

# **Violência e Subjetividade na Pós-Modernidade e sua Incidência no Espaço Escolar\***

Sandra Dias\*\*

## **Resumo**

O artigo apresenta o panorama da violência na sociedade pós-moderna através das pesquisas sobre os tipos de violência que incidem no espaço escolar. Levanta os principais conceitos de violência que embasam os estudos na área, destacando o conceito de violência simbólica cunhado por Bordieu e Passeron; a violência como fenômeno construído socialmente apontada por Charlot e o conceito proposto por Hanna Arendt que situa a violência em oposição ao poder. Associa a violência à mutação cultural produzida pelo capitalismo tardio que alterou a configuração social criando uma sociedade de consumo que reduz todos os bens simbólicos e culturais à mercadoria. A destruição da cultura baseada na autoridade e tradição afetou as principais funções que a instituição escolar deve exercer: a transmissão de saber e socialização e gerou o aumento de violência no espaço escolar. Utiliza a teoria psicanalítica para delinear os efeitos na subjetividade da mutação cultural produzida pela globalização.

## **Unitermos**

Violência, violência na escola, sociedade de consumo, discurso capitalista, transformação social, papel do professor, autoridade, psicanálise e educação.

## **Abstract**

This article presents an overview of violence in post-modern society by conducting researches on types of violence that occur in the school environment. It describes the main concepts of violence that work as a foundation to related studies, including the concept of symbolic violence coined by Bourdieu and Passeron, violence as a socially built phenomenon as described by Charlot, and Hanna Arendt's opposition of violence and power. It also associates violence with late capitalism's cultural mutation that changed the social configuration to a society where every symbolic and cultural asset is reduced to merchandise. The destruction of a culture based on authority and tradition has affected the main functions the school institution is supposed to perform - socialization and the transmission of knowledge - and has increased violence in the school environment. It uses psychoanalytic theory to display the effects of globalization's cultural mutation.

## **Key words**

Violence, violence in the school, consumer society, capitalist speech, social transformation, teacher's role, authority, psychoanalysis and education.

---

\* Texto publicado na revista **Educação e Subjetividade**, ano 2, n. 3, 2º sem. 2006 (versão revisada em Outubro de 2008).

\*\* Dra. Sandra Dias, Professora Titular do Depto. de Psicodinâmica PUCSP.  
Contato: sandra.dias@uol.com.br.

Há uma idéia compartilhada pelos pesquisadores na área de ciências humanas de que houve uma profunda mutação na sociedade contemporânea que se define como realização de um capitalismo tardio ou de um processo de formação da sociedade global que aponta para a era da globalização.

A globalização como marco civilizatório altera profundamente as relações de sociabilidade, do plano do conhecimento, da técnica, dos bens materiais e culturais e é acompanhada pelo crescimento de conflitos e de uma violência generalizada que se estende por todos os espaços - do privado ao público, afetando todas as instituições com funções sociais, dentre elas a escola.

A principal questão social na atualidade se liga à temática da violência, não mais restrita à pobreza, mas como fenômeno global, porque se alastra também para ambientes próprios da classe média e da elite. Os estudos sobre violência tendem a distinguir variáveis endógenas e exógenas; aspectos biológicos, subjetivos e sociais; fatores como gênero, raça, composição familiar, mídia; fatores sócio-econômicos e sócio-ambientais idade; regras de disciplina e projeto pedagógico das escolas. Não há consenso entre os pesquisadores quanto às causas e nem mesmo quanto ao conceito de violência, de forma que o problema da violência permanece ainda tão obscuro desde os estudos pioneiros de Georges Sorel.

No Brasil, as pesquisas têm privilegiado a adolescência (ou população jovem em risco social) como a faixa etária mais comprometida com a violência e ao mesmo tempo como a vítima prioritária desta. Waiselfisz e Athias (1998, 11) e Zaluar (2004) apontam também a juventude envolvida com a delinquência, criminalidade, com bandos-gangues violentas e como produtora de violência. Destaca que à armadilha existente quanto ao termo pobreza se verifica uma adição semântica na qual a pobreza gera crime e violência - discurso que alia a classe social ao perigo (Zaluar, 1992,42). A violência sempre aparece nos estudos como um problema ligado à educação e à cultura, e, portanto, relacionado à escola.

A violência escolar no Brasil também vem se caracterizando como um fenômeno em expansão cujos atos de vandalismo ou de delito contra a propriedade, progressivamente estão sendo substituídos pela violência contra pessoas (Abramovay e Ruas, 2004, 72) em brigas, palavras e punho pelas armas, com aumento de casos com desfecho letal. Esse fenômeno se apresenta independentemente do tipo de escola (permissiva ou rígida) e embora tenha uma configuração marcada pelo narcotráfico e pobreza revela-se independente deste. (Abramovay e Ruas, 2004, 70).

### ***A violência na escola na contemporaneidade***

A instituição escolar como lócus de explosão de conflitos sociais é um fenômeno geral da sociedade brasileira e é também um fenômeno mundial que afeta igualmente a sociedade de países ricos e de países pobres. Estes incidem no espaço escolar através de uma violência generalizada que compromete as principais funções que a instituição deve exercer: a de socialização e a de transmissão de saber. A violência como fenômeno global que atinge as instituições educativas tem várias faces: comparece em maior escala na depredação dos bens materiais que compõem o espaço escolar (vandalismo); localiza-se também no interior

do próprio corpo discente, passando pela violência contra os agentes educativos (professores e funcionários) e, em menor escala, constata-se a violência do corpo docente contra os alunos (Abramovay e Ruas, 2004, 67).

Os inúmeros estudos que pretendem agrupar as diferentes formas de violência na escola apresentam um amplo espectro, a partir de diferentes conceitos de violência. Abramovay e Ruas (2004, 68) apontam várias classificações destacando as elaboradas por Chesneais e Charlot. Uma primeira classificação parte do conceito de uma violência concreta - a econômica (prejuízos ao patrimônio); situa a violência física e sexual e finaliza com um conceito mais abstrato baseado na idéia de autoridade - a violência moral ou Simbólica. A segunda, gradua os diferentes níveis de violência: Violência (golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes e vandalismo), Incivilidade (humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito) e Violência Simbólica ou Institucional (a falta de sentido e de prazer em estar na escola; a falta de perspectiva social e de mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos; a negação da identidade e de satisfação profissional do corpo docente, bem como sua obrigação de suportar o absenteísmo e indiferença dos alunos. Nesse esquema apresentado por Charlot a principal ameaça para o sistema escolar são as incivildades, apesar da agressão física ou pressão psicológica aparecerem mais espetacularmente (apud Abramovay e Ruas, 2004, 69).

A violência na escola, embora seja um fenômeno global, ao ser caracterizada como fenômeno empírico e datável, toma as características da cultura na qual se insere. Nos EUA os estudos destacam as gangues, xenofobia e bulliying (comportamento agressivo que se caracteriza por intimidação física). Na Alemanha as pesquisas localizam a violência em relação à baixa auto-estima dos alunos; falta de perspectivas quanto ao futuro; traços de personalidade e contexto familiar marcado por falta de diálogo; relação com o grupo e com a masculinidade; ensino medíocre e problemas nas relações corpo docente-discente; exposição à mídia; tipos de comunidade e vizinhança; xenofobia (Abramovay e Ruas, 2004, 71-81). Já no Japão, a violência se associa ao individualismo, materialismo, problemas de comunicação e atitudes negativas em relação à escola/estudos (Abramovay e Ruas, 2004, 83) enquanto que na França a tendência é situar a violência como fenômeno urbano, interno à escola e que se sustenta na incivilidade. São apontados os delitos contra objetos: depredações e pichações; intimidações físicas: empurrões, escarros; intimidações verbais: injúrias, xingamentos, ameaças, descuido com o asseio das áreas coletivas; ostentação de símbolos de violência com finalidade de provocar o medo. Os franceses destacam as incivildades como as mais anti-sociais, mais anti-escolares e mais traumáticas. Isso porque são silenciadas e banalizadas devido às cumplicidades assumidas pelos alunos, funcionários e professores que não as denunciam, resultando na não identificação dos autores – tanto a vítima como o agressor (Abramovay e Ruas, 2004, 68-70).

As análises e hipóteses sobre a violência abarcam o amplo espectro de suas manifestações, mas na maioria dos estudos verifica-se uma perspectiva teórico-metodológica que privilegia um dos lados da questão sem levar em conta que a violência no espaço escolar é um fenômeno composto de vários elementos articulados entre si: o aluno, o professor, o grupo, a família e a instituição escolar com suas regras, projetos e dinâmica, que refletem a cultura da sociedade contemporânea. Constata também que nessas diferentes abordagens procede-se a um apastamento do conceito de violência, pois o situa num *continuum* que

abrange os fenômenos da agressividade, da transgressão e do ato criminoso, como se estes fossem somente manifestações mais ou menos intensas de violência.

A classificação ou tipologia da violência é sempre conceituada a partir do elemento observável em relação ao dano realizado. Assim, a violência nestas pesquisas passa a ser definida pelo comportamento e seu efeito no social, sendo situada a partir de categorias descritivas, como pode se verificar atualmente nas pesquisas inglesas: “bullying” (conflitos entre alunos que implica em intimidação física); “disruption” (perturbação no sistema de aprendizagem ou nas aulas, causadas por atitudes indesejáveis); o “desengajamento” ou desinteresse pela escola e pela aprendizagem e “comportamentos anti-sociais” que consistem em atos que desrespeitam a lei, mas não são ações ilegais com punição pela ordem jurídica. (Abramovay e Ruas, 2004, 71).

### ***O conceito de violência***

Constata-se que a violência, nas diferentes culturas, apresenta uma amplitude que abrange desde conflitos no interior do corpo discente, conflito entre os alunos e o corpo docente, agressão, condutas desordeiras, comportamento criminoso, comportamento anti-social e vandalismo, o que implica em que o próprio termo violência é polêmico e que não há consenso entre os estudiosos.

Há uma tendência geral dos pesquisadores em educação, em utilizar como ferramenta de estudo o conceito que Bordieu e Passeron cunharam como violência simbólica, que é definida como: “poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força” (1975 19). Essa tese situa que as formas simbólicas que servem para a construção de conhecimento e do mundo dos objetos como o mito, a arte, a ciência e língua, são instrumentos de dominação que reproduzem a divisão social de classes e a ideologia dominante. Se o poder simbólico surge como todo poder que consegue impor significações e impô-las como legítima, os símbolos afirmam-se como instrumentos, por excelência, de integração social, tornando possível a reprodução da ordem estabelecida. Nessa perspectiva, o sistema escolar reproduz os diferentes capitais culturais das classes sociais e o conteúdo programático escolar impõe um sistema simbólico reprodutor de uma cultura dominante, que contribui para a reprodução das estruturas de poder. Portanto, há que se considerar duas dimensões na ação pedagógica: o conteúdo transmitido (artefato simbólico) e o poder que ordena a relação ( identificado com a violência simbólica ) exercido pela autoridade pedagógica.

Bordieu e Passeron seguem uma tradição que vai de Weber, passa por Marx e Cassirer para efetuar a análise do sistema de ensino, vinculando-o à estrutura de relações de classe, evidenciando no sistema escolar não só sua função social de conservação social, mas sua função ideológica de legitimação. Assim, o campo Educacional se configura como um campo social onde se dá a legitimação e imposição do Capital Cultural da classe dominante e de seu *habitus* (1975 64). Esta legitimação é fruto dos conflitos e relações de força existentes dentro e entre os campos político, econômico, cultural e social e se objetivam na luta pela afirmação do capital legítimo, ou seja, Capital Simbólico. Quando isso ocorre, a classe portadora de Capital Simbólico se apropria dos mecanismos do Campo Político, e através

deste, é capaz de impor o seu Capital Cultural ao Campo Educacional, tornando, desta maneira, o primeiro, legítimo (“verdadeiro”). Através da imposição do Capital Cultural dominante, ocorre a destituição das classes dominadas das condições de produção e apropriação da cultura legítima. Neste processo de “imposição de Capital Cultural, está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima: o poder de impor – e mesmo de inculcar – instrumentos de conhecimento e de expressão (taxinomias) arbitrários – embora ignorados como tais – da realidade social” (1975 69).

Eles enfatizam que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (1975 20). O professor é uma autoridade com poder legítimo que dissimula o poder arbitrário de imposição, isto é, seu poder de violência simbólica. Ele exerce sua ação através do trabalho pedagógico que é substituto da coerção física (1975 27). Por conseguinte, o Campo Educacional é fortemente subsumido ao Campo Econômico, constituindo-se como o primeiro em um campo de conservação, reprodução e legitimação das relações de força do último e dos meios de aquisição e produção de Capital Cultural que está fortemente condicionado ao grau acumulado de Capital Econômico e Cultural dos agentes sociais. Isto leva à formulação da lei da conservação da violência que é, em última análise, “o produto da violência interna das estruturas econômicas e dos mecanismos sociais revezados pela violência ativa dos homens” (1975, 136). O que conduz à conclusão de que a violência dos jovens não é uma ruptura da ordem social e em particular com a escola, mas é apenas a reprodução conformista das violências sofridas.

Charlot (2002,433) também situa a violência como um fenômeno social, mas distingue a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. A violência na escola se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza de suas atividades (gângues entram na escola para acerto de contas). A violência à escola está ligada à natureza e atividades da instituição escolar (alunos batem/insultam os professores, quebram computadores) porque são violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Esta se liga à violência da escola: uma violência institucional simbólica que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (palavras desdenhosas, atos injustos e racistas). Esta distinção é necessária porque se a escola é largamente impotente face à violência na escola, ela ainda dispõe de margem de ação face à violência à escola e à violência da escola. Se os jovens são os principais autores da violência (mas não são os únicos) eles são também as principais vítimas dessa violência.

Embora o autor associe uma fragilidade do jovem ao fator externo e social - desemprego, acidentes, drogas, agressões sexuais entre outros fatores - ele situa como relevante distinguir ainda a agressividade como uma disposição biopsíquica reacional: uma frustração leva à angústia e à agressividade. A agressão é um ato que implica uma brutalidade física ou verbal enquanto que a violência como característica desse ato enfatiza o uso da força, do poder e da dominação. Toda agressão é violência na medida em que usa a força. No entanto, é pertinente distinguir a agressão que usa a força de modo instrumental (uma ameaça como a extorsão para apossar-se de um tênis que pertence a outrem mas não o fere se não resiste) e a agressão violenta, em que a força é usada muito além do seu resultado (por um prazer de causar mal, destruir, humilhar). Charlot (2002) conclui apontando a impossibilidade de fazer desaparecer a agressividade e propondo formas legítimas de

expressão da agressividade e do conflito. O problema passa então a ser a violência enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, tornando-o ainda maior quando se considera que a escola se inscreve na ordem da linguagem e da troca simbólica, não pela força física. A questão da violência na escola não passa pelo esmagamento e aniquilação da agressividade e do conflito e sim, pela sua regulação através da palavra. A violência escolar decorre de uma situação de forte tensão social em que uma simples faísca (conflito) provoca a explosão (o ato violento).

Para Debarbieux, a abordagem da violência ao abranger uma grande extensão da agressão física: o racket (extorsão praticada por um aluno mais velho/forte sobre outro mais fraco/novo para obter vantagem material), o vandalismo até as incivildades (insultos, grosserias, empurrões, interpelações, humilhações), torna o conceito de violência impensável pela confusão léxica e semântica (2001,163). Ele destaca a importância da metodologia usada nas pesquisas que tendem a homogeneizar o factual através de um conceito de violência absoluto em que se supõe que esse abarque toda a realidade e que, portanto, seja a verdade. Denuncia o erro idealista e a-histórico em acreditar que haja uma adequação entre o vocábulo, a idéia e a coisa (a violência). Para ele, estudar a violência na escola é, antes, mostrar como ela “é socialmente construída em sua própria designação e como seu campo semântico se amplia a ponto de se tornar uma representação social central”. (2001,164).

Ele marca que no campo da ciência social, o início das investigações sobre violência se deu pela pressão da mídia, pelas injunções do campo e da administração, sendo que há urgência de se construir cientificamente esse objeto e novos paradigmas pois a maioria das pesquisas educacionais se baseiam na tradição marxista que situa a violência juvenil como a marca da luta do proletariado contra a burguesia e o seu sentido como o de resistência às normas dominantes. Para estes pesquisadores a violência popular é justificada, pois é um traço cultural, uma maneira de se socializar, enfim, uma resistência da cultura juvenil diante da dialética compressão-explosão (Debarbieux, 2001,163-167). Este modelo se tornou fértil em trabalhos pedagógicos e psicológicos que defendem uma violência fundamental constitutiva da pessoa humana, a qual lhe permite construir. Debarbieux critica essa idéia de uma violência que tem efeitos positivos no sujeito e cujo problema é seu controle porque aproxima a violência de uma perspectiva naturalista que esquece seu caráter socialmente construído. Propõe uma visão mais extensa do fenômeno compreendendo diferentes modalidades de violência para não criminalizar comportamentos comuns; opõe os delitos e as incivildades. A violência penal inclui delitos e vitimização tais como extorção, roubos, agressões, racismo e insultos, havendo também as microviolências que ele denomina de incivildades. Estas refletem a percepção da violência e correspondem aos atentados quotidianos ao direito de cada um de ver sua pessoa respeitada. Dentre eles estão as humilhações e a falta de respeito que ferem a auto-estima e geram sentimento de insegurança (Debarbieux, 1996).

Dupâquier indica a imprecisão na definição de violência que a concebe como o modo de agir sobre alguém ou de fazê-lo agir contra sua vontade por força ou intimidação. Esta definição permite, no contexto escolar, caracterizar o fato de se obrigar um aluno a estudar suas lições ou fazer seus deveres como violência (200,7), abrindo a porta para uma derivação ideológica que opõe à violência à escola a pretendida violência da escola. Ele define a violência na escola “quando há uma transgressão brutal da ordem escolar e das regras usuais

da vida social”. A violência não se confunde com a agressividade, mas com suas manifestações, que comportam vários graus: da insolência ao assassinato, passando pelo vandalismo, a baderna e a extorsão. Ele critica também o termo “incivilidade” porque além do eufemismo ele cobre um conjunto que abrange o desrespeito, o insulto, a provocação e as ameaças, até os delitos que incluem depredações, roubos na escola, incêndios, agressão física (2000, 9).

Há pesquisas que situam outra perspectiva e que consideram que a violência nasce de uma lógica da exclusão, pois consiste em um discurso da recusa. Colombier postula que “A violência nasce da palavra emparedada” (1989, 68), o que o coloca na tradição dos autores ligados à pedagogia ou à psicologia institucional, que enfatizam que é fundamental instaurar uma instituição escolar com leis, regras e esferas de poder; de instaurar uma lei fundamental que fixa os limites nos quais vão se exercer os poderes de cada um. Buscando ampliar e ao mesmo tempo precisar o conceito, Sposito aponta que “violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito” (1998,60). Nesse sentido ela propõe a inclusão do racismo ou intolerância no campo da violência escolar, abordagem que a aproxima da filosofia política de Hanna Arendt.

Arendt aponta uma distinção entre os termos violência, poder, força, vigor, e autoridade, apontando que a imprecisão na linguagem decorre de um discurso reducionista sobre a dominação (“quem domina quem”). A “violência nada mais é do que a mais flagrante manifestação de poder” (1985,19); não é um fenômeno natural. “Sendo instrumental por natureza, é racional até o ponto de ser eficaz em alcançar a finalidade que deve justificá-la (1985, 44)”. O poder “corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo” (1985,24). “O poder tem necessidade de números enquanto que a violência passa sem eles, por ser instrumental:” A forma extrema de poder resume-se em Todos contra Um, e a extrema forma de violência é Um contra Todos. E esta última jamais é possível sem instrumentos (1985 22). O poder e a violência se opõem: “onde um domina de forma absoluta o outro está ausente”. “A violência aparece onde o poder esteja em perigo, mas se deixar que percorra o seu curso natural, o resultado será o desaparecimento do poder” (1985 30).

Ela recusa a identificação da força à violência, sendo esta usada como meio de coerção enquanto a força designa a energia liberada por um movimento físico ou social. O vigor “designa algo no singular, uma entidade individual, constituindo-se em propriedade inerente a um objeto ou pessoa (...) podendo provar-se a si mesmo na relação com outras coisas ou pessoas” (Arendt,1985,37). A essência da autoridade é “o reconhecimento inquestionável, constituindo-se o desprezo seu maior inimigo e a risada o meio eficiente de destruí-la” (1985, 37). É incompatível, portanto com a coerção e opera pela argumentação, sintetizando: onde a força operou, a autoridade em si mesma fracassou. No livro “Entre o passado e o futuro”, Arendt afirma que “para as questões da Política, a liberdade é crucial” (2005,191), e situa o antisemitismo, o imperialismo e totalitarismo como movimentos que apontam que a dignidade humana precisa de nova garantia, só encontrável em novos princípios políticos e em nova lei na terra que alcance toda a humanidade.

Em síntese, para a filósofa, o poder e a violência pertencem ao setor político das atividades humanas assentadas na faculdade do homem de agir, na habilidade de iniciar algo novo, alertando que toda diminuição de poder é um convite à violência. Relaciona a violência com a deterioração do político e com a ausência de ação e de diálogo, expressões efetivas de poder, criticando todo o pensamento que se apóia no biológico ou no ideológico para justificar a violência. A violência não é a manifestação de um processo vital, não é uma potencialidade do sujeito, tem caráter instrumental e é detentora de uma racionalidade. Ela se distingue e se opõe ao poder; este não se refere a uma relação de domínio, uma relação comando-obediência que é onde se pode exercer a violência, pois está no espaço político e público onde se decide através das palavras.

Dessas teorizações sobre violência fica a pergunta: “Qual transformação social ocorreu para que a escola não esteja mais ao abrigo de violências que outrora se detinham em sua porta?”

### ***O capitalismo e a mutação cultural: a produção de novas subjetividades***

Ao comentar o julgamento do criminoso nazista Eichmann, Hanna Arendt faz questão de afastar a hipótese de que ele fosse um demônio ou tivesse uma natureza malvada: “ele não era nenhum Iago”... “ele não teria matado nenhum superior para ficar com seu posto (apesar da motivação de obter progressos pessoais) ... ele nunca percebeu o que estava fazendo” (2004, 310), antes ele era um homem discreto, do tipo burocrata que obedecia as ordens. No epílogo de sua obra, ela afirma: “É claro que teria sido muito reconfortante acreditar que Eichmann era um monstro”; (.....) “O problema com Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram nem pervertidos, nem sádicos, mas eram e ainda são terrível e assustadoramente normais”. (2004,199).

A filósofa estende essa caracterização e a aplica na análise das massas na sociedade moderna, delimita o conceito de banalidade do mal para indicar uma conjugação de fatores desumanizantes, de totalitarismo e de criminalidade como normalidade estatal; da burocracia dos processos combinados com a reação apática das vítimas num processo de normalização das desumanidades e da calamidade dos sem direitos. Ela afirma que a total separação da realidade vivida pelas massas, só é possível porque elas crêem, simultaneamente, em tudo e em nada, porque pensam que tudo é possível e nada é verdadeiro. As massas desenraizadas, desorientadas, cujo mundo que as rodeia lhes parece incompreensível, sem sentido, é presa fácil do poder, que explora o desejo que as massas têm de escapar da realidade. Para tal, o poder contribui para empobrecer o senso crítico e inibe a possibilidade de aderir ao real. “O homem isolado na massa, privado do sentido do real por causa desse isolamento, não tem mais a medida para julgar um discurso”. [...] “O objetivo do movimento totalitário é eliminar a capacidade de distinguir a verdade da falsidade, a realidade da ficção, ou seja, abolir a capacidade de ‘sentir em comum e pensar por si mesmo’” (apud Soukis,1998,127). É através da desvalorização do senso comum (o senso do real) que o “vazio de pensamento” se torna realidade.

A banalidade do mal é a resultante dessas circunstâncias e é muito presente na realidade atual. Arendt relaciona a monstruosidade da falta moral de Eichmann, paradigma

do carrasco nazista, à falta de um pensamento que teria evitado esse potencial de causar um mau tão terrível. Ela distingue o conhecer (Intelecto) do pensar (Razão). Conhecer seria uma atividade de cálculo, cuja finalidade é apenas atingir verdade e falsidade sobre algo, enquanto o pensar seria uma atividade do espírito que busca o significado sobre alguma coisa. Pensar implica na faculdade do juízo e implica uma atividade mais política do que meramente teórica; baseia-se na necessidade de por o pensamento racional em harmonia consigo mesmo; isto que dá “origem ao princípio da legislatura, como estabelecido no imperativo categórico – age sempre de tal maneira que o princípio de tua ação possa se tornar uma lei universal”. (2005, 274). Mas a eficácia do juízo enquanto fundamenta a ação política decorre de uma mentalidade alargada que não implica só em estar em harmonia com o eu, mas ser “capaz de pensar no lugar de todas as pessoas”, isto é, a eficácia do juízo repousa mais em uma concordância potencial com o outrem do que o processo de pensamento do raciocínio puro. Em síntese: os juízos devem se libertar das condições subjetivas pessoais, transcender o senso comum e se orientar em um domínio público; porque a lógica para ser correta depende da presença do eu, mas o juízo para ser válido depende da presença de outros (2005, 275).

Ela assinala que se nas sociedades que emergiram com a revolução industrial havia necessidade de cultura, valorizava-se ou desvalorizava-se objetos culturais ao transformá-los em mercadorias, usava-se e abusava-se deles, porém os mesmos não eram consumidos.. “As sociedades de massas, ao contrário não precisam de cultura, mas de diversão, e o produtos oferecidos pela indústria de diversão são, com efeito, consumidos pela sociedade exatamente como quaisquer outros bens de consumo” (Arendt, 2005, 257). Eles servem para passar o tempo, e o tempo vago que é “matado” não é tempo de lazer, ali onde se está liberto dos encargos do processo vital e livre para o mundo da cultura. Esse hiato entre o trabalho e o sono, em que sobra um tempo vago necessário ao processo vital biológico, que em outras sociedades era o tempo de se divertir e se entreter, era também o tempo em que bens culturais deveriam ser trocados. A cultura relaciona-se com objetos, é um fenômeno do mundo. O entretenimento relaciona-se com as pessoas, é um fenômeno da vida. “A cultura é ameaçada quando todos os objetos e coisas seculares, produzidos pelo presente ou pelo passado, são tratados como meras funções para o processo vital da sociedade, como se aí estivessem só para satisfazer alguma necessidade” (Arendt, 2005,260).

As teses de Arendt anunciavam já nas décadas passadas, a fase atual da civilização de consumo sob a égide da banalização do mal com a conseqüente destruição da cultura, da capacidade crítica dos indivíduos e da figuras de autoridade e das narrativas que visam veicular as tradições. Esse novo funcionamento social decorrente da passagem da sociedade de produção para a sociedade de consumo também foi enfatizado por Jacques Lacan, psicanalista francês, que destacou as conseqüências psíquicas decorrentes da hegemonia de um discurso sócio-cultural que prega a não repressão às satisfações, às moções pulsionais, ao gozo.

No texto “Mal-Estar na Civilização”, Freud aponta o relacionamento com os outros homens como a causa de maior sofrimento do homem. Portanto, o mal-estar na cultura é o mal-estar dos laços sociais que se expressam em diferentes vínculos, dentre ele nos atos de governar e ser governado , educar e ser educado e analisar e ser analisado, respectivamente; mal-estar no campo da política, da educação e da psicanálise. Lacan denominou essas relações de discursos. Um discurso é uma forma de laço social onde a linguagem tem o

principal valor porque a palavra é característica do homem, ela faz o homem, determina seu lugar e localiza sua ação. A forma como se estrutura um discurso determina o tipo de laço social. O discurso como laço social é um modo de aparelhar o gozo com a linguagem na medida em que o processo civilizatório, para permitir o estabelecimento das relações entre as pessoas, implica a renúncia da tendência pulsional em tratar o outro como objeto a ser consumido: abusar sexualmente, explorá-lo, torturá-lo, matá-lo saciando no outro sua pulsão de morte, sua destrutividade. Assim todo o laço implica um limite à satisfação da pulsão resultando numa perda de gozo.

No texto “Televisão” de 1974, Lacan situou o discurso capitalista como o agente do mal-estar na modernidade. Como laço social dominante, esse discurso que pressupõe a hegemonia do capital sobre todas as outras formas simbólicas e sócio-culturais, invadiu tudo, configurando uma nova sociedade. Esta nova sociedade chamada de sociedade globalizada foi nomeada de sociedade pós-moderna por Jean François Lyotard. Nomeou-a desta maneira, para indicar que se trata de uma categoria cultural ou uma condição histórica original que corresponde à fase tardia do capitalismo, caracterizando-se pelo esgotamento e desaparecimento dos grandes discursos de legitimação, principalmente o discurso religioso e político. Guy Debord a define como sociedade do espetáculo porque a relação social entre as pessoas é mediada por imagens e a cultura é tornada mercadoria de consumo. Jean Baudrillard a designa sociedade de consumo sendo esta um conjunto de novas condições no âmbito do social, do político, do econômico, do cultural e do tecnológico, regidas pela premissa de que todos os bens simbólicos e sociais são mercadorias.

Essa nova formação social se baseia no princípio de individuação: uma autonomização do indivíduo em nome de um ideal emancipatório que acaba por resultar no culto do si mesmo. O sujeito faz em nome de si, para si e por si, implicando na desnecessária presença de um enunciador coletivo confiável devido à queda dos grandes ideais e figuras que serviam de referência para os homens no passado. Ela promove os simulacros e as simulações, o consumismo e tem a performatividade como critério técnico de legitimação da ciência. É o mundo da negação da tradição e enfraquecimento das instituições, da reflexividade e das exclusões, do multiculturalismo crítico e do exercício das micropolíticas. Em síntese é o mundo da identificação dos bens à mercadoria e da norma prescritiva: Consuma para ser - cultura que estabelece a satisfação como finalidade da vida e identificada à felicidade sempre ao alcance dos indivíduos, por haver sempre mais um objeto, com essa promessa, a ser ofertado. O capitalismo como cultura de massa que homogeneiza e padroniza, é também uma prática discursiva que cria subjetividades e consome as culturas locais para inseri-las na sociedade global regida pela lógica do consumo.

Essa democracia liberal dialógica vai produzir um novo sujeito, um *subjectus* – o submisso agora ao Mercado, o grande Outro da pós-modernidade. (Dufour, 2005, 27). O Social concebido como Outro é uma exterioridade radical em relação ao sujeito, é também o lugar terceiro na fala e também o lugar da lei que antecede o sujeito e na qual ele tem que se engajar para se constituir. O Outro anterior ao sujeito, ocupa o lugar do terceiro que nos funda, sendo um sistema simbólico e imaginário. Em sua função imaginária, O Outro se encarna na história através de diferentes figuras: a Natureza, Deus, o Rei, a Phisis, a Razão, o Proletariado. Em sua função simbólica é uma estrutura de ficção que “trabalha na formação dos sujeitos marcando-os com uma marca específica que lhes permite enfrentar a questão

jamais definitivamente organizada da origem (Dufour, 2005, 37). Enfim, o “Outro é a instância pela qual se estabelece para o sujeito uma anterioridade fundadora a partir da qual uma ordem temporal se torna possível, é também um lá, uma exterioridade graças a qual pode se fundar um aqui, uma interioridade” (Dufour, 2005, 38) A teoria lacaniana situa o social, a cultura, no seio da formação da subjetividade e única via de acesso ao simbólico. Se o Outro, o social enquanto formação histórica muda, o sujeito também se transmuta, pois não há sujeito fora da relação com o Outro. Nesse sentido é que se pode dizer que o Outro pós-moderno construiu um novo sujeito: o consumidor.

Como opera esse Outro, socialmente? O Outro da pós-modernidade – o Mercado - mantém uma verdadeira servidão voluntária através do fetichismo da mercadoria presente nas práticas discursivas que norteiam a relação entre os *socius*. O discurso capitalista se engaja na produção de novos objetos, criando ofertas, segundo a lei atual do mercado, para que o sujeito demande. Nele domina a demanda imaginária do objeto, pois ele produz o vazio do objeto e também o objeto capaz de preenchê-lo. Isto é: o mercado cria tanto a falta (pseudo-falta) como também o objeto que ilusoriamente a tampona, operando uma dissolução permanente desse próprio objeto de consumo que se apresenta como a solução para todo mal. Essa demanda aparece como um estado de contínua solicitação, exasperação, ênfase, uma vez que o objeto é sempre descartado quando não está mais na moda; é uma demanda desenganchada da dialética do desejo porque é o objeto que mostra o que falta ao sujeito e não a falta do sujeito que o dirige ao objeto (segundo a metonímia do desejo). O sujeito contemporâneo não vai ao shopping-center para buscar o que lhe falta, mas vai ao shopping-center para saber o que lhe falta.

Estas práticas, verdadeiras práticas de socialização, propõem um discurso – o discurso Capitalista - cuja lógica Marx evidenciou e que aponta o funcionamento acéfalo do mercado, na qual tanto o proletário como o burguês, “eles não sabem o que fazem”, isto é, não captam a mecânica da estrutura na qual estão inseridos (Goldemberg, 1999, 53). Alienados, desconhecendo a ideologia da nova sociedade, ambos caminham para o estágio final do capitalismo com a perda do valor do trabalho e declínio da oferta de emprego. A verdade material desse discurso, Lacan esclarece a partir do conceito de “mais gozar” que permite situar a incidência do discurso da ciência sobre a cultura alterando tanto as relações sociais como a subjetividade e produzindo um novo sintoma social. O que Marx situou como a mais valia, Lacan faz equivaler ao “mais gozar”, um objeto-a- mais, um resto que escapa à simbolização – o real, o objeto pequeno @, um gozo que só emerge como excedente. Ele explicita que o que nos fez modernos foi a estranha redução do eu a um conjunto vazio, possibilitando ao Outro social moldar a subjetividade sob a égide do Mercado.

Nessa nova configuração social – sociedade de consumo - não há mais separação do sujeito e do objeto pois próprio sujeito consumidor é uma mercadoria a ser consumida; sociedade governada pela máxima: Goza para ser. Lacan aponta que a ciência à serviço do mercado, põe o saber científico para trabalhar na produção de *gadgets* – as latusas, objetos mais gozar, objetos feitos para causar o desejo (1992, 157). Objetos ofertados incessantemente, supostos satisfazerem o saber reduzido ao gozo, ilusões postas pelo Amo – o discurso capitalista (Lacan, 2003,516), para cessar o mal-estar na tortura, verdadeiros fetiches que ocultam a rede de relações sociais e o desconhecimento da alienação. Nesse sentido o discurso capitalista constitui mais um esgarçamento de todos os laços sociais por

impossibilita ou destrói a dialética em que se funda. Marx apontou que o capital é o limite do próprio capital, indicando o limite lógico-histórico do capitalismo, isto é : a contradição interna que impele o capitalismo a um desenvolvimento permanente (Zizek, 1994, 329). Em conferência na Universidade de Milão, de 12 de maio de 1972, Lacan afirma que “Isso funciona tão rápido que isso se consumará” indicando que o discurso capitalista é uma máquina de gozo astuciosa; tão astuta que, ao produzir objetos que recuperam o gozo perdido, consumirá não só os objetos, mas também a Natureza, o Homem e a si mesmo.

Assim, verifica-se na pós-modernidade uma excessiva presença do objeto: o poder do objeto de consumo que enlouquece e impede o sujeito de realização simbólica, de toda e qualquer falta, implicando na redução do laço social à ideologia narcisista que prescreve um estatuto isolado, monádico e fechado sobre si mesmo do sujeito contemporâneo. Daí os novos sintomas, práticas pulsionais fora do regime significante: as toxicomanias, as bulimias, as depressões - puras técnicas de gozo que ao incidirem no plano das relações sociais produzem o fenômeno da segregação, racismo e violência.

### ***Os efeitos do discurso capitalista na instituição escolar***

A crise geral que acometeu o mundo contemporâneo em todas as partes e em todas as esferas da vida teve ampla repercussão no campo educacional, com uma alarmante violência crescente no espaço escolar. Arendt, na análise do campo educacional, separa educação, de aprendizagem (o conhecimento do pensar) e coloca que “o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade e nem tampouco mantido coeso pela tradição” (2005 246). Crise esta que tem como consequência a destruição dos pressupostos básicos da educação, das quais uma das mais graves se deve ao fato de que a criança ao ser libertada da autoridade, do domínio dos mais velhos sobre o mundo infantil “se viu sujeita a uma autoridade ainda mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria” (2005,230). Jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo - contra o qual por sua superioridade numérica elas não podem se rebelar, argumentar ou escapar para outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo do adulto - só lhes resta como reação, o conformismo ou a delinquência.

Quanto ao outro efeito da transmutação social pelo avanço do capitalismo, a filósofa diz que este se deve à influência da psicologia moderna, que transformou a pedagogia em ciência e transformou o papel do professor em técnico, eliminando a tradição humanista que até então perdurava na educação. O professor como fonte de legítima autoridade era um homem que podia ensinar qualquer coisa. Agora, com o ensino baseado apenas nos mecanismos de aprendizagem, ele é reduzido em sua dimensão tecnocrata e já não tem mais nenhum compromisso com a transmissão e formação do cidadão, isto é, com a formação do aluno como homem em sua humanidade e ação política. A terceira consequência se liga ao pragmatismo utilitarista oriundo de teorias psicológicas que passam a nortear o ensino que deve substituir o aprendizado pelo fazer, alterando o valor do lúdico na educação. “O brincar era visto como modo mais vívido e apropriado do comportamento da criança no mundo, por ser a única atividade que brota espontaneamente de sua existência enquanto criança” (Arendt, 2005, 232). Já a aprendizagem forçando a criança a uma atitude de passividade, obrigava-a a

abrir mão de sua própria iniciativa lúdica. A autonomia do mundo da infância e a substituição da aprendizagem pelo fazer, e do trabalho pelo brincar, levaram à aniquilação do princípio educativo que propõe uma aquisição gradual do hábito de trabalhar e de não brincar, dissolvendo a separação brincar-trabalhar e retendo a criança no seu próprio mundo, extinguindo a relação natural entre a criança e o adulto.

O educador em relação ao jovem, como representante do mundo deve assumir a responsabilidade perante ele. A autoridade não está fundada na qualificação ou atributos do educador, mas na responsabilidade que ele assume por este mundo. Na vida hodierna há uma perda geral da autoridade, claramente visível na vida pública e política que afeta os âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola (Arendt, 2005, 240). O homem adulto não mais acreditando nos valores passados que têm como ofício o ensino cujo papel é servir de mediador entre o velho e o novo, encontra-se em uma crise: não abre mão nem da tradição e nem da autoridade mas é obrigado a caminhar num mundo que não é mais estruturado pela autoridade e nem tampouco mantido coeso pela tradição. A saída é a da desilusão e desresponsabilização ou a entrega ao domínio da técnica como solução para os impasses da educação. Para esta, a principal finalidade educacional não é mais ensinar os conhecimentos, mas sim inculcar habilidades (Arendt, 2005, 232) e as instituições de ensino passam a se caracterizar pelo seu papel vocacional: a criança não mais aprendendo com o adulto, mas com mecanismos e recursos científicos dos quais se nutre a pedagogia moderna...

Arendt aponta que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, e com tal gesto salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo, abandoná-las a seus próprios recursos e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, ao invés disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (2005, 247).

Ela apresenta um quadro que não cessou de se modificar até o estado atual em que as novas práticas discursivas eliminam o sujeito crítico, o sujeito ideológico e sujeito do *pathos*, juntamente à destituição de toda e qualquer autoridade (religiosa, política ou cultural) e à destruição da tradição (as narrativas religiosa, políticas e culturais) - que se constituíam referências no campo da ação educativa. Considerando-se essas análises, conclui-se então, a partir de Lacan, que a pós-modernidade decreta o fim do grande Outro, essa anterioridade exterior fundante do sujeito, deixando-o sem nenhum arrimo, proclamando a total autonomia do sujeito e condenando-o a uma aparente liberdade de escolha e ao auto-engendramento cuja verdade revela a face oculta do capital: tudo é mercadoria. Se o sujeito é livre para escolher é porque essa escolha também é transformada em mercadoria. Nada, nem mesmo um estilo, um valor cultural ou uma virtude espiritual escapa dessa máquina.

Frente a esse desamparo do Outro, a falta de uma referência em que se apóie para aceder simbolicamente ao objeto, os sujeitos irão remediar essa carência através de diferentes meios. Um dos meios é a formação de bandos e sua variante, as gangues. Quando o Outro falta, para enfrentar a autonomia radical e a auto-fundação, pode-se utilizar o corpo de vários. Esse corpo social que se apresenta através de uma horizontalidade tem nome coletivo, assinatura e ritos de iniciação e permite que o um não se apresente sozinho jamais; porém ele

não é jamais um, pois não pode mais deixar o grupo; o discurso crítico não pode ocorrer no seu seio. Assim, quando “um professor se dirige a um aluno é todo o grupo que responde à mínima solicitação de expressão, mostrando suas prerrogativas e seus objetos“ (Dufour, 2005, 111), evidenciando o contrário da autonomia do sujeito, pois no bando trata-se da fusão de todos em uma única entidade. As seitas, grupos que se constituem em torno de um guru, um mestre absoluto, são outra modalidade de suplência à carência do Outro - situação na qual a palavra do professor não tem nenhuma eficácia. A adicção – o uso de drogas - como uma mercadoria que tampona a falta, é outra modalidade.

Há uma última forma de responder ao aniquilamento do Outro: é tornar-se Outro no lugar do Outro (Dufour, 2005,113). Tornar-se o Outro supõe estar no lugar da origem do sujeito. Nesse lugar, o sujeito paramentado com o signo da onipotência, acredita e concede o direito da vida e da morte sobre os semelhantes. Os atos de violência, os mais brutos, podem assim se desdobrar sem nenhuma barreira. Os crescentes atos de violência que se observa entre os adolescentes na sociedade pós-moderna, na maioria das vezes, combinam em graus variados essas possibilidades de substituição do Outro ali onde o adulto, o professor ou aquele que deveria encarnar o Outro para o sujeito, ausentou-se. Restaurar a autoridade baseada na palavra como mediação nas relações sociais é o fundamento ético do ato educativo que permite mitigar a violência na escola.

### ***Bibliografia***

- Abramovay, Miriam e Rua, Maria das Graças. “Violências nas escolas”. Brasília: UNESCO, 2004.
- Arendt, Hannah. “Da Violência”. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1985.
- \_\_\_\_\_. “Entre o passado e o futuro”. SP: Perspectiva, 2005.
- Charlot, Bernard. “Violence in schools”: how French sociologists approach the issue. Sociologias. July/Dec. 2002, nº 8, p.432-443.
- Baudrillard, Jean. “A sociedade de consumo”. Lisboa: Edições Setenta, 1991
- Bourdieu, Pierre e Passeron, Paul. “A reprodução” - elementos para uma teoria do sistema de ensino. São Paulo: Livraria Francisco Alves Ed., 1975.
- Colombier, Claude et al. “A violência na escola”. São Paulo: Summus: 1989.
- Debarbieux, Eric. “La violence en milieu scolaire” – 1 – Etats des lieux. Paris: ESF editeur, 1996.
- \_\_\_\_\_. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). In “Educação e Pesquisa”. São Paulo, FEUSP, v.27, n.1, p.1-198, jan./jun, 2001.
- Dufour, Dany-Robert. “A arte de reduzir as cabeças”: sobre a nova servidão ultraliberal”. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- Dupâquier, Jacques. “La violence en milieu scolaire”. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.
- Freud, Sigmund. O mal estar na civilização (1930) In “Edição Stardad Brasileira das obras psicológica completas”. Rio de Janeiro: Imago Ed. 1974.
- Goldenberg, Ricardo. Economia política da pulsão In “Revista O homem e a tecnologia”, Porto Alegre, APPOA, nº 3, agosto 1999.

- Lacan, Jacques. "Seminário 17: O avesso da psicanálise". Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.
- \_\_\_\_\_. A televisão (1973). In "Outros Escritos". Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- \_\_\_\_\_. Conferencia na Universidade de Milão (1972) In "Bulletin de l'Association Freudienne, nº 10, décembre 1984.
- Soukis, Nadia. "Hannah Arendt e a banalidade do mal". Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- Sposito, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. In "Cadernos de Pesquisa", São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 104, pp.58-75, jul.1998.
- Waiselfisz, Julio Jacobo e Athias, Gabriela. "O mapa da violência IV" :Os jovens do Brasil. Brasília: Edições Futura - UNESCO, 2004.
- Zaluar, Alba. Exclusão Social e Violência. In "Violência e Educação". São Paulo: Cortez Ed, 1992.
- \_\_\_\_\_. "Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas". Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- Zizek, Slavoj. Como Marx inventou o sintoma. In "Um mapa da ideologia". Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.