



## Declínio da educação e violência

**Rosa Guedes Lopes**

Pós-doutoranda (PNPD/CAPES) no Programa de Doutorado em Psicanálise, Saúde e Sociedade da Universidade Veiga de Almeida (UVA) (Rio de Janeiro, Brasil)  
Doutora em Teoria Psicanalítica pela UFRJ (Rio de Janeiro, Brasil)  
Membro da Associação Universitária de Pesquisa em Psicopatologia Fundamental – AUPPF  
Vice-presidente do Instituto Sephora de Ensino e Pesquisa de Orientação Lacaniana / ISEPOL.  
E-mail: [r.guedeslopes@gmail.com](mailto:r.guedeslopes@gmail.com)

---

**Resumo:** No mundo moderno educar é submeter os indivíduos às configurações simbólicas de uma determinada época, cultura e lugar. Sob a primazia do simbólico significava enquadrar o funcionamento subjetivo de acordo com os papéis sociais, desenvolver a autonomia, a capacidade crítica necessária para julgar a realidade, bem como a responsabilidade para com as ações decorrentes. A escola dava prosseguimento a esta tarefa propiciando educação e socialização secundárias. A desobediência às regras podia e devia ser punida para restituir a medida do comportamento. Os atos de violência, geralmente individuais, podiam ser reprimidos com o amparo da instituição e o devido consentimento da família. A subjetividade contemporânea foi erigida sob a chancela do "é proibido proibir". Essa máxima desmente o real como impossível, aniquila os efeitos do recalque, abala as configurações simbólicas produzindo efeitos de ruptura no laço social. A violência é uma das manifestações da ruptura do tecido simbólico.

**Palavras-chave:** psicanálise; educação; escola; violência; contemporaneidade.

---

## Déclin de l'éducation et violence

Dans le monde moderne, éduquer, c'est soumettre les individus aux configurations symboliques d'une certaine époque, d'une culture et d'un certain lieu. Sous la primauté du symbolique, cela signifiait encadrer le fonctionnement subjectif selon les rôles sociaux, développer l'autonomie, la capacité critique nécessaire pour juger la réalité, ainsi que la responsabilité des actions qui en résultent. L'école poursuivait cette tâche en assurant l'éducation secondaire et la socialisation. La désobéissance aux règles pourrait et devrait être punie pour rétablir la mesure du comportement. Les actes de violence, généralement individuels, pourraient être réprimés avec le soutien de l'institution et le consentement approprié de la famille. La subjectivité contemporaine a été érigée sous le sceau de "l'interdiction de la prohibition". Cette maxime nie le réel comme impossible, elle anéantit aussi les effets de la répression et ébranle les configurations symboliques, en produisant des effets de rupture dans le lien social. La violence est l'une des manifestations de la rupture du tissu symbolique.

**Mots-clés:** psychanalyse; éducation; école; violence; contemporanéité.

---

## Decline of education and violence

In the modern world to educate is to submit individuals to the symbolic configurations of a given time, culture and place. Under the primacy of the symbolic meant to frame the subjective functioning according to the social roles, to develop the autonomy, the critical capacity needed to judge the reality, as well as the responsibility for the resulting actions. The school continued this task by providing secondary education and socialization. Disobedience to the rules could and should be punished to restore the measure of behavior. Acts of violence, usually individual, could be repressed with the support of the institution and the proper consent of the family. Contemporary subjectivity was erected under the banner of "prohibiting prohibition". This maxim denies the real as impossible, annihilates the effects of repression, shakes the symbolic configurations producing effects of rupture in the social bond. Violence is one of the manifestations of the rupture of the symbolic fabric.

**Keywords:** psychoanalysis; education; school; violence; contemporaneity.

## **Declínio da educação e violência<sup>1</sup>**

*Rosa Guedes Lopes*

A Primeira Revolução Industrial desvalorizou o trabalho muscular [...], a Segunda desvalorizou o trabalho mental de rotina. A Terceira Revolução Industrial estava em meio ao processo de desvalorizar o pensamento humano – 'o trabalho mental autêntico (Vonnegut apud Kumar, 1997, p. 20).

### **I – Os sentidos do termo “educação”**

O verbo “educar” tem origem latina (*educare, educere*). Literalmente, tem o sentido de “direcionar para fora”, sentido este que denota um trabalho de conduzir os indivíduos para fora de si mesmos, em direção à vida em sociedade. Implica um trabalho de prepará-los para tratar as diferenças que o mundo externo sempre apresenta<sup>2</sup>. Ao contrário do que acontece na língua inglesa<sup>3</sup>, em português o verbo *educar* não se resume ao ato de adquirir a instrução formal. Inclui também as “boas maneiras” necessárias ao trato com o outro na vida social. Neste sentido, o adjetivo *educado* encontra os seguintes sinônimos: adestrado, disciplinado, escolado, esclarecido, ilustrado, preparado, amestrado, doutrinado, ensinado, explicado, culto, etc<sup>4</sup>. Este campo semântico ofertado pelo uso do verbo em nossa língua combina com a observação de Dufour (2005, p. 39) de que sob o termo *educação* encontramos tudo o que sempre foi instalado pelas instituições para descrever algum “tipo de submissão a ser induzida para produzir sujeitos”.

Partindo dessa afirmação, podemos definir o ato de educar como ação de submeter os corpos a um certo enquadre para extrair daí um produto: o sujeito. Um sujeito é, então, o resultado de um trabalho de forçamento. Ele é um *sujeitado*. Mas... de que sujeição se trata? A que todo ser humano precisa ser submetido? À *mentalidade* de sua época. Ou seja, “ao conjunto de manifestações de ordem mental (crenças, modos de pensar, disposições psíquicas e morais) que caracterizam uma coletividade, uma classe de pessoas ou um indivíduo”<sup>5</sup>. Em outras palavras, isso quer dizer que educar é submeter os indivíduos às configurações simbólicas que constituem o laço social em uma determinada época, cultura e lugar.

### **II - Que configurações são essas? De onde provêm? Quem as cria?**

A configuração simbólica que deu suporte à civilização ocidental moderna foi fruto de uma lenta e radical mutação em relação à organização medieval, que a antecedeu. O mundo encerrado ao redor dos sentidos provenientes do poder divino foi sendo, pouco a pouco, substituído por um universo aberto de sentidos capitaneados pelo pensamento racional. Os princípios organizadores da sociedade, aos quais éramos submetidos em nome da crença em Deus, deram lugar a outros, novos, formulados cientificamente em nome da Razão (Koyré, 1953/2001; 1991). A Razão tornou-se o

agente de todo discurso a partir de então classificado como verdadeiro. A religião era o operador rígido que organizava a sociedade de modo hierarquizado e bem ordenado. Recusar a ordem divina era uma heresia. O corte produzido pelo advento da ciência introduziu mudanças na subjetividade. A crença tornou-se uma opção individual derivada da consciência de cada um. Em função dos efeitos subjetivos provocados, Lacan conceituou esta mudança com o conceito de “declínio da imago paterna” (1938/2003).

A *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789) foi o fundamento jurídico da nova forma de exercício do poder inaugurada com a extinção do vínculo entre o Estado e a Igreja. Seu teor trouxe a legitimidade necessária para o bom exercício da ideia cristã de igualdade entre os homens, à qual foi acrescentada a ideologia moderna de liberdade. O novo princípio, que passou a fundamentar os atos dos legisladores e governantes, foi formulado por meio da conhecida afirmação “Todos os homens são livres e iguais em direitos”. Ele veicula uma orientação racional, extraída do exercício lógico, e não da experiência sensível. Através dele, as ideias de *igualdade* e *liberdade* tornaram-se organizadoras do laço social entre os homens que, a partir da Revolução Francesa, não estavam mais submetidos à transcendência divina e às suas representações nas figuras do Rei e do Papa.

Afirmar que o laço social se caracteriza pela igualdade e pela liberdade entre os homens quer dizer simplesmente que seu horizonte deve ser orientado por estas duas aspirações *racionalmente supostas* à condição humana. Disto decorrem duas consequências importantes:

- 1ª) Se todo homem é igual, então não há uma hierarquia rígida entre eles. Um homem pode ser substituído por qualquer outro, pois a igualdade estabelece, necessariamente, uma equivalência lógica entre os seres humanos. Portanto, não há nenhum homem que, por qualquer razão, possa ser colocado em lugar de exceção em relação aos outros homens ou reivindicar essa posição.
- 2ª) Se todo homem é livre, então todo homem é racional, pois somente a razão permite pensar e escolher (Coelho dos Santos, 2001). Isto quer dizer que a liberdade é uma propriedade que não se adequa facilmente ao sujeito já que a própria etimologia da palavra – do grego, *subjectus* - “designa o estado do que é [originalmente] submisso” (Dufour, 2005, p. 26).

Cabe, então, perguntar: estamos diante de um paradoxo? Por um lado, há o incitamento e, por outro, a restrição ao usufruto da liberdade e da igualdade?

Não se trata exatamente de um paradoxo, mas de um efeito lógico. É preciso entender que a correlação estrutural existente entre essas duas propriedades produz, como efeito, um limite ao usufruto de ambas. Ou seja, ao se conjugar com a igualdade, a liberdade de cada um sofre, necessariamente, um constrangimento. O imperativo que submete *todos* ao princípio da igualdade no que diz respeito ao usufruto dos bens engendra, por si mesmo, a impossibilidade de que *algum* homem possa se situar como exceção. Sob sua regência, ninguém pode ter acesso ao gozo dos direitos sem pagar o devido preço por esse ato. Isto significa que o gozo que se alcança nunca é

pleno, mas subtraído de uma parte. Se todos são iguais, o exercício da liberdade de consciência e de escolha de um sujeito necessita sempre, por parte de cada um, do reconhecimento da igualdade de todos os outros em relação ao exercício do mesmo direito. A Declaração de 1789 dá à luz um cidadão cuja liberdade deve estar assegurada, desde que ela seja entendida como "o direito de fazer tudo o que não prejudique os outros". Ao assegurar os direitos civis de cada cidadão, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* também estabelece seus limites (Costa, 2014).

O laço social moderno requer dos sujeitos um ato de renúncia, razão pela qual sempre produzirá neles, como resto, uma vontade de transgredir. Esta estrutura, que deve levar os sujeitos que ela produz a renunciarem às aspirações que satisfariam apenas ao princípio do prazer, necessita que eles sejam capazes de abrir mão do prazer imediato para privilegiar as metas civilizatórias em prol do laço social. Para que isso aconteça, é preciso uma operação no interior do eu que, ao mesmo tempo, é constitutiva desta instância. Trata-se de perder a ilusão de perfeição que teria sido desfrutada pelo eu primitivo (real) sob a forma de um *eu ideal*, para recupera-la, através de processos secundários, na forma do *ideal do eu* colocado como meta projetada no horizonte do eu. Segundo Freud (1914/1977), o que o eu projeta diante de si mesmo como seu ideal nada mais é que o substituto do narcisismo perdido da infância, no qual ele era seu próprio ideal. Se, por um lado, essa operação demonstra que o indivíduo não é capaz de renunciar à satisfação que um dia teria sido desfrutada; por outro, ela possibilita a entrada em jogo de um importante processo de substituição que prova que tudo aquilo que desejamos nunca poderá ser igual àquilo que conseguimos encontrar na realidade.

Sem a renúncia à modalidade de satisfação imediata que define a sexualidade infantil, caracterizada pela busca do objeto através dos processos primários de pensamento, não é possível que o eu se sinta apaziguado por precisar renunciar às aspirações imediatas. Por isso, não se torna capaz de edificar ideais em seu horizonte. O trabalho de sublimação é prejudicado, o progresso científico, as criações artísticas e o desenvolvimento cultural da civilização são fortemente afetados. É preciso que o próprio eu retire o investimento libidinal do objeto que proporcionaria satisfação sexual imediata para que esse capital possa, então, ser utilizado no trabalho cultural, prescindindo, assim, do recalque (Freud, 1905/1977; 1914/1977). O estudo do processo sublimatório permitiu a Freud afirmar que uma série de atividades artísticas e científicas, bem como realizações através de obras de arte, poesia etc têm origem sexual (Chemama, 1995). Se, de um lado, a moral social civilizada moderna, expressa a partir de um imperativo de renúncia às satisfações sexuais, produz sujeição, produz neurose (Freud, 1908/1977); de outro, ela também é responsável pela invenção de caminhos inéditos para o desenvolvimento do pensamento humano e das maiores obras culturais.

O ambiente sócio cultural em que Freud viveu já era impregnado pelas consequências da passagem do mundo da tradição medieval para o da ciência. O fato de sermos constituídos pela linguagem nos coloca como dependentes da interpretação, portanto, como necessariamente predispostos ao engano, pois estaremos sempre padecendo da dúvida em relação a quem garante

a verdade dos enunciados. No mundo antigo, Deus situava-se em um lugar de exceção ao domínio humano. Era o Outro consistente que organizava o mundo como um “cosmo fechado” (Koyré, 1953/2001), ao redor do qual todos os sentidos se encerrariam, razão pela qual a submissão aos desígnios do Criador era um fato e a liberdade de escolha era impensável. O Outro do mundo moderno – a ciência –, ao contrário, é atravessado por uma barra. É um “universo infinito”. Caracteriza-se por uma certa margem de incerteza responsável por manter sempre aberta a possibilidade de que novas verdades substituam as anteriores, completa ou parcialmente.

Freud descreveu os sintomas neuróticos como solução de compromisso para o conflito existente entre os interesses ligados às satisfações pulsionais de cada indivíduo e os da civilização. Mostrou que o sentimento inconsciente de culpa era índice da presença, no sujeito, do desejo de transgredir. Isso lhe possibilitou afirmar que *os seres humanos não são dóceis aos processos educativos* porque neles a pulsão comparece sempre como força constante, como exigência de trabalho para obter satisfação.

A invenção da psicanálise veio em suplência ao declínio da primazia do simbólico (também conceituada por Lacan como função paterna), já em curso no final do século XIX (Lacan, 1969-1970/1992). Através do mito sobre o pai primitivo e dos complexos de Édipo e de castração, Freud demonstrou como o homem moderno passou a simbolizar a estrutura alteritária original inerente à espécie humana. A crença no pai é uma fantasia necessária do ser humano diante do desamparo original. A ilusão de que haveria alguém capaz de nos salvar é um anteparo que nos protege em relação ao ponto mais radical da nossa existência: a nossa dependência em relação ao Outro. Isto quer dizer que, estruturalmente, há um certo grau de submissão sempre presente, que restringe nossa liberdade de escolha.

Na Idade Média, a condição de submissão aos desígnios divinos não era questionável. Deus era responsável por desejar e organizar um lugar para cada coisa, razão pela qual cada uma precisaria permanecer sempre ali onde havia sido colocada. Se os lugares eram naturais, a concepção da ordem deveria ser estática e o movimento, apenas um estado transitório (Koyré, 1991). Isso fazia com que tudo aquilo que “é porque é” fosse simbolizado como fruto da vontade de Deus. Posicionado como exceção à humanidade, sua vontade dispensava explicações e deveria produzir obediência. A fé neste dogma era o único modo de simbolizar as diferenças existentes entre os homens e entre o céu e a Terra. A verdade de cada lugar era garantida por essa crença e o que era impossível para os humanos não o era para Deus.

Com a substituição da *Ordem Sagrada* pela *Ordem Simbólica*, o lugar de submissão do homem ao desígnio de um Outro absoluto e alteritário desapareceu porque já não havia mais lugar no mundo para esse Outro. Deus tornou-se uma construção imaginária; revelou-se objeto de crença. Se, como afirmou Galileu, o livro da natureza havia sido escrito em caracteres geométricos (matemáticos), então a ordem das coisas não podia ser estática. São os números que governam os deslocamentos dos corpos, e não a vontade de algum Ser Superior (Koyré, 1991). Daí por diante,

cabará, então, à razão descobrir a lei que explica e faculta tal ou qual movimento. O mundo real da experiência cotidiana foi então, pouco a pouco, substituído por um mundo geométrico no qual o real é definido pelo impossível. Ou seja, "se tudo é possível, [isso significa] que nada é verdade. E se nada é seguro, só o erro é certo" (Koyré, 1986, p. 25).

O advento do mundo moderno trouxe um problema: se tudo é possível e se nada é verdade, então, nada mais é verdadeiro? E se algo ainda é verdadeiro, quem garante essa propriedade? Haverá ainda alguma causa infundada, que não se explique por alguma lei que a universalize? Quando as razões deixam de ser fornecidas por um Outro Sagrado, consistente e situado como exceção, o homem, com sua capacidade de pensar racionalmente, passa a desejar assumir esse lugar ao mesmo tempo em que mergulha na incerteza. O aprofundamento da operação de questionamento das verdades tradicionais que produziu o corte entre o mundo antigo e o moderno esvaziou a consistência do Outro. O cosmo fechado, que fazia Deus consistir no lugar de causa única, deu lugar ao universo de verdades que se sucedem infinitamente sem que alguma lei as unifique (Coelho dos Santos & Lopes, 2013).

Desde então, somos caracterizados por um estado original de desamparo. Não escolhemos o sexo que marcará nosso corpo como macho ou fêmea. As diferenças sexual e geracional não se explicam. São coisas que, simplesmente, existem. Não pensamos racionalmente desde que nascemos. Os processos secundários de pensamento são uma imposição do mundo externo. Aliás, levamos muitos anos para desenvolver o pensamento abstrato que nos permite ter acesso à noção de conceito. Os processos primários de pensamento, por serem muito concretos, não são capazes de simbolizar a diferença absoluta, aquela que não tem explicação. O advento da consciência, ou seja, da capacidade de pensar conceitualmente nos moldes científicos (o processo secundário) é uma aquisição tardia. Toda essa precariedade simbólica com a qual chegamos ao mundo é o que elucida porque o imaginário é predominante no que se refere a explicar o que não se compreende. Quando somos crianças o que é impossível de compreender só pode ser subjetivado imaginariamente. A proibição e a impotência são dois desses modos utilizados para explicar as satisfações que não conseguimos ter. É neste contexto que o pai é tomado como responsável pelo que é vivido pela criança como fracasso em alcançar a satisfação almejada. Ele se torna o agente castrador que impede que ela tenha acesso ao objeto do seu desejo e é por esta razão que em direção a ele se alternam, de forma ambivalente, sentimentos de amor e de ódio. É também neste contexto em que a lei do pai se impõe que o desejo pelo objeto "proibido" surge e precisa, então, ser recalcado. Freud conceituou esse drama humano através dos complexos de Édipo e de castração. Esta estrutura original, que enlaça o desejo na busca de um objeto que não lhe é acessível, não desaparece. Ela subsiste ao surgimento do processo secundário e determina, em grande parte, o seu funcionamento.

A descoberta do inconsciente por Freud permite afirmar que a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* inaugurou, em si mesma, uma fórmula cuja estrutura é tensa e contraditória.

Ela confere aos homens propriedades lógicas que, quando encarnadas, produzem o desejo inconsciente, ou seja, a vontade de transgredir e a desigualdade e, como efeito, toda sorte de afetações que podem levar à possibilidade de conflitos e de confrontos (Coelho dos Santos, 2001).

### **III – Como a educação se situava no mundo moderno?**

Apesar de o advento da ciência moderna abrir as portas à dúvida, portanto, à possibilidade de que a verdade tivesse várias versões, a modernidade não tomava qualquer conhecimento como verdadeiro, mas apenas aquele construído racionalmente, ou seja, desembaraçado do senso comum e de toda qualidade sensível. Do mesmo modo, o laço social. Racionalmente correlacionados, os ideais de liberdade e de igualdade produziam um imperativo moral universal que deveria sujeitar as relações entre os indivíduos por meio da renúncia a uma parte da satisfação desejada por cada um. Portanto, é possível caracterizar grande parte do século XX pela crença na força das instituições sociais, na autoridade dos papéis sociais como reguladores das tensões e mediadores dos conflitos e, como efeito, a crença naqueles que encarnavam a autoridade veiculada por esses papéis.

A cultura assegurava a possibilidade da coexistência das diferenças ao garantir que a lei valia igualmente para todos os homens. Isso fazia barreira à legitimação do desejo de ser uma exceção (Coelho dos Santos, 2001). Das instituições mais elevadas e complexas às mais simples, havia a exigência do respeito às diferenças individuais, sexuais e geracionais. Este ideal fornecia a condição moral necessária ao laço social. Obedecer era, até certo ponto, “natural”. Se, culturalmente, todos estavam igualmente submetidos à uma liberdade parcial, então, ficava mais fácil deduzir que o acesso a um “gozo pleno” era impossível de ser alcançado, que ele era apenas uma miragem, uma fantasia, um sonho do eu.

Dentro deste contexto, no interior da instituição familiar, o pai era situado como o representante da lei que, no mundo externo, garantia a coexistência e a manutenção das diferenças geracional e sexual, lei à qual ele próprio encontrava-se submetido. Estas diferenças representavam para os filhos a impossibilidade do acesso à mãe como objeto de satisfação, bem como garantiam a impossibilidade de eles fazerem tudo o que quisessem. Por sua vez, o comportamento materno também era guiado pelos mesmos princípios. Por isso, o momento sublime da relação primitiva da mãe com a criança era interrompido sem grandes sofrimentos para ambos. Havia um “certo consenso” entre as mães quanto à “hora certa” de desmamar, de desfraldar, bem como quanto aos objetos que deveria oferecer à criança nesses momentos de separação para conduzi-la a um tipo de satisfação substitutiva de natureza mais elevada. O que Lacan conceituou como função paterna – a regulação da satisfação pulsional – estava presente de forma oculta nos atos maternos e incluía não somente o cerceamento dos comportamentos excessivos da prole, mas também a responsabilidade de inserir os mais jovens nos modos de relação social próprios ao mundo externo.

Este pano de fundo permite compreender que o que comumente conhecemos pelo nome de “educar” não se restringe à propagação dos usos e costumes de uma determinada cultura e de suas

respectivas representações sociais ou ao ensino do conhecimento formal acumulado. Há um outro viés pelo qual é veiculada a verdade daquilo que é afirmado e sem o qual a tarefa de educar não atinge o seu alvo com tanta eficácia. Para além do que é ensinado por meio das palavras, há também o modo real como cada indivíduo encarna o que diz e se encarrega das consequências de seus atos. Se o faz de modo não anônimo, pode se tornar um modelo para a função que encarna. Para esta *vertente da educação* que testemunha o valor singular que cada um dá às escolhas que faz e aos semblantes que encarna, a psicanálise guarda o nome de *transmissão*. Trata-se da transmissão de um desejo vivo ao qual se atrela a responsabilidade pelo que se escolhe e se faz com o que foi escolhido (Coelho dos Santos, 2008).

A subjetividade moderna ancorava-se na lei da proibição do incesto como responsável pela passagem do estado de natureza ao estado de cultura (Lévi-Strauss, 1949/1982). Ancorava-se também no fato de que se nascemos dependentes da linguagem somos determinados pelas representações sociais construídas ao longo da história da civilização, cuja função era a de indicar *como se deve ser e o que se deve desejar*. Estar no campo das representações significa que o ser humano só acede à realidade através dos processos de simbolização. Significa não poder supor na origem nada que não seja construído pelo campo da fala e da linguagem. O papel da tradição torna-se, então, o de transmitir de geração a geração o conhecimento lentamente construído pela civilização, ou seja, a ordem simbólica responsável por indicar os modelos ideais de cada sexo e os objetos mais adequados à satisfação do desejo.

Esta estrutura simbólica, portadora de modelos identificatórios para o eu, permitia aos educadores fazerem coincidir o que ensinavam ao que transmitiam. Da socialização primária aos bancos escolares, bastava que assumisse bem o seu papel para que qualquer "educador" se tornasse um modelo e garantisse a verdade daquilo que ensinava. O estatuto de semblante dos papéis sociais já portava em si mesmo a possibilidade de que fosse "natural" deduzir que encarnar um papel é exercer uma função, que os papéis são lugares vazios que podem ser ocupados por diferentes pessoas e que ninguém é completamente igual ao lugar que ocupa, mas que representa um modelo. Portanto, era intrínseca a ideia de que o que se busca nunca é da mesma natureza daquilo que se encontra. Tudo isso exigia, então, que o desejo fosse frequentemente submetido ao princípio de realidade, pois a busca pelos objetos adequados ao investimento libidinal por parte do eu dependia da execução de ações específicas guiadas pelo processo secundário e pelo princípio de realidade.

Se, por um lado, essa estrutura permitia uma maior determinação do processo secundário de pensamento sobre os processos primários, por outro, também abria espaço para a criação de fantasias de desejo como suplência às impossibilidades encontradas. Se tudo aquilo que se busca nunca é da mesma natureza daquilo que se consegue encontrar, isso não impede desejar que se possa alcançar o que não se pode ter. É da natureza da própria linguagem permitir a criação de fantasias que expliquem porque o desejo "teria sido" impedido de obter o objeto. Por este caminho, o impossível podia ser transformado em proibição e o desejo comparecia como desejo de ser uma



exceção. Neste contexto, as transgressões não se apresentavam tão frequentemente sob formas completamente desreguladas. Elas eram, em sua maioria, organizadas por discursos que, de diferentes maneiras, ou faziam oposição à lei ou questionavam sua pertinência. Ora, fazer oposição à lei é um ato que, por si mesmo, dá provas do reconhecimento da vigência de sua autoridade.

A sociedade moderna privilegiou o recalque das satisfações pulsionais como o principal operador destinado a produzir o tipo de subjetivação que lhe convinha: *sujeitos dóceis à ordem simbólica*, responsável por equalizar os homens a partir dos princípios da liberdade e da igualdade dos direitos e dos deveres. Neste contexto, a relação com o conhecimento predispunha à valorização da ordem simbólica, do Outro consistente, situado como suposto saber sobre o que o sujeito diz e deseja. Esta condição fazia com que toda fala pudesse ser interpretada a partir da suposição de que estaria em jogo um endereçamento que traduziria o desejo sob a forma de diferentes demandas a esse Outro que, então, orientaria a busca pelo objeto adequado. Muitas estratégias eram inventadas pelo sujeito com esse fim – a sedução, a obediência, a exigência, a complacência etc – uma vez que, para alcançar esse objetivo era necessário se haver com o desejo do Outro (Miller, 2015).

Ora, se o estatuto do Outro tem relação com a linguagem e com o tipo de saber que ela engendra, temos, como consequência, que esse tempo produziu um modelo de educação baseado na *repressão de uma parte das aspirações individuais em proveito das que beneficiariam o laço social*. A crença nos ideais civilizatórios tornava as aspirações universais. Isso permitia tanto a satisfação por meio do sintoma neurótico, sob o modo de uma formação de compromisso em resposta ao recalque das pulsões sexuais, quanto a satisfação por meio da sublimação, via pela qual o alvo sexual originário era trocado por outro, dessexualizado, mas psiquicamente parecido com ele. O deslocamento do alvo não afetava a intensidade das quantidades de força que poderiam ser, então, colocadas à disposição do trabalho cultural.

A sublimação foi listada por Freud (1915/1977) como um dos destinos da pulsão sexual, ao lado do recalque, do retorno em direção ao próprio eu e da reversão ao seu oposto. Estes destinos são considerados por ele como defesas, na medida em que impedem que uma pulsão “seja levada até o fim de forma não modificada” (1915/1977, p. 147). Eles restringem a liberdade de satisfação pulsional. Requerem um processo de transformação da libido que se encontraria investida no objeto. No lugar de seguir em direção à satisfação sexual, a pulsão toma um outro caminho, se desvia da sexualidade e segue em direção ao laço social (1914/1977). A satisfação proveniente da sublimação não é uma satisfação sexual direta, embora a origem de sua energia e a intensidade posta a serviço do trabalho cultural sejam sexuais. O destino da sublimação é o responsável por fornecer à pulsão a capacidade de deslocar seu objetivo sem que a intensidade da energia disponível seja modificada (Freud, 1908/1977). Embora possa ser um processo estimulado pelo ideal, a execução do processo sublimatório é inteiramente independente deste.

#### **IV – Do moderno ao contemporâneo: que mudanças fundamentam a violência?**

Os ideais fomentados pelo advento da modernidade forneceram o suporte necessário para a sustentação dos semblantes das diferenças sexual e geracional, herdadas da religião, que ajudaram homens e mulheres, até aproximadamente meados dos anos 1950, a encontrar os seus lugares no mundo e a assumir a responsabilidade pelo modo como os ocupavam. Como homem ou mulher, como pai ou mãe, éramos orientados por uma configuração simbólica que idealizava de modo conservador os usos e costumes aos quais deveríamos nos submeter (Coelho dos Santos, 2001). Nesse sentido, educar era enquadrar, obrigar a funcionar a partir de um certo grupo de representações sociais, uniformizar o modo de pensar para que as ações daí decorrentes, mesmo quando executadas por diferentes sujeitos, guardassem uma certa coerência entre si. Com que objetivo? O de *formar indivíduos aptos para a vida em sociedade* - desenvolver a autonomia, a capacidade crítica necessária para o adequado julgamento da realidade, bem como a responsabilidade para com as ações daí decorrentes.

O papel da escola era, então, o de dar prosseguimento a esta tarefa e isso se refletia tanto no modo como os professores se portavam e eram reconhecidos socialmente, como no exercício do seu trabalho de ministrar e cobrar conhecimento. A desobediência às regras podia e deveria ser enquadrada com base na ideia de que a punição produz o efeito de restituir a devida medida do comportamento. Os atos de violência, geralmente individuais, podiam ser reprimidos com o amparo das instituições e o devido consentimento dos pais. Entretanto, a partir dos anos sessenta vários eventos contribuíram para o abalo das configurações simbólicas tradicionais: o questionamento das instituições hierárquicas, a dissolução familiar, o rebaixamento da responsabilidade parental como consequência da modernização crescente dos costumes e da introdução progressiva do famoso "é proibido proibir".

Este slogan contribuiu fortemente para o ascenso de uma aspiração hedonista à felicidade e ao gozo ilimitado que confunde o recalque dos desejos sexuais inconscientes com a repressão moral ao usufruto do corpo e do prazer. A operação do recalque é efeito da lei da interdição do incesto. Ela funda a identificação ao ideal do próprio sexo. É a causa do desejo sexual pelo outro sexo e produz, como consequência, a permissão de usufruir legitimamente do direito à satisfação sexual (Coelho dos Santos, 2008). O recalque não se confunde com a proibição. Ao contrário, produz as fantasias que servem de anteparo ao real e orientam o desejo. Dessa forma, assegura a estrutura do real como impossível. A repressão, por sua vez, produz a neurose porque introduz e alimenta o imaginário de um Outro que só quer o mal do sujeito.

A subjetividade contemporânea foi erigida sob a chancela do "é proibido proibir". Essa máxima desmente a impossibilidade do acesso direto ao real, aniquilando os efeitos do recalque. Libera os sujeitos da autoridade dos significantes mestres, mas faz com que se tornem prisioneiros dos saberes que proliferam anonimamente através dos meios de comunicação indicando os objetos dos quais se deve gozar. Tudo isso foi, pouco a pouco, abalando as configurações simbólicas tradicionais e produzindo efeitos de ruptura no laço social.

A violência é uma das manifestações da ruptura do tecido simbólico, da ausência da imago paterna como semblante regulador do campo pulsional e do conseqüente desaparecimento da fantasia com a qual revestíamos o desamparo original que nos caracteriza. A ausência do pai como o "fiel da balança" responsável por separar a verdade e a ficção produz uma incessante atividade de desmentir o real como impossível para todos. Este é o terreno da eclosão da violência. Os atos de violência conduzem diretamente a uma intensa experiência de desamparo e produzem ainda mais efeitos de quebra da mediação simbólica (Coelho dos Santos & Teixeira, 2006).

Hoje lidamos com um tipo de "para todos" muito difícil de manejar: o *relativismo cultural* produtor de discursos politicamente corretos que afirmam a inexistência de verdades universais. Estes discursos se ancoram na crença de que "tudo é relativo". Eles desmentem a existência de uma alteridade tal como a constituída anteriormente. Desmentem, portanto o caráter de submissão que caracterizava o sujeito moderno. Como consequência, produzem efeitos que aproximam a mentalidade contemporânea da que estrutura a perversão. Não se trata mais de fazer oposição à lei, mas de desacredita-la como operador de um certo modelo de laço social. Isso conduz à debilidade do pensamento e resulta na desresponsabilização para com a conservação da própria vida e da civilização.

Isso quer dizer que o sujeito contemporâneo alcançou a liberdade? Que a civilização não produz mais efeitos de submissão? Não, muito pelo contrário. Quanto menos recalque, quanto menos interdição, mais se aprofunda o declínio do processo secundário de pensamento, único capaz de regular o gozo. A cada dia temos menos liberdade, mais intolerância com as diferenças e, conseqüentemente, mais violência, já que o que vigora é a debilidade do aparato mental para julgar a distinção entre o que é possível de ser encontrado na ordem da realidade e o que se espera encontrar. No lugar da ficção de um Outro para quem *eu falto* e para o qual a interdição poderia ser vista como sinal de proteção, corresponde a ascensão da concepção imaginária de um Outro mau que só quer me destruir. Se, por estrutura, o sujeito sempre recebe do Outro a sua própria mensagem de forma invertida, a essa ficção do Outro só pode corresponder como defesa uma vontade de destruição igualmente feroz.

#### **Notas:**

<sup>1</sup> Este artigo integra-se à minha pesquisa de pós-doutoramento "Psicanálise, ciência e educação" junto ao Programa de Doutorado em Psicanálise, Saúde e Sociedade/UVA. É financiado pelo PNPd/CAPES. Ele contém parte do trabalho apresentado no evento de encerramento do curso "Convivência, Garantia de Direitos e Violência em Debate na Escola do Século XXI" (11/04/2016), organizado pela Secretaria Municipal de Educação / Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (SME/NIAP-RJ) e pelo Laboratório de Práticas Sociais Integradas da Universidade Veiga de Almeida (LAPSI-UVA), coordenado por Fátima Gonçalves Cavalcante. Encontra-se vinculado aos seguintes projetos: a) projeto de desenvolvimento "Reflexões de educadores sobre sua prática e

recursos lúdicos para promover direitos e prevenir a violência entre escolares”, coordenado por Fátima Gonçalves Cavalcante; b) projeto de extensão “Diagnóstico tratamento do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade”, coordenado por Tania Coelho dos Santos; c) projeto de pesquisa “Reconfigurações do imaginário na contemporaneidade”, coordenado por Tania Coelho dos Santos.

<sup>2</sup> Recuperado de <https://www.dicionarietimologico.com.br/educar/>.

<sup>3</sup> *To educate*: give intellectual, moral, and social instruction to (someone, especially a child), typically at a school or university ("she was educated at a boarding school"); provide or pay for instruction for (one's child), especially at a school; give (someone) training in or information on a particular field ("the need to educate people to conserve water"). Recuperado de [https://www.google.com.br/search?client=firefox-b&dcr=0&ei=C LYFW tr2M4SZwATdz5GwAg&q=to+educate+definition&oq=to+educate+&gs\\_l=psy-ab. 1.9. 0i19k1i10.26661.29434.0.34045.11.10.0.0.0.630.1534.2-1j5-2.3.0...0...1.1.64.ps y-ab..8.3.1531...0j0i22i30k1j0i22i10i30k1.0.32pwOGf8lao.](https://www.google.com.br/search?client=firefox-b&dcr=0&ei=C LYFW tr2M4SZwATdz5GwAg&q=to+educate+definition&oq=to+educate+&gs_l=psy-ab. 1.9. 0i19k1i10.26661.29434.0.34045.11.10.0.0.0.630.1534.2-1j5-2.3.0...0...1.1.64.ps y-ab..8.3.1531...0j0i22i30k1j0i22i10i30k1.0.32pwOGf8lao.)

<sup>4</sup> Recuperado de [https://www.google.com.br/search?client=firefox-b&q=educado+sinonimo&oq=educado+sinonimo&gs\\_l=psy-ab.3..0j0i30k1j0i5i30k1i2.212811.215893.0.216718.12. 12.0.0.0.0.276.1348.0j7j1.8.0....0...1.1.64.psy-ab..4.8.1342...0i13k1j0i7i30k1j0i67k1j0i8 i7i30k1.ZEfNpIA3kao.](https://www.google.com.br/search?client=firefox-b&q=educado+sinonimo&oq=educado+sinonimo&gs_l=psy-ab.3..0j0i30k1j0i5i30k1i2.212811.215893.0.216718.12. 12.0.0.0.0.276.1348.0j7j1.8.0....0...1.1.64.psy-ab..4.8.1342...0i13k1j0i7i30k1j0i67k1j0i8 i7i30k1.ZEfNpIA3kao.)

<sup>5</sup> Recuperado de <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2 &ie=UTF-8#q=mentalidade+defini%C3%A7%C3%A3o.>

### Referências Bibliográficas

- Chemama, R. (1995). *Dicionário de psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Coelho dos Santos, T. (2001). *Quem precisa de análise hoje? O discurso analítico: novos sintomas e novos laços sociais*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Coelho dos Santos, T. & Azeredo, F. A. M. (2005, jul.-dez.). Um tipo excepcional de caráter. *Psychê*, 9(16), 77-95.
- Coelho dos Santos, T. (2008). Jacques Lacan pensava que é proibido proibir? *Educação*, 20, 48-58.
- Coelho dos Santos, T. (Org.) (2009). *Inovações no ensino e na pesquisa em psicanálise aplicada*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Coelho dos Santos, T. (2012). Existe uma nova doutrina da ciência na psicanálise de orientação lacaniana? *De que real se trata na clínica psicanalítica?* (pp. 35-61). Rio de Janeiro: Cia. de Freud.
- Coelho dos Santos, T. (2014). Do supereu sujeito à lei simbólica à normatividade supersocial dos corpos falantes. *Os corpos falantes e a normatividade do supersocial* (pp. 27-62). Rio de Janeiro: Cia. de Freud.

- Coelho dos Santos, T. (2015, mai.-out.). O olhar sem véu: transparência e obscenidade. *Revista aSEPHallus de Orientação Lacaniana*, 10(20), 4-15. Recuperado de [http://www.isepol.com/asephallus/numero\\_20/index.html](http://www.isepol.com/asephallus/numero_20/index.html) - acesso em 14/05/2016.
- Coelho dos Santos, T. & Teixeira, M. A. (2006, dez.). Violência na teoria psicanalítica: ruptura ou modalidade de laço social? *Psicologia em revista*, 12(20), 165-180.
- Coelho dos Santos, T. & Lopes, R. G. (2013). *Psicanálise, ciência e discurso*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Costa, F. N. da. (2014). Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade, Fraternidade como Metas Coletivas. Recuperado de <https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2014/01/27/revolucao-francesa-liberdade-igualdade-fraternidade-como-metas-coletivas/>.
- Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Recuperado de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antigos-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-da-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declara%C3%A7%C3%A3o-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>.
- Dufour, D.-R. (2005) *A arte de reduzir as cabeças*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Dumont, L. (1993) *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Freud, S. (1977a). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 7, pp. 135-250). Rio de Janeiro: Imago Editora (Trabalho original publicado em 1905).
- Freud, S. (1977b). Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 9, pp. 187-208). Rio de Janeiro: Imago Editora (Trabalho original publicado em 1908).
- Freud, S. (1977c). Sobre o narcisismo: uma introdução. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 15, pp. 89-119). Rio de Janeiro: Imago Editora (Trabalho original publicado em 1914).
- Freud, S. (1977d). Os instintos e suas vicissitudes. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 15, pp. 137-162). Rio de Janeiro: Imago Editora (Trabalho original publicado em 1915).
- Koyré, A. (2001). *Do mundo fechado ao universo infinito*. Rio de Janeiro: Forense Universitária (Trabalho original publicado em 1953).
- Koyré, A. (1991). *Estudos de História do Pensamento Científico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Kumar, K. (1997). *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna. Novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Lacan, J. (2003). Os complexos familiares na formação do indivíduo. *Outros escritos* (pp. 29-90). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1938).

- Lacan, J. (1998). A ciência e a verdade. *Escritos* (pp. 869-892). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1966).
- Lacan, J. (1992). *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1969-1970).
- Lévy-Strauss, C. (1982). *As estruturas elementares do parentesco*. Rio de Janeiro: Vozes (Trabalho original publicado em 1949).
- Lopes, R. G.; Souza, F. M. P & Martello, A. (2012). O mestre contemporâneo e os impasses na formação do analista. *De que real se trata na clínica psicanalítica?* (pp. 371-391). Rio de Janeiro: Cia. de Freud.
- Lytard, J.-F. (2003). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva (Trabalho original publicado em 1989).
- Miller, J.-A. (2015). Em direção à adolescência. Recuperado de <http://www.minascomlacan.com.br/blog/em-direcao-a-adolescencia/>.

**Citação/Citation:** Lopes, R. G. (mai. a nov. 2017). Declínio da educação e violência. *Revista aSEPHallus de Orientação Lacaniana*, 12(24), 67-80. Disponível em [www.isepol.com/asephallus](http://www.isepol.com/asephallus). **Doi:** 10.17852/1809-709x.2019v12n24p67-80.

**Editor do artigo:** Tania Coelho dos Santos.

**Recebido/Received:** 05/10/2017 / 10/05/2017.

**Aceito/Accepted:** 18/10/2017 / 10/18/2017.

**Copyright:** © 2013 Associação Núcleo Sephora de Pesquisa sobre o moderno e o contemporâneo. Este é um artigo de livre acesso, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o autor e a fonte sejam citados/This is an open-access article, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the author and source are credited.