 1930-1987, p. 136; 170-171. v. 21). Vê-se, aqui, um Freud permanentemente dividido, em suas reflexões sobre a violência em sociedade, entre a esperança – exigida pela racionalidade (iluminista, por certo) – e o desencanto pela mesma sociedade, produzida pelo conflito inconciliável e irracional em seus fundamentos.

Se a primeira posição sobre a violência na teoria psicanalítica é representada pelo trabalho fundador de Freud, a segunda posição foi assumida por outros autores que aplicam ao conceito uma análise metapsicológica centrada no entendimento da violência como resultante de um conflito no ego, mais precisamente entre os interesses narcísicos (de completude egóica, de auto-suficiência) e os ideais que representam a alteridade (e, por conseqüência, apontam para a finitude e a fragilidade desse mesmo ego). O trabalho de Costa (1986; 1991) caminha nessa direção.

Ressaltando, precisamente, a qualidade narcísica das dinâmicas ligadas à violência, Costa (1986) analisou o artigo freudiano de 1932 para indicar as incoerências no argumento de Freud, questionando como uma força indomável, em última instância, pode ser domesticada pela Cultura. Assim, o argumento biológico adotado por Freud na esteira de Hobbes, em última análise, é tautológico e

inconsistente: nem a violência é animal (porque agressividade animal é bem diferente da violência, já que sempre voltada para a preservação da vida), nem mesmo é irracional por ser animal (seja porque não há violência animal, seja porque a violência é, muitas vezes, produto de atos de vontade consciente e de elaborações intelectuais sofisticadas, como a tortura). Ou, como adverte Laplanche (1997a, p. 6), “esta referência ao animal é puramente ideológica: ela nos permite desobrigar-nos de nosso inconsciente, atribuindo-o ao não humano em nós, ao dito ‘pré-humano’”.

A crítica aqui apresentada, feita por psicanalistas, fundamentada nas posições freudianas, demonstra que as idéias originais de Freud para a violência, apoiadas no que Laplanche (1997b) chamou de “desvio biologizante”, não se sustentam. Ainda assim, acompanhando Laplanche (Ibidem), percebe-se que o texto freudiano é não só fundamental como útil, na medida em que se presta a uma interpretação de sua estrutura, no que ela revela da busca pelo inconsciente. Então, no caso da teoria sobre a violência, como entender o texto freudiano? Analisando sua fragilidade ideológica, mais precisamente aquela que confunde “poder” e “violência”. Esta é uma posição fundada em uma certa concepção de poder, não consensual e que não pode ser generalizada, portanto. Costa (1986) e Rocha (1993), por exemplo, são dois teóricos da Psicanálise que, como se viu, apresentam um forte contra-argumento à leitura freudiana: na medida em que se pode conceber um poder não violento, uma distinção entre poder e violência, a justificativa para uma violência como necessária fundação da sociedade se desfaz.

Por conseguinte, de acordo com a segunda formulação psicanalítica, aqui assumida para a análise da violência na escola, a violência se explica como expressão narcísica, perversa, auto-suficiente da agressividade que destrói o que no semelhante recorda a fraqueza, a fragilidade e a dependência que caracterizam a condição humana – eliminando o outro em sua alteridade, em sua subjetividade, tornando-o puro objeto. O narcisismo, de que a violência se torna expressão, é entendido aqui em sua acepção patológica, como o amor exclusivo a si mesmo, com a recusa de tudo o que, nos outros seres humanos, fizer menção às diferenças e à alteridade: desse modo, o “narcisismo das pequenas diferenças”, expressão freudiana já mencionada, faz referência ao isolamento do indivíduo em grupos nos quais não são admitidas a diferença, a diversidade e, muito menos, a oposição. São esses grupos que, exigindo uma adesão incondicional dos indivíduos a suas regras, se afirmam auto-suficientes e aspiram à destruição de todos os outros grupos que se distanciarem da imagem idealizada que fazem de si mesmos: na exclusividade da identificação com os iguais e do ódio aos supostamente diferentes reside uma das raízes da violência – como ocorre em conflitos entre gangues, por exemplo. Nesse sentido, a violência parte da negação de valores e ideais que visem ao reconhecimento do desamparo inerente à condição humana e da dependência em relação aos desejos dos outros: a violência busca negar o fato de que somos todos igualmente frágeis e mutuamente dependentes.

Em níveis mais inconscientes, a violência associa-se à negação da castração e de todas as faltas que se ligam a esse complexo e que eventualmente reaparecem nas relações intersubjetivas. Nesse sentido é que se fala da violência como produto de um desejo, caracterizado pela ilusão da auto-suficiência: o outro ser humano é não apenas considerado dispensável como, muitas vezes, um obstáculo a ser eliminado. “Violência é o emprego *desejado* da agressividade, com fins destrutivos”, afirma Costa (1986, p. 30). “Só existe violência no contexto da interação humana, onde a agressividade é instrumento de um desejo de destruição” (Ibidem).

Nesta segunda acepção, a violência é perigosa precisamente porque pretende o isolamento completo do indivíduo, sua auto-suficiência em face do outro, a supressão da alteridade na negação

da mutualidade. Ora, é com tal mutualidade que procuramos compensar a fragilidade própria à condição humana, desde o nascimento: é sobre o estado de desamparo e de impotência próprio aos primeiros anos que são fundadas as relações humanas, desenvolvendo-se trocas necessárias pelo resto da vida. Nas relações originárias entre a criança e os adultos, encontra-se, inclusive, o alicerce para o estabelecimento, no futuro, de valores morais – a solidariedade, por exemplo – criados precisamente para regular as relações intersubjetivas. Não é exagero, então, afirmar a existência de uma “cultura da violência”, em que o indivíduo é estimulado a agir com o imediatismo característico do regime próprio ao princípio de prazer, numa direção eminentemente narcísica: as normas e os valores deixam de ser reconhecidos enquanto desejáveis, já que remetem à intersubjetividade:

Esta cultura nutre-se e é nutrida pela decadência social e pelo descrédito da justiça e da lei. Seu efeito mais imediato e mais daninho é a exclusão de representações ou imagens do Ideal do Ego que, contrapondo-se aos automatismos conservadores do Ego narcísico, possam oferecer ao sujeito a ilusão estruturante de um futuro passível de ser libidinalmente investido. Na cultura da violência, o futuro é negado ou representado como ameaça de aniquilamento ou destruição. De tal forma que a saída apresentada é a fruição imediata do presente (COSTA, 1991, p. 129-130).

Todo ideal perde sua força de mediação entre os homens. “No lugar do Ideal surgem então as miragens Ego-Ideais, contrapartida previsível da insegurança e ansiedade Ego-narcísicas” (Ibidem, p. 133), que se expressam muitas vezes em individualismo e totalitarismo nas relações do cotidiano.

### **Violência na escola: elementos psicanalíticos para um entendimento do fenômeno**

Pensamos que uma reflexão psicanalítica, ao inspirar contemporaneamente a compreensão da violência na escola, deve aproximar-se da segunda interpretação da violência, que acabou de ser apresentada: há violência nas relações interpessoais no interior da instituição escolar quando se manifesta o esforço de negação da alteridade e de afirmação da auto-suficiência diante dos conflitos.

Logo, se o conceito de violência deve ser compreendido em sua complexa carga semântica, servindo a vários aspectos das relações humanas e se, na escola, ele termina por remeter a conflitos vividos em dimensões intersubjetivas do cotidiano escolar, como no caso da organização institucional e da indisciplina dos alunos, a Psicanálise, como aqui é entendida a partir das afirmações de Costa (1986, 1991), aponta para a encruzilhada narcísica em que se colocam as pessoas diante do conflito: reconhecê-lo e lidar com ele, a partir de ideais e valores estabelecidos conjuntamente com vistas à construção de um projeto comunitário, ou negá-lo por conta da ameaça representada pelas diferenças, que remetem sempre à alteridade.

As várias contribuições de estudiosos e profissionais envolvidos com essa realidade, a Psicanálise acrescenta precisamente a leitura da violência pelo crivo do narcisismo, presente nas relações intersubjetivas que se desenvolvem também no cotidiano escolar. A inserção do narcisismo nesse enquadre teórico é importante na medida em que revela, nas motivações subjetivas e intersubjetivas presentes na Escola, um desejo de negação da alteridade que provoca, em última instância, a violência – desejo cuja força, nas circunstâncias da cultura de violência, é bastante considerável.

As dificuldades encontradas pelos educadores em dialogar e enfrentar conflitos com seus alunos e colegas não são provocadas apenas por questões ideológicas ou intelectuais, mas também por motivos

narcísicos que alcançam as diversas relações na Escola (educador-educador, educador-educando), criando resistências para a mudança. Como resultado de um esforço narcísico em eliminar os limites presentes tanto entre os alunos, quanto entre os educadores responsáveis pelo processo educacional, a violência na escola acusa o fracasso, momentâneo ou não, dos adultos em cultivar ideais para si mesmos e seus alunos, nas práticas cotidianas da instituição.

Tanto alunos quanto educadores estão implicados nesse processo. Nesse cenário, é aos educadores em particular que, por sua tarefa, cabe a especial responsabilidade de transformar ocasiões do recurso à violência numa oportunidade educativa, na superação do conflito pela mediação de regras estabelecidas para o contrato pedagógico firmado com a participação dos alunos.

Uma experiência francesa vinculada à pedagogia institucional oriunda das propostas de Freinet serve aqui como um bom exemplo do que se afirmou acerca da responsabilidade dos educadores. Colombier, Mangel e Perdriault (1989) apoiaram-se na Psicanálise para, entre outros temas, entenderem a problemática da violência na escola. Segundo os autores, “a violência que as crianças e os adolescentes exercem é, antes de tudo, a que o seu meio exerce sobre eles” (Ibidem, p. 17). Ainda para os mesmos autores, esse meio tanto poder ser a família quanto a própria escola. Na medida em que, nessas experiências, as atividades pedagógicas são mantidas graças a um acordo mutuamente estabelecido pelo professor e seus alunos (a “lei fundamental”), a questão da autoridade e da disciplina redimensiona-se: “a classe não é mais um lugar que se tem de colocar em ordem, mas lugar de vida onde a organização das atividades e a elaboração das regras permitem cooperação” (Ibidem, p. 89). Ora, nesse processo, o professor é quem deve garantir o funcionamento das regras acertadas em comum, também pelos alunos: “[...] este lugar [de sustentação das regras] cabe ao adulto, responsável perante a escola e a sociedade. Somente ele tem a medida da distância que faz a diferença entre professor e alunos, entre formadores e formados [...]” (Ibidem, p. 90).

Nesse enquadre, a violência na escola pode ser entendida como resultante de um princípio de prazer não mediatizado pelas regras de convivência, buscando a realização de um desejo pessoal em detrimento do reconhecimento do desejo dos outros, com o qual evita negociar. O educador, nessa perspectiva, deixa de funcionar como mediador, inclusive, para processos inconscientes presentes quando se dão as interações na escola. Como lembram Colombier, Mangel e Perdriault (1989, p. 104), o educador corre o risco de deixar de mediar a paz face à violência se assume rápido a postura do repressor, a do complacente, ou ainda a do indiferente.

A realidade brasileira pode ser entendida na mesma perspectiva. As gritantes desigualdades sociais atestam uma falha mais ampla que atinge as ilusões coletivas em torno da democracia e dos valores éticos: um dos efeitos disso sobre a escola é o da renúncia a seu papel institucional como partícipe na educação moral e emocional de seus alunos, iniciada já na família. No aspecto emocional, a escola se ressentida de uma cultura que, privilegiando o individual em detrimento do comunitário, não cria um ambiente em que sejam cultivadas relações vinculares – que destacam a pertença a um grupo e a identificação com os objetos e objetivos de uma comunidade (VASCONCELLOS, 1997). Sem esse contexto social, não se pode compreender a violência na escola. É importante, também, destacar que os educadores não são os únicos profissionais às voltas com a violência – tampouco seus necessários ou exclusivos responsáveis: em se tratando da violência, assim como da violência na escola, todos estão implicados, como atores e como vítimas: educadores, educandos, pais, comunidade, poder público etc.

No cotidiano escolar há, igualmente, fatores internos à instituição que favorecem o recurso à violência. Quando se consideram as análises de diversos pesquisadores (ZALUAR, et al., 1992), chega-se à impressão de que as escolas muitas vezes têm enfrentado várias dificuldades, quando às voltas com a violência, para lidar com as repercussões das falhas sociais no que Kaës (1991, p. 53) chamou, precisamente, de “falhas da ilusão institucional” – ou seja, muitas vezes não conseguem rever projetos coletivos, renegociar acordos institucionais nem revitalizar ideais que, articulados entre si, sustentam a escola como instituição. A leitura psicanalítica das instituições aqui apresentada quer precisamente realçar o processo de supressão da saudável ilusão institucional pelo crescimento da fantasia narcísica patológica, manifesta na violência: “se eu não preciso dos outros, tampouco tenho de respeitar suas regras”. É quando os desejos pessoais negam os interesses coletivos. São essas algumas das marcas mais significativas da cultura narcísica no universo escolar (SANTOS, 2002).

### **O que fazer na escola? Pontos de partida de uma educação para a não violência**

Para fazer face a esse quadro, é necessária uma mudança de perspectiva. Em primeiro lugar, como já se afirmou, deve-se considerar a violência na escola um fenômeno que implica todos – não apenas o aluno ou o professor. Não há bandidos nem mocinhos. Todos estão envolvidos, consciente e inconscientemente, devendo rever suas posições quando a violência manifestar-se como saída para os conflitos. Ademais, essa é a importância da violência na escola, malgrado seus efeitos freqüentemente nocivos: ela é sinal a indicar a necessidade de mudanças na abordagem dos conflitos inerentes às relações de poder que constituem a instituição escolar.

Desse modo, entendemos que a reprodução da violência no cotidiano pedagógico não é inevitável. A prática de muitos educadores demonstra que, mesmo diante de condições pedagógicas difíceis, é possível intervir eficazmente para evitar ou superar a violência na escola, fazendo dela ocasião para ensinar e aprender valores, atitudes e formas de pensar para a não-violência.

Na medida em que a escola é um espaço indispensável de construção de mediações entre a criança e o adolescente e suas famílias, na sociedade atual, seus profissionais necessitam de salários dignos e reconhecimento, a fim de que se sintam motivados para o desempenho de sua atividade. O aviltamento dos educadores, todavia, não justifica descuidar-se das funções pedagógicas pelas quais estão encarregados por sua profissão. Quando o fazem, reproduzem, no interior da escola, com seus colegas e alunos, com o poder em que estão constituídos, a violência de que são vítimas.

Nas escolas públicas, são válidos os mesmos princípios, já que os alunos mais empobrecidos não são mais violentos que outros grupos, apesar do preconceito que relaciona pobreza à violência: os educadores podem valer-se de mecanismos que favoreçam uma educação para a convivência, segundo o princípio da solidariedade. Alguns desses mecanismos são referidos a seguir.

Para os educadores, a atualização de seus conhecimentos sobre disciplina e violência, o planejamento e a avaliação das atividades da escola, a participação em reuniões pedagógicas, ao lado do cumprimento de suas atividades em classe, são indispensáveis. Sem eles, não se faz uma escola organizada nem se podem experimentar mudanças. Nessas atividades tão simples, devem ser incluídas formas de contato regulares com os pais, assim como momentos privilegiados de comunicação e participação dos alunos: festas e datas especiais do calendário podem ser planejadas e celebradas em conjunto, por exemplo.

A direção, em particular, não se resume à administração, mas, antes de tudo, sustenta as normas e os ideais da escola: deve reservar espaço para garantir a constituição e manutenção dos vínculos intersubjetivos que propiciem a organização escolar, tanto entre adultos quanto entre adultos e crianças ou adolescentes. Deve zelar pela qualidade das relações interpessoais, inclusive entre pessoas não diretamente mais implicadas no processo de ensino-aprendizagem, como zeladores, merendeiras e inspetores de alunos: esses trabalhadores também devem ser conscientizados de que sua presença na escola não é acessória, mas pode também ser educativa. A direção não pode nem reprimir os vínculos intersubjetivos nem descuidar deles, garantindo equanimidade na aplicação das regras de convivência para adultos (organização) e crianças ou adolescentes (disciplina) e mantendo vivos os ideais da escola, comuns a todos. Neste sentido, a direção deve ser assumida por educadores que não somente se preocupem com a aprendizagem dos alunos de sua escola, mas com a renovação dos conhecimentos dos próprios educadores, atentando, o mais possível para os processos grupais que lá se desenrolarem.

Na relação educador-aluno, os hábitos de convivência devem ser desenvolvidos com o estabelecimento dos limites e da disciplina, de forma não repressiva e não concessiva. A disciplina, assim, será sempre resultado de um mínimo de negociação e acordo, fruto do diálogo: ela deve ser entendida a serviço da produção do conhecimento na escola, cabendo ao professor, em particular, investir no desejo de aprender dos seus alunos. Nesse enquadre, a violência sempre indica a necessidade de novamente se negociarem as relações de poder com seus alunos. São o estabelecimento mútuo de regras e o permanente exercício de comunicação entre professor e alunos que permitirão a mediação entre desejos individuais e normas escolares necessárias ao aprendizado dos alunos. Trata-se de “passar desta violência selvagem para um comportamento socialmente aceitável, sem com isso sufocar a energia que esta violência subentende” (COLOMBIER; MANGEL; PERDRIault, 1989, p. 101), transformando o ensino-aprendizagem num autêntico objeto de investimento libidinal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

COLOMBIER, C; MANGEL, G; PERDRIault, M. **A violência na escola**. São Paulo: Summus, 1989. (Novas buscas em educação, v. 35).

COSTA, J. F. **Violência e Psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

\_\_\_\_\_. Narcisismo em tempos sombrios. In: FERNANDES, H. R. (Org). **Tempo do desejo** - sociologia e psicanálise. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FREUD, S. Totem e Tabu. In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1913-1987. v. 12.

\_\_\_\_\_. Reflexões para os tempos de guerra e morte. In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1915-1917. v. 14.



\_\_\_\_\_. Além do princípio do prazer. In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1920-1987. v. 18.

\_\_\_\_\_. Psicologia de grupo e análise do ego. In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1921-1987. v. 18.

\_\_\_\_\_. O futuro de uma ilusão. In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1917-1987. v. 21.

\_\_\_\_\_. O mal-estar na civilização. In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1930-1987. v. 21.

\_\_\_\_\_. Por que a guerra? In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1932-1987. v. 22.

FUKUI, L. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo. In: \_\_\_\_\_. ALVES, M. L.; MARTINS, A.; GROSBaum, E. (Coord.). **Violência, um retrato em branco e preto**. São Paulo: FDE - Diretoria Técnica, 1994 (Idéias, 21).

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar** - conflito e ambigüidade. Campinas: Autores Associados, 1996.

HOBBS, T. **Leviatã**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

KAËS, R. Realidade psíquica e sofrimento nas instituições. In: KAËS, R. et al. **A instituição e as instituições** - estudos psicanalíticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

LAPLANCHE, J. Psicanálise e biologia: realidades e ideologias. In: JORNADA NORTE-NORDESTE DO CÍRCULO BRASILEIRO DE PSICANÁLISE; II JORNADA DA SOCIEDADE PSICANALÍTICA DA PARAÍBA, 3., 1997a, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa. Conferência pronunciada em 08 nov.1997.

\_\_\_\_\_. **Freud e a sexualidade**: o desvio biologizante. Rio de Janeiro: Zahar, 1997b.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ROCHA, Z. **Freud**: aproximações. Recife: UFPE, 1993.

SANTOS, J. V. T. O muro da escola e as práticas de violência. In: \_\_\_\_\_. SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Orgs.). **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, S. D. M. **Sinais dos tempos** - marcas da violência na escola. Campinas: Autores Associados, 2002.

VASCONCELLOS, A. T. M. Violência e educação. In: \_\_\_\_\_. LEVISKY, D. L (Org.). **Adolescência e violência**: conseqüências da realidade brasileira. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

ZALUAR, A. (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

**RESUMÉ**

On réfléchit sur la violence dans l'école selon une perspective théorique psychanalytique. Des éducateurs et des élèves sont impliqués dans le processus de surgissement de la violence dans l'école au moment où ils ne reconnaissent pas l'altérité dans les rapports humains en situations de conflit. Après avoir présenté les postulats psychanalytiques sur la violence, on analyse cette dernière dans les rapports pédagogiques, à la lumière d'une de ces prises de positions. À la fin, on évalue quelques conséquences pour l'école et indique des orientations en vue d'une éducation non violente.

**MOTS-CLÉS:** violence; violence dans l'école; théorie psychanalytique.