

Violência simbólica e fracasso escolar: reflexões psicanalíticas na educação

Marília Etienne Arreguy¹
Marina Morena-Torres²
Giulia Aguiar Camporez³

RESUMO: O conceito de “violência simbólica” presente na socioantropologia pode ser articulado ao de “transferência” em psicanálise, na medida em que ambos se manifestam maciçamente na área da educação, principalmente quando se pensa no problema da “produção do fracasso escolar”. Para tratá-los, partiu-se da base metapsicológica freudiana, contando também com diversos autores que estabelecem a interface entre psicanálise e educação num âmbito transdisciplinar. Teve por objetivo consolidar o conhecimento do problema da violência nas escolas, sobretudo no intuito de analisar alguns elementos da transferência envolvidos na relação professor-aluno. Essa transferência aparece como um protótipo de um *modus operandi* violento que os ultrapassa. Em paralelo, postula-se o papel da instituição escola como local privilegiado para se estabelecer um diálogo acerca desses conflitos, apostando em sua dissolução pela via da circulação da palavra e do desenvolvimento da sensibilidade para a escuta das manifestações inconscientes repetitivas e duradouras, expressas em um modo de agir violento, porém silencioso. As divergências existentes nas teorias em relação ao papel desse tipo de violência na sociedade nos levam ao caminho dialético de investigar em que medida a violência simbólica pode ser vista como parte inerente do processo de ensino-aprendizagem e, por outro lado, em que medida estabelece um interdito do pensar.

Palavras-chave: Violência simbólica; transferência; fracasso escolar; Psicanálise; Educação.

Abstract: The concept of “symbolic violence” present in the field of Socio-anthropology can be articulated to the concept of “transference” in Psychoanalysis, because both are strongly present in Education, mainly when we consider the problem of the “production of failure in school”. To work over these concepts, we start from a freudian metapsychological basis and we rely on many other authors who establish the relation between Psychoanalysis and Education in a transdisciplinary approach. This article aims to consolidate a certain knowledge about violence in schools, specially in order to analyze some elements involved in the *transference* within the student-teacher relationship. This *transference* may reflect a prototype of a *modus operandi* of violence that exceeds the intersubjective relationship in itself. In parallel, the article postulates the role of schools as a privileged place to establish a dialogue about these conflicts, betting on their dissolution by way of the circulation of ideas and the development of a sensibility in listening to some repetitive long-term manifestations of the unconscious, expressed by a violent but silent attitude. The divergences in the theories related to the role of this kind of violence in society take us to a dialectical way of investigating to what extent the symbolic violence could be seen as an inherent part of the teaching-learning process and, on the other side, to what extent it establishes an interdiction to thinking.

Key-words: Symbolic violence; transference; scholar failure; Psychoanalysis; Education.

¹ Associada ao Fórum do Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro; Doutora Universidade Paris VII e pelo IMS – UERJ (cotutela); Professora Adjunta II – Faculdade de Educação da UFF; e-mail: mariliaetienne@id.uff.br

² Bolsista de Iniciação Científica PIBIC-CNPq / 2010-2011, Graduanda em Psicologia – UFF.

³ Bolsista de Iniciação Científica PIBIC-CNPq / 2010-2011; Graduanda em Psicologia – UFF.

Modelo higienista e a normalização da subjetividade escolar

O presente estudo pretende discutir e investigar as relações que criam condições para a eclosão da chamada “violência simbólica” nas escolas, de modo a contextualizar a hipótese inicial da pesquisa em uma perspectiva crítica. Jurandir Freire Costa (1984), no capítulo “Saúde mental, produto da educação?”, do seu livro *Violência e Psicanálise*, defende que a educação não produz saúde mental, mas reproduz a ordem social, afirmando que a ideia de “uma boa educação para uma boa saúde mental” não é original. Acrescentaríamos que tampouco a educação em si possa ser um antídoto contra a eclosão da violência. Autores de tradição foucaultiana, como Maria Helena Souza Patto (1990) e Jacques Donzelot (1980), compartilham da ideia de que uma educação de cunho “disciplinar” se desenvolveu juntamente com o nascimento da clínica psiquiátrica e das psicologias num movimento higiênico-pedagógico apoiado nas práticas educacionais existentes nas escolas e nas famílias (FOUCAULT, 1974; 1975; 2000). Esse processo passou a intensificar a dimensão de reprodução das relações de “micropoder” na esfera do ensino via manipulação e domesticação da consciência (PATTO, 1990), principalmente a partir do século XIX.

A histórica ação do movimento higiênico-pedagógico perdura, ainda hoje, dissimulada sob o pano de fundo da dialética *culpabilização X desculpabilização* do sujeito na modernidade, fazendo com que as medidas tomadas em aliança entre educação e medicina psiquiátrica sejam consolidadas com o pretexto de dar conta das modernas “doenças do nosso tempo” (ROUDINESCO, 1998), as doenças da alma, resultando enfim numa dupla *naturalização-normalização* dos comportamentos, com a produção de subjetividades pré-formatadas e alienadas. Nesse sentido, os comportamentos agitados de uma determinada criança, por exemplo, rapidamente são identificados e taxados como “hiperatividade”, o que frequentemente culmina com a prescrição e o uso de remédios. Na escola, por conta do diagnóstico, essa *criança-problema* é, ela própria, vista como a responsável por seu insatisfatório desempenho escolar. Assim, a patologização das crianças é usada como explicação para o fracasso escolar, que na verdade depende de inúmeros outros fatores, como: salário de professores, condições de trabalho, infraestrutura da escola, quantitativo profissional, presença de profissionais das ciências humanas (psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos, psicomotricistas, etc) e de saúde (enfermeiras, nutricionistas, fonoaudiólogas, etc), condições de vida das famílias, presença dos pais, etc, etc, etc.

Entretanto, síndromes e doenças são deliberadamente atribuídas a crianças e adolescentes, bem como lhes são ministrados remédios psiquiátricos sumariamente, como a primeira e principal técnica a se recorrer. Prática esta que perdura ao menos desde o início do século XX e vem se intensificando nas primeiras décadas do terceiro milênio.

Em contraponto a essas práticas, Patto (1988) analisa o progresso dos estudos sobre o dito “fracasso escolar”, contextualizando as mudanças sofridas nesse conceito e suas respectivas práticas, levadas a cabo com o intuito de diminuir a ocorrência dessa exorbitante perda em relação ao aprendizado sobremaneira dos mais pobres.

A autora salienta que educadores de tradição escolanovista pautavam-se na crença da igualdade de oportunidades e que cabia à escola promovê-la para torná-la um lugar dos mais aptos, independentemente de suas origens sociais. Baseados nesse ideal, os estudiosos da área ocuparam-se de diagnosticar a situação do ensino no Brasil, realizando reformas educacionais de grande porte. No entanto, fracassaram na tentativa de atingir tais objetivos (PATTO, 1988). A partir da segunda metade da década de 1970, as pesquisas sobre o “fracasso escolar” passaram a levar em consideração os fatores intraescolares tais como organização e gestão, práticas pedagógicas e professorado, assim como o *ethos* do ambiente escolar. Apesar dos dados encontrados não terem afetado tanto a instituição escola ao ponto de desestruturar a tendência de responsabilização da clientela, de algum modo, somou-se a esta a responsabilidade do sistema educacional (PATTO, 1988). Ou seja, as inúmeras inculpações atribuídas aos alunos não saíram de foco, porém, os fatores intraescolares foram adicionados a este tema, no intuito de compreender a ocorrência do alto índice de desempenho escolar insatisfatório.

O enrijecimento contínuo do ensino tradicional a partir de padrões normativos ligados ao imperativo do mérito e da excelência foi assim fortalecendo aos poucos a institucionalização do “fracasso escolar”, na medida em que se buscava conformar tipos psicológicos padrão, moldados pelo social, o que Costa (1984) chama de “identidade psicológica”, revelando um contínuo interesse em controlar os afetos, sentimentos, relações, sexo, liberdade, etc. Buscava-se a universalização do particular e, assim, criava-se o que Costa chamou de “Tipo Psicológico Ordinário” (TPO), ou seja, um perfil moldado segundo a classe social ou subgrupo cultural dominante. Para esse autor, tal construção científico-cultural pode ser causa de sofrimento, mas não é sinônimo de doença mental.

No processo de socialização das crianças, essa expectativa de corresponder a um determinado padrão pré-estabelecido pode levar o educando a internalizar plenamente a exigência de reprodução de um sujeito ideal, segundo os moldes do grupo a que pertence, ou ao qual pretende ascender. Por outro lado, o aluno pode divergir da maioria e propor outro “Tipo Psicológico Ideal”, por vezes, seguindo exigências superegóicas cruéis e inatingíveis, ainda mais normatizantes do que a própria sociedade exige, dado que são redobradas pela onipotência narcísica (FREUD, 1914; ARREGUY, 2010). Assim, na educação psicológica de crianças, transmitem-se os ideais de vida que formam *tipos psicológicos ordinários* segundo os preceitos institucionais advindos da escola, da religião e da família. Por sua vez, as divergências subjetivas ao padrão normativo hegemônico, podem ser geradoras de sofrimento, seja porque os sujeitos tentam corresponder a um modelo espetacular idealizado embora impossível, tornado hegemônico pelas sugestões tirânicas da mídia de massa (BIRMAN, 1998), seja porque tentam se opor ao *status quo* através de condutas inadequadas, apressadamente taxadas como expressão de uma psicopatologia, como a hiperatividade e o déficit de atenção (CALIMAN, 2009), ou ainda, como um desvio de conduta detectável na esfera escolar, tal como sugere a tarja do *bullying*, termo utilizado para detectar e rotular o que se chamou: *mentes perigosas nas escolas* (SILVA, 2010).

A violência simbólica como transferência do fracasso

Importante destacarmos que a criança depende do adulto para que suas experiências se tornem significativas e esta relação está exposta a um campo de forças que pode caracterizar uma forma comum, a princípio justificada, de educar e condicionar as crianças, mas que também pode ser prejudicial para elas mesmas: a aparentemente invisível *violência simbólica*.

A respeito da *violência simbólica*, Costa (2003) nos diz:

Por este termo entendemos toda imposição de enunciados sobre o real que leva a criança a adotar como referencial exclusivo de sua orientação no mundo a interpretação fornecida pelo detentor de saber. O indivíduo cronifica a posição de dependência e perde ou amputa a capacidade de criar seu próprio elenco de significados. O mundo representado sofre restrição, fruto da privação sinalética. O funcionamento mental do sujeito, simbolicamente violentado na infância, torna-se inibido, paralisado ou distorcido, em maior ou menor extensão, conforme a natureza e intensidade da violência. (Costa, 2003: 97)

Por se tratar de um conceito-chave, faz-se necessário especificá-lo mais. Ao pensarmos a *relação professor-aluno* podemos destacar o embate de forças, que muitas vezes se dá através da fala, da postura e da forma de se relacionar, constituindo instrumentos figurativos de um *habitus* encarnado como expressão do exercício de poder simbólico (BOURDIEU, 2000). Para compreender essa concepção de *violência simbólica*, é importante lembrar a descrição socioantropológica ligada à dominação das classes populares, postulada por Bourdieu (2000):

Sendo instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e conhecimento, os "sistemas simbólicos" cumprem sua função de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação que ajudam a garantir a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica), fornecendo o reforço de seu próprio poder para as relações de poder que as fundam, contribuindo, assim, nas palavras de Weber, para a "domesticação dos dominados (tradução própria).

É importante ressaltar que a *violência simbólica*, para Bourdieu, não se apóia exclusivamente na intersubjetividade, mas sim em uma dominação estrutural ligada ao jogo capitalista.

Contudo, combinando uma perspectiva que leve em consideração tanto os fatores político-econômicos, como faz o materialismo dialético, quanto fatores ligados ao interacionismo simbólico (*vide* WACQUANT, 2003, p.15), supomos que a *violência simbólica* possa estar contida no cerne da atitude e do posicionamento de muitos professores para com seus alunos, e, vice-versa (ARREGUY, 2010), como forma de garantia de um poder hierárquico e da expressão de preconceitos de classe herdados cultural e historicamente, ainda que isso não se manifeste de modo explícito. Pensando a lógica institucional, seria possível compreender melhor as interações que configuram um sistema de ensino-aprendizagem coercitivo produtor de alienação e de fracasso escolar? A imposição de diagnósticos estigmatizantes aos alunos não seria justamente uma forma de violência simbólica?

Para melhor compreensão das diversas formas de violência existentes na escola e no cotidiano, recorreremos às construções teóricas de Zizek (2008), que podem ser associadas às definições de violência simbólica presentes nas obras de Bourdieu (2000) e de Costa (2003). Zizek (2008) define a princípio duas formas de violência – *subjetiva* e *objetiva* (ZIZEK, 2008) – as quais se constituem a partir dos padrões de normalidade da sociedade, subjacentes por sua vez a um modelo socioeconômico neoliberal desigual

e excessivo. Por *violência subjetiva*, o autor entende aquela que é dirigida a alguém diretamente, como por exemplo, os inúmeros casos de “humilhação” e “constrangimento” do professor para com algum alunos ou mesmo agressões verbais a um aluno em específico, tais como o uso de palavras pejorativas, ou até a agressão física. Esta é fácil de ser percebida e, por isso, muito mais questionada. A *violência objetiva*, segundo Zizek (2008), é a manutenção das formas silenciosas de exploração da sociedade pelos meios de produção e controle do poder, que alimentam a tolerância “das coisas como elas são” e sustentam um estado sistêmico e perpetuado de violência capitalista.

Nas palavras de Zizek (2008, p.10):

A principal preocupação da atitude tolerante liberal que predomina hoje parece ser contra todas as formas de violência, da violência física direta (o assassinato em massa, o terror) à violência ideológica (racismo, incitação, a discriminação sexual). (tradução própria)

Essa forma mais “objetiva” de violência – ou seja, a socioeconômica - é “tolerada” como se não tivesse efeitos, o que deve ser objeto de nossa preocupação, ao invés do usual e sistemático silenciamento que paira sobre essas práticas. Desse modo, o autor desconstrói a ideia de que uma violência subjetiva, direta, esteja no cerne do problema, contrariando a perspectiva hegemônica de que devemos *a priori* “atacar e eliminar” a violência subjetiva. Essa visão destoante nos deixa atentos em relação a definições deterministas que ancoram o foco da violência no contexto escolar no indivíduo isolado – principalmente no aluno – através do já aclamado conceito de “bullying” (SILVA, 2010).

Nesse sentido, é preciso questionar a ideia de que existam “mentes perigosas nas escolas” (*idem*) e de que a superação de situações de violência imprimidas pelos sádicos “*bullies*” possa ou deva levar a um super desenvolvimento compensatório nos seus pares complementares, os alunos violentados e oprimidos, como advoga Silva (2010). Essa autora cita exemplos de sujeitos de sucesso e de fama extraordinária para exemplificar a “volta por cima” dada por sujeitos vítimas de maus-tratos. Chama a atenção o fato de que, na visão de Silva (2010), as vítimas dos *bullies* que superam o trauma de terem sido mau-tratados por seus colegas violentos e perigosos, são todos, invariavelmente, representados por estrangeiros famosíssimos e ultra “bem-sucedidos”, como, por exemplo, Madonna e Michael Phelps, representantes típicos do sucesso

obtido competitivamente no modelo da dita “sociedade do espetáculo”. Tal idolatria à resposta positiva e compensatória desses ídolos americanos, leva a crer que, no bojo mesmo de suas formulações, haja uma certa submissão e anuência frente a um modelo ultra competitivo, o que acaba por atualizar e revigorar as mesmas formas de dominação e de violência objetiva e simbólica pelas quais a sociedade capitalista se estrutura. A mesma sociedade que produz ídolos a serem copiados é a que mais produz situações reais de violência maciça, não só num plano bélico mais amplo, mas também na mídia, na arte, no cinema, na família, no cotidiano, logo, dentro das próprias instituições escolares.

A reprodução das diversas formas de violência se dá não só entre alunos, mas também entre alunos e professores, como mostram os assassinatos em massa reproduzidos, por exemplo, no documentário *Tiros em Columbine*, dirigido por Michael Moore (2002), e no filme *Elefante*, do diretor Gus Van Sant (2003), apenas para citar alguns dentre os inúmeros episódios aterrorizantes de chacinas em escolas, cada vez mais comuns na contemporaneidade.

Contudo, focar exclusiva ou preferencialmente nos indivíduos para atacar e reprimir as diversas formas de violência na escola é um equívoco histórico justificado pelo interesse das classes dominantes em subjugar e manter indivíduos ignorantes e controlados para mais explorá-los, facilitando os mecanismos de dominação e de punição (WACQUANT, 2003). Zizek (2008), em sua distinção dos dois tipos de violência, subjetiva e objetiva, atenta para a “violência objetiva”, que age silenciosamente e que entendemos aqui de modo semelhante à “violência simbólica”, um tipo de violência que aparece na língua e em suas diversas formas de manifestação, sobretudo na divisão de classes (ZIZEK, 2008). Esse tipo de violência está nas relações de dominação social, reproduzidas em nossas formas habituais de discurso, que impõem certa universalidade do sentido.

Vemos, assim, estas formas de violência no campo educacional se perpetuarem ainda como resquícios de uma sociedade disciplinar estruturada com o objetivo de criar corpos dóceis, hábeis e produtivos (FOUCAULT, 1975; 1993; 1999; 2000), dentro de um modelo hierárquico que em si mesmo é reproduzidor de inúmeras formas de violência, desde o bem intencionado “controle social”, até a sutil categorização dos sujeitos “aptos” e “não aptos” ao pleno exercício do consumo, do exibicionismo dos corpos, da competição narcísica por sucesso, da acumulação de capital, e desfile exibicionista conhecimentos tomados enquanto bens (capital cultural) e, sobretudo, do gozo

incessante pelo poder.

No sentido de evitar a estigmatização, a medicalização e a polarização do problema do aluno dito violento, é importante lembrar Freud (1930) que, ao afirmar a existência de um *mal-estar na cultura*, justifica, em tese, o fato de que não há como eliminar por completo as dificuldades, os embates e os conflitos nos relacionamentos humanos. Freud (1930) afirma que a forma mais penosa de sofrimento advém de seus relacionamentos com os outros, sobretudo os mais íntimos e próximos, constituintes de identificações imaginárias e simbólicas determinantes da subjetividade.

Sendo assim, para abordar a questão da violência na relação professor-aluno como um dos indícios do fracasso escolar, não podemos excluir as manifestações inconscientes presentes nessas mesmas relações, tanto do ponto subjetivo quanto do ponto de vista institucional. Para isso, apropriamo-nos do conceito psicanalítico de *transferência* que, segundo a comentadora Maria Cristina Kupfer (1995), depende de manifestações ambivalentes que se fundam tanto no ódio quanto no amor, e, portanto, que têm sua manifestação privilegiada não só na família, mas também nas relações escolares, sobretudo, as relações verticalizadas com os professores. Desse modo, sem negligenciar a complexidade do conceito de violência simbólica, é importante analisar os efeitos inconscientes intersubjetivos que estão entranhados no sujeito pela cultura que o constitui. Que fatores estão mais associados ao desempenho — sucesso ou fracasso — na escola e em que medida são indícios de uma violência simbólica na relação professor-aluno? Nesse sentido, é também importante questionarmos até que ponto a violência simbólica pode ser considerada necessária para o aprendizado.

A fundação inconsciente da violência simbólica

Para consolidar sua formulação sobre o Complexo de Édipo, Freud busca algumas noções acerca do sistema do totemismo, reconstituindo o mito das origens da família com base em algumas teorias antropológicas sobre tribos aborígenes australianas. O autor escreve, então, o livro *Totem e Tabu* (1913), no qual tece de modo verossímil uma história da evolução do totemismo à família tradicional, pois, para ele, esse sistema seria a base da organização social de todas as culturas. A interpretação freudiana do mito da horda primeva remonta à transição, em tempos arcaicos, de uma modalidade de laço coletivo em que haveria um pai tirânico possuidor de todas as mulheres, para uma cultura familiar regulada pelo interdito ao incesto e ao parricídio. Após a revolta dos filhos e assassinato do pai, o caos eclode, e para preservar a ordem e

a coletividade, são criados interditos primordiais: não matar o pai e não desposar a mãe ou as irmãs” (FREUD, 1913; ARREGUY, 2006). Esse processo depende da disseminação de tabus e da construção simbólica de alguma espécie de totem, que vem a ser adorado como se representasse a figura que suscitaria o arrependimento pelo pai morto. A hierarquia do pai totêmico em relação a seus filhos pode ser analisada como um tipo de violência real, cuja submissão se faria pela força bruta. Entretanto, com a constituição da família nuclear, essa mesma violência teria sido internalizada, ou seja, estaria nas origens arcaicas de uma herança inconsciente, sendo a culpa e a perda pelo assassinato do pai tirano vividas como o espectro da violência que passa a ser aparente apenas de forma simbólica. Na vida relacional, o humano teve de se desfazer de, ou melhor, teve que recalcar sua condição animal, cuja familiaridade com o assassinato é evidente. Nesse sentido, podemos dizer que a violência se encontra na base das relações familiares, pelo retorno de uma dívida de vida e de morte, presente de modo perene em todo laço social. A essa violência arcaica, primitiva, que se encontra no cerne da sociedade, associamos as formulações de Bourdieu (1989) sobre poder simbólico.

Pierre Bourdieu (1989) afirma em sua teoria a existência de um poder invisível, ignorado, todavia um poder de construção da realidade, o *poder simbólico*. Ele analisa os sistemas simbólicos enquanto estruturas sistematizadas de produção simbólica, sendo esses: a língua, a arte, a religião, etc. Esse autor sustenta que sua função política é a de impor ou de legitimar a dominação, assegurando a dominação de uma classe sobre a outra (1989/ 2007: 11). Porém, “*o poder simbólico não reside nos sistemas simbólicos, (...) mas se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos (...)*” (BOURDIEU, 1989/ 2007: 14). Nesse sentido, o poder invisível do qual estamos falando mantém uma ordem social definida pelos interesses de certas classes. Ora, os sistemas simbólicos são comunicados e o uso de palavras é imprescindível para que isso ocorra. Portanto, sendo as relações de comunicação relações de poder (BOURDIEU, 1989), buscamos compreender a ligação existente entre as palavras e a dominação, compreendendo que ambos se atrelam à noção de violência simbólica, tanto no que representa uma alienação dita produtiva, logo normativa, quanto no que representa do fracasso escolar.

Entendendo que as leis de uma sociedade são internalizadas pelas pessoas que nela vivem, convém investigarmos mais a fundo, fugindo do discurso da naturalização dessas leis, como elas funcionam. Lacan, ao afirmar que o inconsciente é o discurso do Outro – com O maiúsculo (1957) —, compreendendo esse Outro como manifestação da

cultura, dos valores e hábitos de uma sociedade (KAUFMANN, 1993:385-387), traduzidos por uma imposição que se retém no campo do inconsciente, podemos afirmar que este Outro se faz presente no inconsciente dos sujeitos e em seus atos. A esse Outro, de certo modo, podemos estar mais ligados do que a nós mesmos, visto que, no seio de nossa identidade, é ele quem nos agita (LACAN, 1957/1988:255). Considerando que o sintoma pode ser resolvido numa análise pela via da palavra, já que o inconsciente é estruturado como uma linguagem (LACAN, 1953/1988:133), temos a pista do principal dos instrumentos utilizados para a legitimação das imposições sociais, as trocas linguísticas.

Em *O avesso da psicanálise*, Lacan (1969) introduz a noção de *significante mestre*, exemplificando-o com a dialética hegeliana do escravo e do senhor. No exemplo lacaniano, o saber do escravo é considerado inútil e, mesmo após a revolução, seu saber não é restituído, mas antes lhe é dado um saber de senhor, que deve ser seguido. Isso nos leva à conclusão de que, nesse processo, o escravo não faz mais do que trocar de senhor, sendo seu senhor agora o “discurso do mestre”, representante por sua vez da troca de uma violência factual (escravidão), por uma “violência simbólica” (dependência e submissão consentida), conforme vimos em Freud (1913) e Bourdieu (1989).

Lacan conclui que a comunicação humana não é igualitária. Ou seja, os participantes não estão em posições iguais, onde seguem as mesmas regras e justificam suas reivindicações com razões proporcionalmente estabelecidas. Isso acontece, pois o *significante mestre*, irracional, não é pautado profundamente em razões esmiuçáveis, pois chega um momento em que a pessoa tem de dizer “é isso, porque sim”, obedecendo ao *significante mestre* sem ter conhecimento das razões que o levam a tal afirmação.

O conceito de *significante mestre* pode ser facilmente visualizado no contexto escolar, devido ao fato de que muitas vezes o professor ensina ao aluno coisas das quais nem ele mesmo sabe bem o porquê. Temos, como exemplo, matérias da matemática que se pautam em axiomas complexos simplesmente reproduzidos pelo professor, o que, por sua vez, lhe foi dito, transmitido, como uma espécie de certeza, ou seja, sem que ele mesmo tivesse recebido uma explicação plausível, passível de ser internalizada de forma complexa. Assim, ao invés de transmitir um saber do qual se apropriou, transformando-o criticamente a partir de seus próprios valores, o professor apenas repete, exigindo o mesmo de seu novo aluno, ou seja, que decore e continue reproduzindo aquele conhecimento cristalizado. Concluímos, então, que a linguagem

encontra-se silenciosamente perpetuando as relações de poder, por meio de manifestações aparentemente sutis. No entanto, o rumo de nossa pesquisa nos leva a crer que essas manifestações de asseguramento de poder podem resultar em violência simbólica, o que muitas vezes tem graves consequências para o agente passivo da relação. Essa “violência simbólica” pode aparecer na escola até mesmo independentemente do conteúdo, na postura do professor em relação ao “tipo” de aluno que se depara, carregando em seu corpo, em seus gestos e seu olhar, a marca de seus preconceitos de classe arqueados pela empáfia do saber dominante encarnado em seu poder simbólico. Para Lacan (1969), essa *tiranía do saber* resulta necessariamente em violência, cujas formas se revigoram em expressões diretas, virtuais, languageiras e invertidas, de volta do aluno para com o professor.

Da transferência violenta ao encontro na relação professor-aluno

Partindo de um estudo que não pretende esquecer as condições histórico-culturais e sócio-econômicas, perguntaríamos: em que medida as condições intersubjetivas são complementares na relação entre violência e fracasso escolar? Em que medida poderíamos, enquanto psicanalistas e pesquisadores voltados não só para a teorização, mas também, para a pesquisa-intervenção, ajudar a deslindar alguns nós que marcam a insistente repetição das cenas de violência nas escolas?

O embate e as identificações travadas na relação professor-aluno podem ser característicos da repetição inconsciente de uma ambivalência afetiva outrora experimentada na relação entre pai e filho, expressa tanto como reedição narcísica quanto no *complexo de Édipo* (FREUD, 1914, 1914a). Na primeira fase da infância, as crianças são extremamente e/ou estritamente ligadas aos seus pais e irmãos. Contudo, quando um pouco mais velhas, são capazes de estender essa relação para com seus professores e colegas. A criança, indefesa e dependente do adulto, para sobreviver, elege-o como figura de autoridade. Em uma relação de análise, o analisando deposita no analista a crença e a expectativa de que este poderá provê-lo emocionalmente e libertá-lo da dor (MORGADO, 2002). Semelhante à relação em análise, o aluno elege o professor, cujo conhecimento é visto como maior e distante do conhecimento do aluno, como autoridade, facilitando assim, a concretização dos objetivos da relação (*idem*). No entanto, nem todas as relações transferenciais atingem tais objetivos, como no caso do aluno que deposita no professor sentimentos hostis, que o impedem de reconhecer sua autoridade para ensinar. Freud afirma: “*Estes homens, nem todos pais na realidade,*

tornam-se nossos pais substitutos. (...) Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa.” (1914:249). A relação professor-aluno depende, portanto, de um processo inconsciente que pressupõe a reedição dos impulsos e fantasias infantis de *transferência* (KUPFER, 1995), podendo “*um professor tornar-se a figura a quem serão endereçados os interesses de seu aluno porque é objeto de transferência e o que se transfere são as experiências vividas primitivamente com os pais*” (KUPFER, 1995:88). Os professores surgem já como figuras substitutas para uma relação que em si está repleta de significados e idealizações. Além disso, os professores favorecem a manifestação precoce de uma ligação afetiva com outra pessoa distinta daquelas da família (KAUFMANN, 1996:258). Ou seja, tal ligação provoca a eclosão de identificações tanto simbólicas — tributárias à interdição de impulsos agressivos e eróticos primários —, como também imaginárias, narcísicas, em que o aluno idealiza o professor e não o saber (KUPFER, 1995; ARREGUY, 2007; 2010), podendo o mesmo ficar paralisado por uma fantasia em relação a essa figura de saber, entendida como intransponível. Uma expressão do fracasso na relação transferencial entre professor e aluno, é quando o professor fica identificado narcisicamente na posição de detentor do conhecimento, e não permite, portanto, que nenhum aluno o “ultrapasse”.

Considerando que, para haver aprendizagem, é necessário alguém que ensine — um Outro, que transmita esse desejo de saber ao aluno (KUPFER, 1995) —, o fracasso do professor em prover o sujeito de um olhar desejante, pode vir a fazer com que alguns alunos não se engajem no processo de busca de conhecimento, ou, simplesmente, desistam de tentar ultrapassar uma figura professoral tomada de modo onipotente, seja por excesso de idealização do mestre, seja por medo e falta de identificação. Em suma, a literatura especializada (KUPFER, 1995; IMBERT & CIFALI, 1998:119-120) aponta que, sem o desencadeamento de um processo identificatório com o mestre, os alunos podem não se “desenvolver” de maneira esperada pela instituição, aumentando o número daqueles com baixos desempenhos, desinteresse pelos estudos, atitudes de violência, falta de atenção, etc. Ao contrário do pressuposto no paradigma piagetiano em que o professor poderia ser visto como um mero “facilitador” (LAJONQUIÈRE, 1992), nas palavras de Kupfer (1995), a criança:

[...] não aprende sozinha. É preciso que haja um professor para que esse aprendizado se realize. Ora, nem sempre esse encontro é feliz. Então, a pergunta “O que é aprender?” supõe, para a Psicanálise, a

presença de um professor, colocado numa determinada posição, que pode ou não propiciar aprendizagem. O ato de aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa, a que ensina. (p. 84)

É necessário considerarmos a importância da ação do professor, ou melhor, sua posição na identificação criada pelo aluno numa época em que suas relações se expandem para além da família, especialmente distanciando-se um pouco de pai e mãe, pois o professor ocupa o lugar desse Outro que vem possibilitar o desencadeamento do “desejo de saber” (KUPFER, 1995; LAJONQUIÈRE, 2010) pela via sublimatória. Ou seja, as pulsões sexuais, através de um processo dito de “dessexualização” derivam para um alvo (objeto) não sexual, assim como para atividades “espiritualmente elevadas” (FREUD, 1908), possibilitando a *“produção científica, artística, e todas aquelas que [supostamente] promovem um aumento do bem-estar e da qualidade de vida dos homens”* (KUPFER, 1995:42).

Contudo, a maneira que esta transferência é estabelecida pode vir a ampliar ou mesmo provocar a eclosão do “fracasso escolar”. No que tange a incontornável vivência da sexualidade na relação com o outro, Freud (1913) defende que os educadores precisam ser informados de que *“a tentativa de supressão das pulsões parciais não só é inútil como pode gerar efeitos como a neurose (p.133)”*.

Historiadores da relação entre psicanálise e educação chegaram a afirmar que:

A educação deveria evitar cuidadosamente reprimir essas fontes de forças fecundas e se restringir a favorecer os processos por meio dos quais essas energias são conduzidas **ao bom caminho**. Está nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida o que se pode esperar de uma profilaxia individual das neuroses. (IMBERT & CIFALI, 1998, p.120, grifos nossos)

Tomando essa citação por uma visão crítica, é possível notar, portanto, que nosso objeto de estudos é de extrema complexidade e não arrefece diante de nenhuma fórmula disciplinar, determinista, nem tampouco pode ser circunscrito por uma única teoria, que defina rapidamente o “bom caminho” das pulsões, a melhor teoria para lidar com alunos, muito menos quem é ou não é violento, apenas do ponto de vista factual observável. Ora, o renomado psicanalista e pensador brasileiro Jurandir Freire Costa (2003) é crítico da ideia de que se possa produzir uma profilaxia (prevenção) das neuroses através da Educação formal, bem como outros autores de tradição freud-lacaniana francesa (IMBERT & CIFALI, 1998; MILLOT, 1982) veem com desconfiança a ideia de que a aplicação da psicanálise na educação possa “curar as

neuroses”, o que podemos transpor, de certo modo, para a falaciosa pretensão de se prevenir a violência com base em fórmulas psicodiagnósticas e suas respectivas medicações milagrosas. Sem desconsiderar as importantes precauções não dogmáticas desses autores, entretanto, há também uma nova tendência em autores que se voltam para os estudos de psicanálise e educação, que acredita ser sumamente importante levar em conta a implicação de uma escuta psicanalítica em apoio, junto com os sujeitos viventes nas escolas (KUPFER, 2000; VOLTOLINI, 2009; LAJONQUIÈRE, 2010), no sentido de tentar, de algum modo, minimizar e elaborar as eclosões das mais diversas formas de violência, sobretudo, pelo exercício de uma circulação “assistida” da palavra, pela via da escuta e da troca de ideias em conversações. Para tanto, o pesquisador orientado psicanaliticamente se oferece a ouvir, se põe a conversar (*vide* VASCONCELOS, 2010). Uma escuta que leve em conta a instituição em suas especificidades e também uma escuta diferenciada que possa auxiliar na transformação de um sofrimento psíquico inerente à singularidade dos alunos e dos professores. Esse processo depende da instauração de laços transferenciais positivos, seguros, desprovidos de preconceitos e abertos ao encontro com o outro.

Em busca de conclusões críticas

Avançamos em uma discussão teórica que visa investigar se os significados atribuídos discursivamente para o fracasso escolar (PATTO, 1990) denotam uma violência simbólica (BOURDIEU, 2000) na relação professor-aluno no contexto educacional.

Concluimos que certa “violência simbólica” é parte inerente da constituição de relações hierárquicas, seja no seio da família, seja nas escolas, nas instituições ou na sociedade, de um modo geral. Por outro lado, a simples proibição legal da violência subjetiva (física ou psíquica), como ocorreu com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com o interdito definitivo da “palmatória”, não significa que a violência será eliminada das relações educacionais, mesmo porque a própria forma como nossa sociedade capitalista, narcísica e de espetáculo (DEBORD, *apud* BIRMAN, 1998) se estrutura é, justamente, através de uma “violência objetiva” (ZIZEK, 2008), assegurada pelas estruturas de poder e de controle, do predomínio do capital (valor de uso), do imperativo do consumo e da desigualdade social. Para problematizar as relações entre violência e fracasso escolar, não basta também apelar para a importação de um conceito “*ad hoc*”, seja esse, o “bullying”, em que supostamente se deveria

detectar, enquadrar e tratar (ou punir) a criança, ou jovem algoz, portador (ou depositário) de um excesso de violência, já que a violência simbólica aparece disseminada nas mais diversas relações sociais, incitando a “violência subjetiva”, ou seja, entre os sujeitos. Aliás, o âmago da violência encontra-se na própria constituição do laço cultural (FREUD, 1913).

Como nos ensina Freud (1913, 1920), a agressividade é indissociável do humano. Ao longo desta pesquisa, algumas de nossas hipóteses iniciais foram questionadas, como por exemplo a ideia de que a violência “simbólica” aparecia como um dos fatores geradores de fracasso escolar. Será possível educar sem repressão, ou então, sem a interferência da chamada violência simbólica? A pesquisa nos levou para um caminho em que se reconhece a existência da violência simbólica na própria constituição do laço social, portanto, é também inerente ao processo de ensino e aprendizado. De algum modo, o professor precisa que seu conhecimento seja assegurado por alguma instância que lhe conceda e reconheça em seu poder simbólico. Nesse caso, a diferença geracional (LAJONQUIÈRE, 2010) e a hierarquia em que os professores se diferenciam em relação aos alunos permite que estes possam se identificar simbolicamente com seus professores e, por conseguinte, efetuar uma transferência positiva, indispensável para o aprendizado. Porém, esses laços hierárquicos estão extremamente fragilizados na atualidade. Como resquício (ou retorno do recalcado) do ensino tradicional, vemos que o excesso de poder simbólico (BOURDIEU, 1989), surge inconscientemente reinvestido no professor como um poder sádico. Em muitos casos, por meio da anuência das instituições de ensino, esse sadismo não ultrapassado, das formas de educação pela punição, pode levar a complicações na relação transferencial entre professores e alunos, e, assim, ao insatisfatório desempenho escolar do aluno, que não se identifica com a temeridade docente, portanto, se esquivava de seu próprio desejo de saber.

Entender e atenuar a violência nas escolas, portanto, supõe um entendimento dialético, complexo e transdisciplinar, de suas múltiplas facetas, num espaço de troca suficientemente contextualizado em que os sujeitos são ouvidos ao invés de prioritariamente medicados, punidos e estigmatizados.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, M. J. (jul./dez. de 2004). A violência simbólica: uma difícil percepção. *UNIMONTES CIENTÍFICA*, vol.6 (n.2), pp. 102-106.

ARREGUY, M. E. (2010). Da violência física à violência simbólica: expressões e inversões na hierarquia professor-aluno. *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp. 929-939). Braga: Universidade de Minho.

_____. (2006) "Sob o signo da ambiguidade". In: Revista Mente e Cérebro. Dossiê Ciúme. Ano XIV, n. 166.

_____. Esquecer para pensar: a interferência de memórias conflitivas no processo de aprendizagem. *Revista Movimento*, Niterói - UFF, v. 9, p. 52-60, 2004.

_____. Deslizamentos linguageiros da palmatória: a *diferença* na relação professor-aluno a partir de um excerto das Confissões de Santo Agostinho. *Actas Freudianas*. V.III, pp. 58-71. Juiz de Fora: 2007.

_____. A percepção corporal no paradigma da mente encarnada. *Fractal Revista de Psicologia UFF*. v.20, p.183 - 194, 2008. Disponível na Internet: <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/issue/view/v.%2020%2C%20n.%201/showToc>

BOURDIEU, Pierre, "Sobre el poder simbólico" in *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, UBA/ Eudeba, 2000, pp. 65-73.

_____. (1989). O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

COSTA, J. Freire. (1984). "Saúde mental, produto da educação? In *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, pp. 81-102, 2003.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

FOUCAULT, Michel. *A Verdade e as formas Jurídicas*. PUC-RJ, Depto de Letras 2. ed. Rio de Janeiro:1974.

_____. (1975). Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. *Ditos e Escritos I : Foucault – Problematização do sujeito : Psiquiatria, psicologia e psicanálise*. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2002a.

FREUD, S. (1907). "O esclarecimento sexual das crianças" in *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (ESB)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1908). *Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna in ESB*, V. IX. Rio de Janeiro : Imago, 1996.

_____. (1908a). "Sobre as teorias sexuais das crianças" in *ESB*. RJ: Imago, 1996.

_____. (1913). "Totem e Tabu". In *ESB*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1913a). "O interesse da psicanálise" in *ESB*, RJ: Imago, 1996.

_____. (1914). "À guisa de introdução ao narcisismo". *Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente in Obras Psicológicas de Sigmund Freud*, V.1, Rio de Janeiro: Imago, 2004.

_____. (1914a). "Psicologia do Escolar" in *ESB*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1930). "O Mal Estar na Civilização" in *ESB*, Rio de Janeiro, Imago, 1996.

- _____. (1938). “Esboço de Psicanálise” in *ESB*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GUZZO, Raquel. Eixo temático 03: Psicologia em Instituições Escolares e Educacionais In: Ano da psicologia na educação: textos geradores, CFP, 2008, pp.53-62.
- IMBERT & CIFALI.(1998). *Freud e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 1999.
- KAUFMANN, P.(1993). *Dicionário enciclopédico de psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- KUPERMANN, D.. “Afinal, o que fazer com o *Juquinha?*: um ensaio sobre a orientação sexual no ensino fundamental.” In *Presença Sensível. Cuidado e criação na clínica psicanalítica*, 2008.
- KUPFER, M. C.(1995). *Freud e a Educação*. São Paulo: Scipione, pp. 78-103.
_____. *Educação para o futuro. Psicanálise e Educação*. SP: Escuta, 2000.
- LACAN, J. (1957). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. Em *Escritos*. Rio de Janeiro: Editora Perspectiva, 1988.
_____. (1953). Função de campo de fala e da linguagem em psicanálise. Em *Escritos*. Rio de Janeiro: Editora Perspectiva, 1988.
_____. (1969). O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- LAJONQUIÈRE, L. *Figuras do infantil: a psicanálise no cuidado cotidiano com crianças*. Petrópolis: Vozes, 2010.
_____. *Para repensar as aprendizagens de Piaget a Freud: A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MORGADO, M.A. (1995). Da sedução na relação pedagógica. São Paulo: Summus editorial, 2002.
- MILLOT, C.(1982). *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- PATTO, M. H. S.(1990). *A construção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.
_____. *O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso*. In *Cad. Pesq.* (65) maio 1988.
- SILVA, Ana B. B.. *Bullying: Mentas perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Fontanar 2010.
- SOUZA, M.P.R de; ROCHA, M.L da, Eixo temático 02: Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática In: Ano da psicologia na educação: textos geradores, CFP, 2008, pp.27-52.
- VASCONCELOS, R. (2010). *Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar*. Belo Horizonte: UFMG.
- VOLTOLINI, R. Psicanálise e educação ou Psicanalisar e educar. *Educação Online*.

Disponível em:
http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=337:psicanalisar-e-educar-ou-psicanalise-e-educacao&catid=36:especial&Itemid=46
(acessado em 18/04/2009).

WACQUANT, L. (2003). *Punir os pobres – A nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

ZIZEK, S. “Violence: subjective and objective” in *Violence*. New York: Picador, 2008.