

## Dossiê

# Escolas, palco e alvo de massacres: (trans)formações do código da violência

**Fernando César Bezerra de Andrade; Catarina Carneiro Gonçalves**

**Resumo.** Por uma leitura laplancheana, compreendemos a escola concomitantemente como alvo e palco de massacres. Alvo, por ser destinatária de traduções ipsocentradas da pulsão sexual de morte, lançando-se mão do discurso que reproduz a violência como resposta narcísica à passividade psíquica original e à submissão social imposta pelos adultos. Palco, enquanto fonte, cadinho de mensagens remetidas pelo mundo adulto, também atravessadas pelo mortífero, apelando a códigos sociais violentos no paradoxo da tradução do pulsional – demonizar o outro ou valorizar a alteridade. Massacres, fazendo da escola palco e alvo, interrogam-na sobre os limites dos códigos facilitadores da convivência por ela propostos, denunciando sua insuficiência, e reclamam traduções com códigos que ajudem a desamalgamar a violência psíquica da social, ligando pulsões sem atacar pessoas para, assim, transformar o código da violência.

**Palavras-chave:** massacres em escolas; violência social; violência psíquica; código de tradução; teoria da sedução generalizada.

## Escuelas, escenario y blanco de massacres: (trans)formaciones del código de violencia

**Resumen.** Con una lectura laplancheana, entendemos la escuela simultáneamente como blanco y escenario de massacres: blanco, pues es receptora de traducciones ipsocéntricas de la pulsión de muerte sexual, utilizando un discurso de la violencia, como respuesta narcisista a la pasividad psíquica original y la sumisión social impuesta por los adultos; y escenario, como fuente, crisol de mensajes enviados por el mundo adulto, atravesados por lo mortífero, apelando a códigos sociales violentos en la paradoja de traducir la pulsión – demonizar al otro o valorar la alteridad. Las massacres, cuestionando los límites de los códigos propuestos para la convivencia, denuncian su insuficiencia y exigen traducciones con códigos que ayuden a discernir la violencia psíquica de la social, vinculando pulsiones sin atacar nadie, para transformar al el código de la violencia.

**Palabras clave:** masacres escolares; violencia social; violencia psíquica; código de traducción; teoría de la seducción generalizada.

---

\* Psicólogo. Professor do Departamento de Fundamentação da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba (Campus I), João Pessoa, PB, Brasil. E-mail: [fcba@academico.ufpb.br](mailto:fcba@academico.ufpb.br)

\*\* Pedagoga. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal de Pernambuco (Campus I) Recife, PE, Brasil. E-mail: [catarina.goncalves@ufpe.br](mailto:catarina.goncalves@ufpe.br)

## Schools, stage and target of massacres: (trans)formations of the code of violence

**Abstract.** With a Laplanchean reading, we understand the school simultaneously as target and stage of massacres. Target, because it is the receiver of ipsocentric translations of the sexual death drive, using the violence discourse as a narcissistic response to the original psychic passivity and social submission imposed by adults. Stage, as a source, a melting pot of messages sent by adult world, also affected by sexual death drive, appealing to violent social codes in paradoxical translations – demonizing or valuing otherness. By making schools as stage and target, massacres question about the limits of their codes to set up coexistence, denouncing their inadequacy, and demand translations with codes that help to distinguish psychic violence from social violence, linking drives without attacking people in order to transform the code of violence.

**Keywords:** school massacres; social violence; psychic violence; translation code; generalized seduction theory.

## L'école, scène et cible des massacres : (trans)formations du code de la violence

**Résumé.** Avec une lecture laplanchéenne, nous appréhendons l'école à la fois comme cible et scène de massacres. Cible, en tant que destinataire de traductions ipsocentriques de la pulsion de mort sexuelle, utilisant un discours qui reproduit la violence comme réponse narcissique à la passivité psychique originelle et à la soumission sociale imposées par les adultes. Scène, comme source et creuset des messages du monde adulte, traversé par le meurtrier, faisant appel aux codes sociaux violents dans le paradoxe de traduire la pulsion – diaboliser ou valoriser l'altérité. Les massacres interrogent sur les limites des codes qui facilitent la coexistence, dénoncent son insuffisance, et exigent des traductions avec codes qui aident à démêler la violence psychique et sociale, reliant pulsions sans attaquer personnes, pour transformer le code de la violence.

**Mots-clés :** massacres dans les écoles ; violence sociale; violence psychique; code de traduction ; théorie de la séduction généralisée.

Massacres em escolas brasileiras, entre 2011 e 2023, tomaram o primeiro plano da mídia e da opinião pública, causando horror e inquietação, interrogando educadores e cientistas sobre os limites da escola num tempo marcado pela estética da virtualidade e do isolamento narcísico, que tende a tratar diferenças como ameaças.

Embora o primeiro episódio de ataques às escolas brasileiras tenha ocorrido 2002, a partir de 2011, com o episódio de Realengo, essa manifestação de violência extrema ganhou notoriedade na mídia e entre os pesquisadores do campo da violência educacional. Tal realidade se tornou ainda mais urgente, já que somente em 2023 16 episódios de ataques às instituições educacionais do Brasil resultaram em nove pessoas mortas e mais 28 feridas, provocando avaliações extensivas (Brasil, 2023; Vinha *et al.*, 2023) que nos permitem definir esse fenômeno como todo evento de violência extrema realizado em escola para exterminar membros da comunidade escolar em geral, mas sobretudo discentes e docentes.

O plano de matar, organizado e às vezes anunciado em redes sociais, é executado por jovens, em geral do gênero masculino, adolescentes, estudantes e ex-estudantes das mesmas escolas atingidas, para as quais retornam com o objetivo de vingarem-se ou expressarem ressentimento de modo a também se celebrizarem pela glorificação da violência armada e ritualizada. Dos 39 perpetradores no Brasil, 37 estavam vinculados às instituições escolhidas para os ataques, seja na condição de aluno matriculado ou ex-aluno. Esse ritualismo serve a uma estética da violência, similar àquela de videogames de combate, intencionalmente construída para reproduzir em detalhes ataques anteriores e justificada pela adesão a ideários extremistas e beligerantes. Tudo isso é sustentado pelo “uso da Internet para cooptação [e pelo] estabelecimento de subcomunidades de ódio” (Brasil, 2023, p.24), dado discutido por Vinha *et*

al. (2023), quando indicam, entre os 36 massacres em escolas brasileiras, ao menos 25 terem se produzido e alimentado pela narrativa da radicalização on-line.

Há, então, uma verdadeira dramaturgia que, própria ao rito, define a escola como cenário do massacre. Ressaltamos: à escola sempre retornam os perpetradores, aspecto significativo quando se pensa na responsabilidade da instituição quanto à formação ética (La Taille, 2016).

Com efeito, massacres alimentam-se de uma cultura escolar que (re)produz outras expressões de violência: incivilidades, bullying, ódio às diferenças de gênero, orientação sexual, religião, capacitismo, racismo, extremismo, misoginia e “lacunas de sentido ético com sua própria vida” (Brasil, 2023, p.24). Essa cultura é decisiva, pois, enquanto massacres são episódicos (até por sua força paroxística), boa parte da vida escolar é diariamente permeada por essas práticas de exclusão, seja entre pares ou entre educadores e educandos. A esse respeito Vinha *et al.* (2023, p.19) destacam:

[...] para todos os autores a escola foi palco de sofrimento. Eles percebiam-se como alvos de bullying e tiveram experiências dolorosas, como humilhação, exclusão e injustiças. Tinham, portanto, um significado negativo da instituição escolar. Esse sofrimento, em geral, era desconhecido pelos profissionais da escola e, em alguns casos, pelos colegas. Para o autor, o ato de violência se trata de vingança [...].

Mas, será ela, nessa perspectiva, palco ou alvo? Entender a escola como palco de massacres implica em supô-la um lugar entre outros quaisquer para a violência, sem papel particular nessa dinâmica. Ao contrário, compreendê-la como alvo dá-lhe uma posição indispensável de objeto da ação destrutiva, representando, por exemplo, o grupo de pessoas cujo alvejamento não é, assim, casual, mas detalhadamente planejado. A princípio, a leitura da escola como palco não reconhece nela sua implicação, ao tempo em que a análise que a situa como alvo atribui-lhe nitidamente uma passividade própria aos objetos de uma ação.

Numa tradição psicanalítica hegemônica – aquela que explica a destrutividade através da pulsão de morte –, ver na escola um palco associa-se a tomar a violência como uma força intrínseca ao psiquismo e inevitável, apenas podendo ser controlada. Já entender a escola como alvo é uma variação dessa leitura, que enxerga no visamento da escola um processo pelo qual a pulsão de morte (ou, senão, a destrutividade) encontra um objeto, antes encarregado de promover sublimações, enfraquecido pela perda de sua função simbolizadora ou pela perda de provimento afetivo ambiental (Almeida & Naffah Neto, 2022; Lopes, 2012; Ornellas, 2012).

Ora, pretendemos, recorrendo à Teoria da Sedução Generalizada (TSG) (Laplanche, 1988, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d; Tarelho, 2024), contribuir para o entendimento desse problema sobre o papel da escola nos massacres, apresentando nossa hipótese pela qual *a escola é, dialética e simultaneamente, palco e alvo dos endereçamentos psíquicos em massacres – endereçamentos esses que constituem, no sentido ampliado, uma cena cuja ação e protagonistas implicam a escola como corresponsável pela violência.*

Como palco, ela colige mensagens remetidas pelo mundo adulto atravessadas pela pulsão sexual de morte, contagiando os códigos sociais com os paradoxos da tradução – demonizar o outro ou valorizar a alteridade, no trabalho de lidar com o pulsional. Afinal, a cultura da escola, com suas microviolências, assim se comunica com os massacres, fomentando alguns de seus princípios – a exemplo do tédio e a vaidade ipsocentros (La Taille, 2016). A cultura da violência, quando reproduzida em quaisquer de suas formas por quem constitui a comunidade escolar e seu entorno, torna a escola emissora de mensagens endereçadas às novas gerações, nas quais o pulsional sexual de morte se faz atravessar. Ao mesmo tempo, como alvo, a escola é destinatária de traduções da pulsão sexual de morte pela recusa à diferença da alteridade,

tomada como ameaça à identidade, lançando-se mão do discurso que reproduz a violência como resposta à passividade psíquica original e à submissão social imposta pelos adultos.

Adiantamos: para a TSG, a alteridade implica em duas dimensões, dialeticamente articuladas, da realidade – a do outro humano e a do próprio inconsciente. Ambas remetem ao descentramento humano – tanto o psíquico, do eu em relação ao inconsciente, como o social, da interdependência que sujeita às relações. “O descentramento, na realidade, é duplo; a outra coisa (*das Andere*) que é o inconsciente só se mantém na sua alteridade radical pela outra pessoa (*der Andere*)”, adverte Laplanche (2016, p.8). O sujeito está sempre às voltas com essa dupla face da alteridade, que ora o auxilia a fazer ligações (de variadas qualidades morais), ora lhe demanda desligamentos.

Isso não se dá sem perturbações. Quando a pulsão – sempre sexual (Laplanche, 2023a) – está desligada, assumindo o caráter de pulsão sexual de morte, ameaça o eu e suas construções (internas ou externas). A violência psíquica está associada a essa vulnerabilidade do eu, intrínseca ao descentramento; já a violência social expressa um certo modo de ligação, por identificação a discursos que representam o outro humano como ameaça à própria identidade, a ser assujeitado, portanto (esse é o principal traço do discurso fascista, que convoca à negação da diferença) – e aqui o eu liga a pulsão “por intermédio de uma *forma* imposta como proveniente do exterior, como ‘continente’, aos elementos agressores da pulsão” (Laplanche, 2023a, p.117). Continua o autor: “felizmente, o eu pode ter também perspectivas mais flexíveis”, quando liga a pulsão “por *simbolização*, isto é, por integração em sequências, redes, estruturas simbólicas, capazes de ordenar a maior parte possível da estrangeiridade pulsional” (Laplanche, 2023a, p.117).

Por essa via, massacres são respostas secundariamente ativas do perpetrador que, identificado com os códigos culturais de violência socialmente valorizados, recorre a eles para apoiar, por meio da violência social, sua tradução do excesso pulsional produzido no contato com o mundo adulto – aquele que introduz o sexual infantil derivado da violência psíquica a que foi inevitável e passivamente submetido, nas origens de sua subjetivação. Nesse processo, a escola pode e deve trabalhar para desconstruir o código da violência social.

Assim, distintas em sua natureza e decorrências, violência psíquica e violência social confundem-se em contexto comunicacional afetado pelos enigmas da sexualidade infantil endereçados pelo mundo adulto, para os quais a violência é apresentada como capaz de oferecer respostas sociais – e identitárias –, servindo, então, de “currículo oculto” e “currículo cultural” para a subjetivação ao longo da vida. Daí ser importante considerar o processo de construção da correspondência entre violência psíquica e violência social para evidenciar como essa relação é artificial e passível de ser desconstruída, o que abre espaço para as intervenções pedagógicas intencionalmente voltadas para construir ambientes de resolução pacífica de conflitos e de valorização de relações sociais pautadas numa convivência ética. A psicanálise aponta, portanto, para a implicação entre escola, com sua cultura, e comportamento violento do perpetrador, com suas identificações reativas montadas a partir daquela correspondência.

Para desenvolvermos esse argumento, temos como objetivos retomar brevemente conceitos da TSG que orientam nossa leitura sobre o papel da escola em contexto de violência, na próxima seção; além disso, ressaltar sinteticamente os principais aspectos das escolas envolvidas em massacres cujos perpetradores eram seus estudantes ou ex-estudantes (excluindo da análise eventos em que o vínculo escolar prévio do perpetrador na condição de discente não se verificou), o que faremos na terceira seção; na quarta seção, almejamos interpretar os papéis de

palco e alvo de massacres à luz desses conceitos, num evento recente. Nas considerações finais, evocamos a tarefa escolar de auxiliar a transformar códigos de violência.

### **Duas violências distintas e sua relação com uma mesma situação fundamental**

Com o surgimento da segunda teoria das pulsões, Freud introduz, em sua teoria, dois campos de oposição: um de vida, a que associa a sexualidade, outro de morte, a que gradualmente vincula a agressividade – de tal modo que, no fim da obra, a violência foi explicada como efeito deste segundo grupo de pulsões (Freud, 1920/1976b, 1930/1976c, 1933/1976d). A partir dessa obra seminal, muitas posições metapsicológicas foram assumidas, na sua maioria referendando o trabalho freudiano e, conseqüentemente, assumindo os efeitos do axioma entre o vínculo intrínseco entre pulsões de morte e destrutividade, presumindo, assim, que a violência seja uma potencialidade inevitável, sujeita, no máximo, a controle, mas não a evitação.

A exegese que Jean Laplanche (1988, 1997, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2016, 2023a, 2023b) realizou da obra do fundador da psicanálise, concorrendo para a formulação de uma contribuição metapsicológica original, sua Teoria da Sedução Generalizada (TSG), recusa a pulsão de morte como postulado e a interpreta como avatar, na obra de Freud, das características demoníacas, radicalmente alteritárias, da pulsão sexual, quando desligada de objeto – características as quais foram se perdendo gradualmente na teoria pioneira, mormente a partir da conceituação do narcisismo (com que se admitiu uma relação entre o eu e a pulsão sexual). Para Laplanche, não há duas pulsões qualitativamente distintas (sexual-vida *versus* destrutiva-morte), mas uma só pulsão sexual que funciona ligada (implicando em vida [do eu]) ou desligada (implicando em morte [do eu]). “As pulsões sexuais de morte funcionam segundo o princípio da energia livre (princípio do zero); seu fim é a descarga pulsional total, ao preço do aniquilamento do objeto; são hostis ao eu que tentam desestabilizar [...]” (Laplanche, 1988, p.27).

A análise de Laplanche (1988, 1997, 2015a, 2015b, 2023b) tem o mérito de criticar o crescente desvio biologizante da teoria freudiana, que serviu para naturalizar a violência (presumindo-a como biológicas e natural) no meio psicanalítico, confundindo dois níveis distintos: a violência psíquica e a violência social.

Como antecipamos, a violência psíquica, a partir de Laplanche, é considerada efeito de uma situação antropológica fundamental (SAF), constituída pelo encontro entre diferentes psiquismos, o do adulto, com inconsciente sexual perverso polimorfo, e o da criança, no início destituída dessa condição. Ao desejar a criança enquanto dela cuida, o adulto faz vínculos, tornando a criança objeto passivo de mensagens comprometidas por seu inconsciente sexual. Esse é o processo de sedução generalizada, que tem, intrínseco, um caráter traumático (em razão da indefensibilidade do psiquismo infantil em face do sexual perverso polimorfo vindo com a mensagem adulta) e, paradoxalmente, humanizador – já que é a origem da vida psíquica inconsciente na criança. É o trauma um dos motivos centrais para a dinâmica psíquica.

Como não pode processar essas mensagens primária nem totalmente, a criança trata-as por meio de um sistema que ao mesmo tempo promove a defesa e a constituição do psiquismo, com o surgimento do eu recalcador do conteúdo sexual ameaçador. Disso resta o sexual perverso polimorfo, como o não traduzido. “O pequeno ser humano, sem ter condições para isso, deve responder às mensagens repletas de sexualidade. Essa resposta é sua autoconstrução, sua

‘ptolemaicização’<sup>1</sup> [...] que deixa de fora esses resíduos não traduzidos, esses significantes elementares não coordenados, não ligados, que nós dizemos serem inconscientes” (Laplanche, 2023, p.140-141). Desse jogo, concomitantemente, o inconsciente nasce, por assim dizer, no psiquismo infantil e, nele, o risco de morte envolve tão somente o eu – uma estrutura identitária, construída numa história e rede de relações.

Essa violência é, necessariamente, sexual – no sentido ampliado do termo, ou seja, da polimorfia e da perversão. Não há como dessexualizá-la, invocando uma destrutividade inata, sem perder o caráter alteritário e sexual com que a pulsão passa a existir: no início, a violência vem com o desejo do outro (o adulto cuidador, amoroso e sedutor); daí por diante, pouco a pouco, a violência envolve as ameaças de desligamento, de desfazimento do eu e de decomposição do objeto, associadas à pulsão sexual inconsciente. “[...] O que Freud chamara de ‘pulsão de morte’ nada mais é que a forma mais desestruturada e mais desestruturante da sexualidade” (Laplanche, 2015a, p.142). Nesse plano, a violência não está sujeita à moral.

Ela se comunica – mas não se confunde – com a violência social que, a rigor, não se reduz a um caso particular ou expressão da violência psíquica. “A grande interrogação”, lembra Laplanche (2023, p.141), “consiste em saber como esses resíduos não ligados se ‘degradam’, poderíamos dizer, como se passa do desligamento dos significantes à desarticulação dos corpos torturados”. A pergunta remete ao problema da articulação – e da passagem – da violência psíquica à violência social, esta última necessária e claramente moral, a ser criticada.

A nosso ver, o próprio Laplanche (2015c, 2015d) dá pistas para solucionar o problema, com sua teoria sobre os códigos tradutivos do sexual e os esquemas narrativos para explicar o enigmático. “Porque a comunicação não circula somente pela linguagem do corpo, pelos cuidados corporais [da criança]; há também o código social, a língua social, há também as mensagens do *socius*” (p.168-169), “um sistema semiótico comum” (Laplanche, 2015b, p.127). Esse sistema é bem caracterizado por Costa (1986, p.75) – em cuja descrição a referência ao “real” é por nós entendida como “pulsional” (logo, sexual), a fim de alcançarmos a dimensão pretendida por Laplanche sobre a função tradutora dos códigos e esquemas narrativos:

Em primeiro lugar, trata-se de sistemas de comunicação humana, de natureza assimétrica. Um dos parceiros da relação [o adulto] possui um código de interpretação do real que o outro [a criança] desconhece e, por isso, não tem condições de confirmar ou infirmar a veracidade da informação recebida. Em segundo lugar, trata-se de relações em que a dependência do receptor para com o transmissor é necessária e inevitável. A criança necessita do adulto para que suas experiências emocionais se tornem significativas. Sem este repertório de significações, tais experiências seriam psiquicamente abolidas do universo mental e socialmente incomunicáveis. A dependência é uma condição *sine qua non* no processo de

---

<sup>1</sup> Laplanche (1993/2016) recorre à analogia entre o descentramento provocado na Astronomia e particularmente no conhecimento sobre a Terra pela teoria heliocêntrica de Copérnico e o descentramento que caracteriza as origens do psiquismo humano. Tal como se reconhece que a Terra não é o centro do universo, a sexualidade infantil perversa polimorfa não deriva primariamente do corpo do bebê, mas da intervenção sedutora do adulto que dele cuida e, nesse processo envia mensagens comprometidas por seu inconsciente sexual para uma criança que ainda não tem o seu próprio inconsciente. No processo de constituir sua identidade – a partir, também, da identificação com os adultos e por eles provocada como um dos efeitos da sedução – o sujeito vai se organizar com base na premissa de ser uma entidade autônoma e autorreferente, de modo similar ao lugar central que se atribuía à Terra no geocentrismo de Ptolomeu. Assim, a “ptolemaicização” a que o autor se refere na citação diz respeito à criação dessas representações autorreferentes – em sua maioria organizadas em torno do eu. Essa construção, porém, nem sempre coincide com o indivíduo nem, tampouco, com o corpo, já que o eu tem de lidar não somente com os suportes de identificação – que, ofertados pelos adultos, dizem respeito a outras pessoas – como com a pulsão, que deriva da estranheiridade interna própria ao inconsciente. Assim como a Terra depende da primazia da estrela em torno da qual gravita, o eu tem de haver-se com o inconsciente (primeiramente, o sexual inconsciente do outro adulto e depois com o próprio sexual no inconsciente pessoal que resta da SAF). Essas características da formação do psiquismo, definidas por uma situação que sempre se verifica em cada contexto singular, histórica e culturalmente determinado, ajudam a entender a premissa antropológica da TSG.

humanização do sujeito, nesta fase da vida. Em terceiro lugar, a criança está exposta, de maneira particularmente vulnerável, ao adulto, que pode abusar de sua força e submetê-la a uma forma de violência extremamente nociva, a violência simbólica.

A força dos códigos e esquemas narrativos culturalmente estabelecidos para traduzir o pulsional na direção da violência é bem ilustrada com o exemplo da educação nazista, dado pelo mesmo autor (Costa, 1986, p.75):

[...] A educação, mesmo quando violenta, respeita, por assim dizer, os valores do grupo social. Não por opção ou decisão do educador, mas *porque sua própria substância é composta de representações socializadas*. [...] A educação psicológica das crianças no nazismo foi uma educação violenta. Os jovens nazistas internalizaram uma construção lógica da realidade que legitimava a destruição como norma do viver social e, além disso, se apresentava como única, verdadeira e incontestável. As crianças nazistas, ou preparadas para aceitarem o nazismo, foram privadas, ao mesmo tempo, da possibilidade de vislumbrarem os elementos irracionais de suas visões de mundo e da possibilidade de acederem a uma interpretação alternativa do real. Raramente, na história moderna, viu-se exemplo mais brutal de violência educativa.

A ilustração de Costa (1986) auxilia a enxergar como culturalmente se faz esse deslizamento que conecta, como se fossem naturalmente uma só, duas violências distintas (a psíquica e a social), evidenciando bem o quanto a cultura, com seus sistemas de explicação do mundo social, com sua “construção lógica da realidade”, pode legitimar a violência e acolher uma expressão sadomasoquista que não dá alternativas para a subjetivação. Nisso temos uma violência cultural (Galtung, 2016), pela qual “aspectos da cultura, a esfera simbólica de nossa existência [...] podem ser utilizados para justificar ou legitimar a violência direta ou a violência estrutural” (p.149, tradução nossa). Porém, lembra o sociólogo norueguês, não é a cultura essencialmente violenta, mas o uso de seus aparelhos pode sê-lo: “Uma pessoa que motiva um assassino em potencial, gritando ‘matar é uma façanha’, pode demonstrar que seu idioma pode expressar tais pensamentos, mas não que o idioma em si seja violento” (p.149, tradução nossa).

Essa distinção é importante para entendermos o caráter histórico da associação entre violência e códigos ou esquemas de tradução e o caráter narcísico com que esses dispositivos são empregados. Ao participar da discussão sobre a projeção da hostilidade e o ódio contra os diferentes, tomados a partir do narcisismo das pequenas diferenças<sup>2</sup>, Tarelho (2024, p.137) observa com precisão:

Temos aqui um modelo explicativo diferente, no qual o outro exerce um papel central na determinação da hostilidade, pois ele se torna alvo dessa hostilidade justamente porque contribuiu, de algum modo, para produzi-la. [...] Talvez faça parte do que Laplanche apontou como o processo de centramento narcísico, que ocorre tanto na constituição do indivíduo quanto na teorização. [...] essa discussão se dá no contexto que, mais tarde, vai envolver a questão da recusa.

Ora, sublinhando nesse modelo de análise o papel da recusa como mecanismo que está na base do ódio que alimenta a violência, Tarelho aprofunda a discussão sobre o processo de passagem do psíquico ao social, acrescentando – ao acompanhar Freud na análise sobre a misoginia<sup>3</sup> e na relação que esta tem com a recusa à castração: é necessário chegar ao entendimento da recusa da alteridade, esse mecanismo baseado na clivagem, que, dirigido às

---

<sup>2</sup> Aquele em que se dá a identificação grupal com o líder ao qual todos buscam assemelhar-se, com a correlativa projeção do ódio sobre os grupos de diferentes (Freud, 1930/1976c).

<sup>3</sup> No texto sobre “O tabu da virgindade” (Freud, 1918/1976a).

mensagens enigmáticas menos traduzíveis (e que se tornam fontes da pulsão sexual desligada), dá-lhes, quando muito, um mínimo de equacionamento (portanto, buscando ligá-las, nem que isso se dê às custas do objeto). Temos na recusa à alteridade interna o “motor do ódio contra a alteridade externa” (2024, p.149), ódio esse que depende de um esquema narrativo violento para manifestar-se. Citar mais alongadamente os termos de Tarelho (2024, p.153-154) é obrigatório, dada a síntese e a exatidão de seu raciocínio, com que, pela perspectiva laplancheana, se enxerga a apropriação dos códigos de violência para a tradução do pulsional sexual desligado, via identificação com uma narrativa autossuficiente e hostil às diferenças:

De um lado, é preciso considerar o fato de que a fomentação desse ambiente polarizado e persecutório [da cultura do ódio] contribui diretamente para a reabertura de situações originárias marcadas por traumas vividos com figuras abusadoras (no sentido amplo do termo). De outro lado, é possível imaginar o quanto essa reabertura coloca em xeque, para determinados indivíduos, o frágil equilíbrio mantido pela recusa estrutural contra a alteridade e, nesse sentido, o quanto se torna necessário reforçar essa recusa. Ora, o discurso do ódio se encaixa aí como uma luva, pois permite reativar e reforçar os traços de personalidade e os ideais ligados à identificação ao agressor que sustenta a recusa estrutural. [...] Um cenário que, funcionando como mito-simbólico e como imaginário social, vem ativar e reforçar identificações e ideais que servem para fortalecer a recusa estrutural, baseada na identificação ao agressor. [...] essa ameaça [da pulsão sexual de morte], que dá o tom da alteridade interna, se encontra na base não apenas dos delírios persecutórios, mas também da adesão cega e fervorosa ao discurso do ódio e às teorias conspiratórias que o sustentam, que envolve a identificação ao agressor e a inversão da passividade em atividade, por meio da qual, segundo Laplanche, o sujeito acredita se colocar como protagonista daquilo a que foi submetido.

Fica, então, evidente, por esse esquema narrativo, que o código da violência estabelece dualidades como “submeter/ser submetido”, “matar/ser morto”, “abater/ser abatido” e, nessas polaridades, legítima, em nome da autopreservação, o uso intencional da força (de qualquer natureza) para aniquilar ou neutralizar o outro que ameaça a autossuficiência subjacente à autonomia.

Isso implica em práticas culturais que se prestam como código de poder para resolver conflitos e submeter a alteridade à condição de responsável (moral, inclusive) pela ameaça de extermínio da identidade. Legitimada e naturalizada por séculos como sinônimo de força, há nela uma contaminação pela violência psíquica que, se não for identificada e analisada, resulta na sua perpetuação, já que o outro, por sua diferença ou divergência, é usado como “bode expiatório” sobre o qual se projetam as ameaças pulsionais internas, sempre sexuais desligadas.

Em resumo, na perspectiva laplancheana, a violência social – exclusiva dos seres humanos, com suas regras de lutar, submeter, ferir e matar o outro – é invadida pelo jogo defensivo ativado tanto pela relação intersubjetiva (e, nela, pelo que houver de conflito e ameaça à autonomia do indivíduo e à sua identidade narcisicamente investida) quanto pelos conflitos intrapsíquicos (nos quais o eu se vê às voltas com a alteridade radical do inconsciente). Os códigos e esquemas de violência são apresentados culturalmente como únicos, ou, senão, superiores, com a promessa implícita de serem capazes de darem conta da força da sexualidade inconsciente. “A minha hipótese é a de que a violência humana – como humana e não como animal – é sexual. [...] Ela é ligada às fantasias sexuais que habitam nosso inconsciente [...]” (Laplanche 2023, p.140).

Para nós, entender a escola como palco e alvo significa articular os dois tipos sem os confundir, de sorte que se identifique também no massacre uma resposta ao excesso pulsional e às identificações com modelos narcísicos de violência heroificados através da violência cultural que se expressa em narrativas de força, invencibilidade e superioridade admiráveis, a

que o perpetrador é submetido e, como o vingador ressentido que restaura sua honra pelo recurso à força mortífera, aniquila seus oponentes, de sorte inclusive a ter seu ato justificado.

Diante desse tipo de resposta, a responsabilidade da escola nos processos fomentadores da violência social consistirá em ofertar novos códigos, pelos quais o mortífero da pulsão sexual desligada não desorganize o social das relações cotidianas em torno do ensino e da aprendizagem. Somente assim, articulando o alvejamento que a passiva e o palco que revela sua atividade como lugar de endereçamento de mensagens do *socius* e do sexual para crianças e jovens, ela conseguirá abrir-se mais à discussão do que se associa aos transbordamentos do pulsional, sem perder de vista sua tarefa de instituição organizadora de conhecimentos e relações intersubjetivas, ao criar códigos não violentos de conviver.

É o que procuraremos ilustrar, após caracterização dos massacres no Brasil, com a análise de alguns elementos do que foi divulgado sobre o massacre em Sapopemba.

### **Escolas brasileiras, palco e alvo de massacres**

Quando analisamos os casos de massacres ocorridos em escolas brasileiras, encontramos um total de 37 episódios entre os anos de 2002 e 2023 (Brasil, 2023; Vinha *et.al.*, 2023). Além de vitimarem pessoas, seja ferindo-as ou matando-as, as situações de violência extrema revelam aspectos importantes que precisam ser observados em relação às instituições educativas e à forma como os ataques se manifestaram, a fim de que a escola possa ser compreendida, simultaneamente, como palco e alvo das violências.

A respeito do perfil socioeconômico das instituições alvo dos ataques escolares, conforme Vinha *et.al.* (2023), 83% dos episódios de violência extrema aconteceram naquelas que atendem às classes média, média alta e alta, evidenciando que a vulnerabilidade social não é um elemento propulsor dos ataques. Esse dado contribui para ressaltar o caráter cultural dos códigos e esquemas narrativos de tradução do pulsional, os quais, articulando outras variáveis, transpassam as diferenças de classe para universalizarem o cerne da violência: a lógica da legitimação das desigualdades.

Do ponto de vista político, os massacres ocorreram tanto em instituições da rede particular (07 episódios), como da rede pública, sendo 17 escolas pertencentes a redes estaduais e outras 13 a redes municipais de educação. Cabe salientarmos que escolas públicas são aquelas que mais se abrem culturalmente a diferenças da população que a elas acorrem, sem a redução decorrente da seleção econômica ou da manifestação de crença, por exemplo. E se a dificuldade de lidar com diferenças não é exclusividade dessa rede, é nela que, por sua configuração, está demograficamente mais sujeita à tarefa de valorizar diversidades (de raça e etnia, religião, classe, gênero etc.). Apesar disso, o projeto escolar da modernidade, equivalendo igualdade à homogeneidade, ainda deixa profissionais da educação sem preparo para esse trabalho, o que concorre para que reproduzam preconceitos e, em razão disso, descuidem de processos de violência baseados nas diferenças. A esse respeito, comenta Candau (2012), a propósito de pesquisas sobre interculturalidade e o despreparo profissional na escola:

Diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade, os/as que possuem características identitárias que são associadas à "anormalidade" e/ou a um baixo capital cultural. Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os educadores têm de enfrentar (p.239).

No que concerne à etapa da educação básica, encontramos predominância dos massacres ocorrendo nas instituições que atendem às séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Esse dado se relaciona com as idades dos perpetradores que, em maioria, estavam entre 13 e 15 anos. Essa evidência associa-se à nossa análise sobre os códigos e esquemas narrativos da violência ofertados pelo mundo adulto, nesse caso para adolescentes às voltas com a consolidação de suas masculinidades, para as quais a violência tanto é apresentada como confirmatória como legítima para ligar o pulsional sexual de morte, em destinos culturalmente desiguais e discriminatórios. Por isso concordamos com Catroli e Rosa (2013, p.238) que, numa outra perspectiva analítica, identificaram, entre adolescentes de uma escola pública paulistana, como a violência é instituída enquanto ficção para inscrever-se subjetivamente no campo social:

em face da violenta desqualificação de suas vidas e da absoluta falta de perspectivas de uma inscrição em um laço minimamente indicador de participação fálica no campo social, alguns jovens fazem da violência a sua própria ficção, de modo a inverter os lugares – de passivos à violência, passam a ser ativos em uma produção fantasmática em que a violência se torna a modalidade normatizada de laço social.

Diante dessas características, reconhecemos que as ações violentas se fundamentam em elementos culturais androcêntricos, patriarcais e misóginos, legitimados com o uso da força para vencer conflitos, reforçando, assim, a violência para a manutenção das relações de dominação (Carvalho, 2012). Além da relação com a cultura escolar e o preconceito, temos a problemática envolvendo o culto às armas de fogo e o uso da força como manifestação de uma masculinidade ideal. Nesse complexo multifatorial, há ainda que se considerar a relação entre massacres em escolas e busca de reparação da honra (Gonçalves, Andrade, Nascimento & Silva, 2023).

A invisibilidade acarreta imersão dos jovens em ideologias de ódio às minorias, compreendendo os ataques como uma prática de justiça supremacista que se propõe a “purificar a sociedade”. A inserção desses jovens em fóruns anônimos também decorre da ausência do uso de ferramentas de monitoramento pelos responsáveis e pelo poder público, pois “o que percebemos é que os pais, guardiões e outros usuários dificilmente conhecem ou fazem uso dessas funcionalidades” (Brasil, 2023, p.69).

No que concerne à vinculação entre os perpetradores e a instituição educativa, encontramos uma relação estreita entre eles. Nos casos brasileiros, há apenas três episódios que foram perpetrados por pessoas que não tinham relação anterior com a escola<sup>4</sup>. A respeito desse dado, Vinha *et.al.* (2023) destacam que a escola, sendo espaço de sofrimento anterior comprovado no caso da maioria episódios, tinha um significado negativo para esses jovens, sendo escolhida, intencionalmente, para prática de vingança contra tudo que lhes ocasionara sofrimento.

Considerando, ainda, que os ataques às escolas não podem ser explicados numa análise monocausal, é preciso avançar na interpretação. Assim, em síntese, além de serem possíveis vítimas de eventos traumáticos durante o período escolar, os perpetradores dos ataques às escolas brasileiras apresentam outras semelhanças em seus perfis: jovens brancos, do gênero masculino, com ampla adesão ao extremismo, à valorização bélica e aos preconceitos em geral (Brasil, 2023). As escolas, por seu turno, no que dizem respeito à cultura de cada unidade, reproduzem a lógica da indiferença com as violências entre pares, da homogeneização no tratamento das diversidades e da exclusão do que pareça ser ameaçador ou transgressor,

---

<sup>4</sup> Escola Infantil Pró-Infância e Aquarela - SC (04/05/2021), Creche Cantinho Bom Pastor - SC (05/04/2023) e Escola Djalma Matheus - AL (23/05/2023).

responsabilizando apenas discentes e se desimplicando nesse processo.

### **Sapopemba: uma escola na dialética alvo-palco**

Escolhemos, como exemplar de análise da dialética alvo-palco o episódio do massacre em uma escola em Sapopemba, São Paulo, por duas razões: é dos eventos mais recentes e, sobretudo, apresenta várias características que o situam naquela dialética, mostrando o quanto a escola, como palco, é emissária de mensagens com o código da violência, e, como alvo, é destinatária de uma resposta bem eloquente, da parte do perpetrador. Sobre esse episódio, recolhemos algumas informações, divulgadas, nos primeiros dias do massacre, por portais de notícias na internet, mantidos pelo Estado de São Paulo e pela Folha de São Paulo. Mesmo entendendo por que maiores detalhes não tenham sido divulgados, parecem-nos suficientes para a ilustração que pretendemos.

Sabemos que em outubro de 2023, um estudante de 16 anos invadiu sua escola em Sapopemba, São Paulo, com uma arma de fogo subtraída de seu pai, policial militar, e atirou matando uma estudante de 17 anos e ferindo outros três. Ele se entregou quando a polícia chegou, sendo encaminhado à delegacia.

Vários elementos comuns a outros massacres verificaram-se: o gênero e a idade do perpetrador; a relação, estabelecida por depoimentos registrados nas notícias, entre a condição do perpetrador como alvo de bullying e cyberbullying na escola e a motivação para o massacre; o uso de arma de fogo para o ataque; sua posição periférica na escola (no caso, em razão da homofobia de que era objeto); características de misoginia (inferidas na predominância de alvos do gênero feminino); e o modo como as escolas se disseram tomadas “de surpresa”, a despeito de tolerarem a cultura de violência no seu interior, ou mesmo de reproduzirem-na ativamente. Um elemento mais específico foi a referência à orientação sexual do perpetrador, que buscava responder com a “superioridade” da força armada às humilhações que sofria por ser homossexual e fugir às normas estabelecidas para o gênero masculino.

Nesse conjunto, podemos identificar elementos característicos da escola-palco, aquela que tolera ou reproduz a cultura de violência, enviando (ou referendando) mensagens de que tais práticas são possíveis e, em certas contingências (como a retaliação), até justas e necessárias. Um depoimento, da avó da aluna assassinada no massacre, é contundente: “Nunca esperava, mas todo mundo já sabia que ia acontecer alguma coisa nessa escola, porque há muito tempo estão falando que tava tendo ameaça lá. Por que não fizeram as coisas antes?” (Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/10/aluna-morta-em-ataque-a-escola-de-sp-estava-feliz-com-novo-curso-diz-avo.shtml> Acesso em 12 de junho de 2024).

A pergunta insinua que a escola foi leniente com as tensões internas, cujas marcas de violência foram naturalizadas: sem notícia de que educadores tivessem interferido em práticas que se definem por agressões por longos períodos, bullying e cyberbullying ocorriam, tendo em vista que ao menos um vídeo com ataques físicos de alunas ao perpetrador, conforme a mãe de uma aluna:

o menino era constantemente alvo de humilhações. [...] os alunos relatavam que o autor [do massacre] era alvo de agressões físicas dentro da escola. “Ele era alvo de bullying. Tem um vídeo que mostra ele sendo agredido fora da escola, esse vídeo era usado para humilhá-lo” (Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/10/autor-de-disparos-em-escola-de-sapopemba-em-sp-era-alvo-de-bullying-diz-mae-de-aluna.shtml> Acesso em 12 de junho de 2024).

Diante da elucidação de outras formas de violência escolar (re)produzidas na escola, reconhece-se que a instituição se desimplicou de agir de forma verdadeiramente pedagógica, isto é, de modo preventivo. Pelo que sabemos, a instituição não favoreceu, de forma sistemática, o enfrentamento das violências estruturais que nela eram manifestas, ignorando sua função social de atuar na construção de uma sociedade mais pacífica e solidária. Ao contrário, na cultura escolar reproduzia-se a violência cultural. A fala do advogado do perpetrador aponta para outros dois aspectos, típicos disso: a homofobia velada na condução da solução apresentada para os conflitos anteriores ao massacre e a burocratização dessa solução.

“Ele me narrou que, já não aguentando mais essa situação de homofobia que ele sofria na escola, resolveu pegar uma arma de fogo que estava na casa do pai dele, arma que pegou escondido, sem a ciência do pai, e veio para a casa da mãe, sem que a mãe tivesse conhecimento”, disse o advogado. [...] as agressões teriam aumentado a partir do momento em que o adolescente começou a usar roupas femininas. Em abril, diz, a mãe do atirador chegou a registrar um boletim de ocorrência a respeito de agressões sofridas em outra escola”. “A mãe registrou um boletim de ocorrência dessa homofobia que ele sofria. Levou ao conhecimento da escola, mas a única coisa que a escola fez foi dizer para a mãe trocar [o filho] de escola” (Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/10/ataque-a-tiros-em-escola-de-sao-paulo-deixa-ao-menos-tres-feridos.shtml> Acesso em 12 de junho de 2024).

Não obstante, na narrativa do depoimento, ter ficado claro que a recomendação para trocar de escola – responsabilizando a vítima pelas agressões sofridas (e assim a revitimando) – não tenha partido da escola-palco, o que ressaltamos aqui é a cultura tradicional com que se apresenta uma solução para o confronto: o preço é pago apenas pelo alvo de bullying homofóbico, numa saída que, além de individualizar o problema, reproduz o preconceito (transferindo o aluno que transgredia a heteronormatividade, a qual não foi questionada); com isso, a instituição escolar trata as agressões sem se implicar. A troca de escola, como vimos, não mudou os ataques sofridos pelo perpetrador, que continuou sendo agredido por colegas.

Um outro elemento que não se pode perder de vista, na dimensão da escola-palco, é a cultura bélica, sustentada pela circulação de informações na internet. Mais do que a facilidade encontrada pelo perpetrador para subtrair uma arma de seu pai, chama a atenção que tenha alegado, em seu depoimento à polícia, aprender a usar arma de fogo pela internet mais especificamente, pelo Youtube (Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/10/autor-de-disparos-em-escola-de-sapopemba-diz-que-aprendeu-a-atirar-no-youtube.shtml> Acesso em 12 de junho de 2024). O que uma prática social do alcance da internet sugere, em termos de códigos de violência para um adolescente traduzir mensagens enigmáticas com códigos de violência, ao permitir que ele facilmente aprenda a usar uma arma de fogo?

A resposta a essa pergunta envia-nos à outra face dessa dialética: a escola-alvo, pela qual se sobressaem as ações e as palavras do perpetrador, cuja resposta à violência cultural evidencia a escolha intencional da escola como destinatária de uma mensagem, agora produzida por ele.

A reportagem também teve acesso a uma conversa do estudante na plataforma do Discord, em que ele afirma que a motivação para cometer o crime era “se sentir poderoso” [...] Em uma troca de mensagens com outro colega, ele conta que já sofreu bullying, mas não se importa com vingança e diz que não sofre tanto dentro da instituição de ensino. Ele afirma que quer “ter o poder de controlar o tempo que a pessoa vai ficar viva” e “ter o poder de saber a hora da morte das pessoas” que vai matar (Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/10/autor-de-disparos-em-escola-de-sapopemba-diz-que-aprendeu-a-atirar-no-youtube.shtml> Acesso em 12 de junho de 2024).

Fazer da escola um objeto de seu ódio, em resposta ao ódio com que foi alvejado, patenteia o caráter secundário, reativo, da violência do perpetrador, simultaneamente registrando sua construção defensiva: sentir-se poderoso através de uma arma com que extermina pessoas, determinando a hora de sua morte, é experimentar um prazer sadomasoquista associado à fantasia de onipotência decorrente da identificação ao agressor, invocada por Tarelho (2024). Essa fantasia, porém, só chega a esse nível de materialidade graças à violência cultural.

Ao tornar a escola palco de um massacre, um perpetrador inscreve seu nome indelevelmente na teia de relações que sustenta a unidade de ensino. O desejo de tornar-se parte da história, celebrar-se num processo de espetacularização do eu, reitera a importância que a violência cultural dá ao (anti-)herói cuja força submete toda diferença, assimilando-a à identidade. Controlar a vida e saber da morte torna o perpetrador, em sua fantasia, semelhante àqueles semideuses.

A misoginia também chama a atenção, fazendo par com a homofobia da cultura da escola. Matar indivíduos do gênero feminino é, também, simbólico, dado que são essas pessoas, em geral, associadas à passividade – a qual não gera memórias conscientes. Atacado por aproximar-se do feminino (e da feminilidade), o perpetrador retruca com a direção considerada adequada a seu gênero: a masculinidade não é, ainda hoje, associada à violência física e à supremacia?

A arma situou o perpetrador do lado dos “homens”, mas também o discurso de que homens devem ser capazes de sentir dor sem expressar fraqueza: sua força consiste em resistir ao sofrimento sem se queixar nem pedir ajuda. Da invisibilidade, ele saltou à irrecusabilidade de sua presença, matando e ferindo. Com isso, ele desloca a escola-palco para a escola-alvo, numa intencionalidade de produzir formas de violência que lhes restaurem, ao mesmo tempo, espetacularização e honra.

### **Considerações finais: na escola, transformar o código da violência**

O que nossa reflexão ressalta? A tarefa intransferível da escola em garantir oportunidades para superar esquemas narrativos e códigos de tradução que recorram à violência para recusar a alteridade. Aplicando a ideia laplancheana, é possível ajudar a traduzir por simbolizações mais abertas à diferença do outro humano e à estrangeiridade pulsional – e a escola precisa dispor-se a essa mudança cultural. Simbolizar implica em (re)ligar o pulsional a representações e objetos potencialmente mediadores, promovendo a palavra negociada na resolução de conflitos, ou seja, o diálogo.

Outros códigos são possíveis e eles, para estabelecerem-se, carecem da instituição escolar, lugar de conviver com diferentes, testando as próprias margens identitárias, no que pode inclusive ser confronto sem se tornar violência. Isso significa questionar sempre o código cultural que naturaliza violências, problematizando nossa humanidade e, com ela, nossa sociabilidade, com vistas à construção de valores que auxiliem a ligar pulsões sem atacar pessoas. Se a escola pode ser palco e alvo de massacres, pode também desconstruir lógicas que os explicam, envolvendo-se na transformação de práticas e discursos que banalizam a violência no seu cotidiano.

### **Referências**

Almeida, A. P. & Naffah Neto, A. (2022). Psicanálise e educação escolar: contribuições de Freud e Winnicott à compreensão do fenômeno da violência escolar. *Dialogia*, São Paulo,

v.1, n.40 (pp.1-16). Recuperado em 12 de abril de 2024 de: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20478/9490>. DOI <https://doi.org/10.5585/40.2022.20478>

- Brasil. Ministério da Educação. (2023). *Ataques às escolas no Brasil : análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental*: Relatório Final. Estabelecido pela Portaria 1.089 de 12 de junho de 2023. Relator: Daniel Cara. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Recuperado em 30 de dezembro de 2023 de: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>.
- Candau, V. M. F. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v.33, n.118 (pp.235-250). Recuperado em 10 de junho de 2024 de: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>.
- Carvalho, M. E. P. (2012). Violências na escola: o que isso tem a ver com violências de gênero? In F. Andrade (Org). *Escola: faces da violência, faces da paz*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, p. 87-110.
- Catrolí, V. S. C. & Rosa, M. D. (2013). O laço social na adolescência: a violência como ficção de uma vida desqualificada. *Estilos da Clínica*, v. 18, n.2 (pp.297-317). Recuperado em 12 de junho de 2024 de <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/79850/83807>.
- Costa, J. F. (1986). *Violência e psicanálise*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal.
- Freud, S. (1976a). O tabu da virgindade. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. Vol. XI (pp.198-215). Rio de Janeiro: Imago (Originalmente publicado em 1918).
- Freud, S. (1976b). Além do princípio de prazer. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. Vol. XVIII (pp.13-85). Rio de Janeiro: Imago (Originalmente publicado em 1920).
- Freud, S. (1976c). O mal-estar na civilização. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. Vol. XXI (pp.81-171). Rio de Janeiro: Imago (Originalmente publicado em 1930).
- Freud, S. (1976d). Por que a guerra? Carta a Einstein. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. Vol. XXII (pp.245-259). Rio de Janeiro: Imago (Originalmente publicado em 1933).
- Galtung, J. (2016). La violencia cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, 183, pp. 147-168. Recuperado em 02 de junho de 2024 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Gonçalves, C., Andrade, F., Nascimento, V. & Silva, M. C. S. (2023). A ilusão de que ser homem bastaria: masculinidade tóxica e desengajamento moral no massacre de Suzano. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, v. 9, n.2, pp. 139-167. Recuperado em 10 de junho de 2024, de <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/42142>
- Laplanche, J. (1988). A pulsão de morte na teoria da pulsão sexual. In A. Green *et al*. *A pulsão de morte* (pp.13-29). São Paulo: Escuta.
- Laplanche, J. (1997). *Freud e a sexualidade. O desvio biologizante*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Laplanche, J. (2015a). O crime sexual. In J. Laplanche. *Sexual: a sexualidade ampliada no sentido freudiano* (pp.137-153). Porto Alegre: Dublinense.
- Laplanche, J. (2015b) Os fracassos da tradução. In J. Laplanche. *Sexual: a sexualidade ampliada no sentido freudiano* (pp.117-130). Porto Alegre: Dublinense.
- Laplanche, J. (2015c). O gênero, o sexo e o sexual. In J. Laplanche. *Sexual: a sexualidade ampliada no sentido freudiano* (pp.154-189). Porto Alegre: Dublinense.
- Laplanche, J. (2015d). Castração e Édipo como códigos e esquemas narrativos. In J. Laplanche. *Sexual: a sexualidade ampliada no sentido freudiano* (pp.280-287). Porto Alegre: Dublinense.
- Laplanche, J. (2016). A revolução copernicana inacabada. *Percurso*, 56, pp.1-12. Recuperado em 11 de dezembro de 2019, de: [https://revistapercurso.com.br/index.php?apg=artigo\\_view&ida=1212&ori=edicao&id\\_edicao=56](https://revistapercurso.com.br/index.php?apg=artigo_view&ida=1212&ori=edicao&id_edicao=56) (Originalmente publicado em 1993).
- Laplanche, J. (2023a). As forças em jogo no conflito psíquico. In J. Laplanche. *Entre a sedução e a inspiração: o homem* (pp.107-121). Porto Alegre: Dublinense.
- Laplanche, J. (2023b). Responsabilidade e resposta. In J. Laplanche. *Entre a sedução e a inspiração: o homem* (pp.123-143). Porto Alegre: Dublinense.
- La Taille, Y. de. (2016). Moral e ética no mundo contemporâneo. *Revista USP*, 110, pp. 29-42. Recuperado em 01 de junho de 2024, de: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i110p29-42>
- Lopes, A. J. (2012). Considerações sobre o massacre de Realengo. *Estudos de Psicanálise*, 37, pp.25-44. Recuperado em 03 de junho de 2024, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-34372012000100003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372012000100003&lng=pt&tlng=pt).
- Ornellas, M. L. S. (2012). Grito e silêncio: dois ecos que violam a escola. *Estilos da Clínica*, 17 (1), pp.136-147. Recuperado em 10 de junho de 2024, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282012000100010&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282012000100010&lng=pt&tlng=pt).
- Tarelho, L. C. (2024). Nos bastidores do ódio: a sombra irreduzível e ameaçadora do outro (Um aprofundamento da discussão sobre a tópica da clivagem). In F. Lattanzio & F. Belo. (Orgs.). *Incidências da alteridade e do sexual na clínica psicanalítica. Uma abordagem laplancheana* (pp.131-157). São Paulo: Zagodoni.
- Vinha, T. et al. (2023). *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos*. São Paulo: D3e. Recuperado em 25 de março de 2024, de [https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio\\_2311\\_ataques-escolas-brasil.pdf](https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2311_ataques-escolas-brasil.pdf).

**Revisão gramatical:** Irene Maria Dias Bandeira.

**E-mail:** [irenediasbandeira@gmail.com](mailto:irenediasbandeira@gmail.com)

Recebido em outubro de 2024 – Aceito em outubro de 2024.