

## Autoridade, Violência e Educação<sup>1 2 3 4</sup>

### *Authority, Violence and Education*

Amarildo Luiz Trevisan <sup>Ⓘ</sup>

<sup>Ⓘ</sup> Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3575-4369>. [amarildo1.trevisan@gmail.com](mailto:amarildo1.trevisan@gmail.com).

#### Resumo

O artigo procura enfocar a relação entre violência e a crise de autoridade no contexto educativo, tendo em vista o ambiente saturado da biopolítica. Procura interpretar a obra da fase final da vida de Sigmund Freud, *O homem Moisés e a religião monoteísta* como um testemunho contra-hegemônico da biopolítica. A partir de algumas teses defendidas na obra, especialmente a do lugar vago da imagem do pai, estabelece relações com o papel do docente diante do cenário de violência e falta de reconhecimento da sua atuação. Conclui que é necessário desconstruir o panorama que motivou a eclosão da violência original, cabendo, agora, reconstruí-lo na perspectiva hermenêutica. Bem como indica a necessidade de repensar a biopolítica na vida do professor, sempre desafiada a tomar partido por uma autoridade repressiva ou moral.

**Palavras-chave:** autoridade, violência, professor, hermenêutica, biopolítica

<sup>1</sup> Editor responsável: Alexandre Filordi de Carvalho. <https://orcid.org/0000-0003-4510-9440>

<sup>2</sup> Normalização, preparação e revisão textual: Ailton Junior – [revisao@tikinet.com.br](mailto:revisao@tikinet.com.br)

<sup>3</sup> Revisão (inglês): Andreza Aguiar – [andreza@tikinet.com.br](mailto:andreza@tikinet.com.br)

<sup>4</sup> Agradeço o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no financiamento dessa pesquisa. E ao prof. Maurício Azevedo (IFFAR – campus Santo Augusto/RS) pelas preciosas sugestões para o aprimoramento do texto.

## **Abstract**

*The article aims to focus on the relationship between violence and the crisis of authority in the educational context, considering the saturated environment of biopolitics. It seeks to interpret the work of the final phase of Sigmund Freud's life, *Man Moses and the monotheistic religion* as a counter-hegemonic witness to biopolitics. Based on some thesis defended in the work, especially the one of the vacant place of the image of the father, the article establishes relations with the role of the teacher before the scenery of violence and lack of recognition of their action. It concludes by the need to deconstruct the panorama that motivated the outbreak of the original violence, now being necessary its reconstruction in the hermeneutic perspective. As well it indicates the need to rethink biopolitics in the teacher's life, always challenged to take sides for a repressive or moral authority.*

**Keywords:** *authority, violence, teacher, hermeneutics, biopolitics*

*“Vivemos uma época particularmente curiosa.  
Descobrimos com espanto que o progresso  
selou uma aliança com a barbárie”*

(Freud, 2018, p. 97).

*“A escola, por excelência o local dedicado à educação  
e à socialização da criança e do adolescente, transformou-se  
em cenário de agressão, autoritarismo e desrespeito mútuo.  
São lições que jamais poderiam estar nessa cartilha”*

(Abramovay, Avancini, & Oliveira, 2006, p. 29).

## **Introdução**

O texto pretende abordar a correlação entre autoridade e violência na educação influenciada pelo contexto da biopolítica contemporânea. Para isso, lança mão de uma sugestiva reflexão de Roberto Esposito, exposta em seu livro *Bios: biopolítica e filosofia*, no momento em que analisa a última grande obra de Sigmund Freud, *O homem Moisés e a religião monoteísta*, como um testemunho contra a biopolítica do estado nazista alemão da 2ª Guerra Mundial. A ponderação aparece no “Capítulo 5. Filosofia da bios; 1. A filosofia depois do nazismo”, no qual aborda o incremento da violência biopolítica após o fim da experiência dos campos de concentração da 2ª guerra. E não o contrário, como se poderia esperar, ao dizer: “el final del nazismo no significó en modo alguno el final de la biopolítica” (2011, p. 235).

A biopolítica ou política da vida debate a emergência das técnicas de governo baseadas em (prê)conceitos biológicos e genéticos como distintivos dos critérios de eleição das políticas públicas. O que para os antigos era bastante claro, com a separação da vida animal (zoé) e a vida qualificada (bios) transformou-se, na passagem do século XIX para o XX, numa zona cinzenta de indistinção. Com isso, são desenvolvidas tecnologias de comportamento das populações como forma de controle da vida, o que tanto pode levar à ampliação da qualidade da vida humana como à sua animalização. Os indivíduos passam a ter comando de medidas oriundas da grande medicina social, não apenas sendo encarados como corpos particulares, mas um corpo-espécie. Nesse sentido, o nazismo e o fascismo seriam os subprodutos mais genuínos da biopolítica levada ao expoente máximo da degeneração das técnicas de governamentalidade, em que a vida ficou nua. É nesse contexto de guerra que aparecem diversas obras como testemunhas-chave de reação da intelectualidade europeia ao progressivo incremento dos efeitos negativos da biopolítica – parte dos trabalhos de Foucault, Hannah Arendt e, inclusive, de Martin Heidegger, entre os quais Esposito situa a obra seminal de Sigmund Freud, *O homem Moisés e a religião monoteísta*, escrita ao final da sua vida e publicada em 1939.

Antes de adentrarmos na apreciação do referido livro de Freud, cabe lembrar que a saída proposta pelo filósofo italiano está longe de ser uma aceitação ou adaptação darwinista à incomensurável planetarização da biopolítica vivida hoje. Esposito (2011) percebe que a biopolítica tornou-se tema nuclear no debate internacional em várias áreas do conhecimento nos últimos anos, não por acaso. Há uma ampliação importante dada ao elemento étnico nas relações entre os povos e seus respectivos estados, passando também pela centralidade da questão sanitária como medida de funcionamento para o sistema produtivo econômico. Além disso, cita a entrada do trabalho na esfera da vida cognitiva e afetiva dos indivíduos, aumento exponencial do fluxo migratório de indivíduos privados de identidade jurídica e o ostensivo aparato de policiamento interior e internacional, como demonstrativos do crescimento da política da bios em todos os segmentos da vida social. Em realidade, ele propõe buscar forças para o seu enfrentamento no interior do próprio discurso biopolítico, mais especificamente na categoria de imunização. Nesse aspecto, a referência a tais autores leva em consideração os seus legados como declarações na defesa contra-hegemônica à política da vida, e de suas mazelas ou patologias, como foi o nazi-fascismo.

Levamos ainda em consideração o depoimento de Richard Bernstein, no seu livro *Freud e o legado de Moisés*, quando se pergunta o porquê de esta publicação ter despertado tanto interesse

de diversos pensadores importantes nos últimos tempos, tais como Jaques Derrida, *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*; Yosef Yerushalmi, *O Moisés de Freud: judaísmo terminável e interminável*; e Jan Assmann, em *Moisés, o egípcio*<sup>5</sup>. O autor norte-americano mesmo se apressa em tentar responder: “É quase como se houvesse um reconhecimento tardio de que O homem Moisés e a religião monoteísta é uma das maiores obras de Freud” (Bernstein, 2000, p. 10). Bernstein se preocupa em interpretar o legado freudiano não do ponto de vista estritamente biopolítico, como é a motivação de Esposito. Contudo, na medida em que procura entendê-lo sob o ponto de vista da questão étnica, da “essência do (seu) judaísmo” (ao qual, obviamente, Freud está submetido), buscando compreender “a chave para a sobrevivência judaica e as razões psicológicas profundas para o antissemitismo” (Bernstein, 2000, p. 9), soma o seu esforço a esse escopo igualmente.

O retorno desse trabalho à Freud é não somente pelo fato de uma grande obra psicanalítica ter chamado a atenção de filósofos contemporâneos importantes, o que por si só já seria motivo suficiente para despertar a atenção da educação. A interpretação freudiana do judaísmo parte da grande arte renascentista Moisés, a estátua esculpida por Michelangelo, e a interpretação gravita sobre a ideia de poder, algo caro ao contexto biopolítico, e este já seria outro motivo mais do que suficiente para despertar nosso interesse. Sem excluir esses aspectos, concordamos com Betty Bernardo Fuks, quando diz, no Prefácio da recente tradução do livro de Freud para o português, que: “Obra aberta, O homem Moisés não se presta à captura: múltiplos sentidos – mas não arbitrários – borbulham em suas páginas” (Fuks, 2018, p. 24).

Na verdade, move nossa empreitada a tentativa de entender as seguintes indagações: será que o tratamento do fenômeno da violência, dado por Freud em suas origens psicanalíticas, contém potenciais para se pensar a formação inserida em nosso contexto? É possível encontrar aí dispositivos biopolíticos<sup>6</sup> que auxiliem a repensar o aumento exponencial da violência nas

<sup>5</sup> Podemos acrescentar ainda, entre outros, o brilhante ensaio *Freud e os não-europeus*, do intelectual palestino e ativista da paz Edward W. Said (2004).

<sup>6</sup> Segundo Agamben (2005), o dispositivo está ligado ao mecanismo que desenvolve a lógica da captura e não da dominação simplesmente nos indivíduos, ou seja, qualquer artefato que seja capaz de orientar, modelar, capturar os gestos, atitudes ou discursos com a anuência dos seres viventes. Por isso, o dispositivo é o resto ou o sujeito que resulta da relação dos seres viventes com ele, demarcando uma determinada posição nessa rede por processos de subjetivação que, ao capturar os indivíduos na sua teia, produzem identidades (Fanlo, 2011). Nesse aspecto, Agamben (2005, p. 14) salienta: “Todo dispositivo implica, com efeito, um processo de subjetivação, sem o qual o dispositivo não pode funcionar como dispositivo de governo, mas se reduz a um mero exercício de violência”. Para um aprofundamento dessa questão, ver o artigo “Indústria cultural, biopolítica e educação” (Trevisan & Rosa, 2018).

escolas brasileiras nos últimos tempos (Gonçalves & Sposito, 2002; Sposito, 2001), como um dos subprodutos da perda de autoridade do professor?

Nesse aspecto, procuramos empreender uma hermenêutica do tema ao situar a compreensão da autoridade em consonância com a questão da violência. Primeiramente, discutiremos o legado de Freud no seu ambiente histórico e cultural, com a preocupação de entender a ausência desse lugar da autoridade decorrente de uma violência primitiva. Em seguida, o enfoque se concentra na questão da perda do poder docente como sintoma da incapacidade de preencher, de forma efetiva ou positiva, o lugar da “figura originária do pai”. E, por último, serão abordadas as dificuldades do professor em tornar o seu saber válido no contexto da violência insurgente, particularmente quando associamos a ela o tema da biopolítica no cenário atual de ressurgimento da barbárie a nível mundial. Cremos assim tornar necessário indagar a contribuição da psicanálise, essa ciência que investiga a herança arcaica da psiquê humana, pelo sentido que nutre a relação entre filosofia e educação.

## Freud, Moisés e a questão da autoridade

Foi numa viagem a Roma, mais especificamente à Igreja de San Pietro in Vincoli, que Freud se encantou com a figura emblemática de Moisés esculpida por Michelangelo. Sentado em uma poltrona muito grande e aparentemente confortável, ostentando as duas tábuas dos 10 mandamentos por debaixo da mão direita, Freud percebeu que havia mistérios a serem decifrados nessa escultura. A cabeça de Pan de Moisés não haveria de ser colocada aí pelo artista por mero adereço ou acaso, assim como a forma em que ele segura as tábuas dos mandamentos da lei divina na sua mão direita. Já que a psicanálise procura justamente analisar os pormenores ou detalhes inobservados, coisas secretas e ocultas que precisam ser decifradas, existiam aí enigmas a ser decodificados, o que obrigou Freud a visitar diversas vezes ao longo de sua vida a cidade sagrada para entender os seus significados, como hieróglifos sujeitos a interpretação: “Com a mesma frequência com que subi pela íngreme escada do feio Corso Cavour até a solitária praça na qual se localiza a igreja abandonada, sempre tentei sustentar o olhar de ódio e desprezo do herói ...” (Freud, 2015, p. 186).

Moisés é representado por Michelangelo no momento em que recebeu as tábuas da lei de Deus, tendo descido do monte Sinai depois de 40 dias e 40 noites de reflexão. Nesse instante,

ele se depara com o povo dançando a celebrar a adoração da imagem do Bezerro de Ouro. Michelangelo teria capturado esse minuto de hesitação, que precedeu ao ato de Moisés jogar no chão as tábuas da lei, tomado pela indignação da raiva contra o povo julgado infiel.

Cabe lembrar que Freud se dizia ateu e, embora tenha crescido no seio de uma família judaica tradicional, não compartilhava das mesmas crenças, ou melhor, não tinha uma atração mística pelo pai fundador do judaísmo. Ele procurava entender como a psicanálise poderia ajudar na interpretação dos símbolos que, aí, sim, estavam carregados de misticismo, mas que correspondiam a uma situação de angústia pessoal, como ele mesmo observa: “Pois nunca antes experimentei um efeito tão forte quanto diante dessa estátua” (Freud, 2015, p. 186).

Freud tinha consciência também de que essa interpretação poderia atingir somente um público muito restrito, já familiarizado com a discussão da psicanálise. A partir da retrospectiva ao olhar da infância da humanidade, ele percebe que os mitos e lendas em geral repetem, com Moisés, uma história de abandono da criança, mas a seguir, ao se salvar das intenções maléficas, retorna ao convívio humano de maneira heroica. Portanto, há ascendência de um abandono infantil por uma família pobre e a recuperação ou adoção por outra de melhor condição social e econômica. Exceção é a tragédia de Édipo e a própria lenda de Moisés, que não se adaptam exatamente a esse relato, o que leva a crer que houve, por parte dos escritores, uma acomodação a essa história do seu caso. No primeiro, os pais verdadeiros são da realeza tebana e, no segundo, provavelmente Moisés seria originário de uma rica estirpe egípcia e foi posteriormente adotado por uma família humilde do povo hebreu. Freud (2018, p. 41) cita um texto de seu discípulo Otto Rank para ilustrar o que ele pretende dizer ao fazer esta analogia: “Um herói é aquele que se levantou com valentia contra o pai e por fim o subjugou vitoriosamente”. O que Freud quer dizer exatamente com a referência a essas palavras? O pai da psicanálise comenta que os primeiros anos da infância em geral são de grande reverência aos pais, assim como nos contos de reis, rainhas e princesas, mas com o passar do tempo surge a rivalidade e a desilusão com a realidade dos pais, e com isso a atitude crítica.

É nesse entremeado de discussão que Freud desfila as suas teses: (i) teriam existido na verdade dois Moisés, um primeiro mais violento e apegado aos códigos da lei, o qual teria sido morto pelo seu povo, e depois teria surgido um outro, mais profético e visionário, que conduziu os eleitos, então, à terra prometida; (ii) o judaísmo tem origem em dois deuses distintos: Jeová e Aton, sendo o primeiro de origem semita e, o segundo, egípcio; (iii) Moisés teria origem

egípcia. Nesse sentido, Moisés inventa a nacionalidade judaica, sua identidade está para além da raça, da língua e do essencialismo, sendo o estrangeiro não algo estranho ao povo judeu, mas o que o define.

A psicanálise ajuda a entender esses fenômenos, pois é do caráter de Moisés – violento, raivoso e ciumento – que os judeus interpretam o próprio Deus. Ou seja, a figura de Moisés se confunde com a apreensão das características do próprio ser divino do monoteísmo judaico. E os fenômenos da religião são compreendidos como retorno do recalque, a volta espiritualizada de fatos esquecidos ou concebidos na pré-história da família humana. Nesse sentido, a água do rio em que Moisés foi abandonado representa o líquido amniótico que abriga a criança no ventre da mãe. A simbologia da morte do pai corresponde à perda da autoridade original, que deixa um lugar vago para ser preenchido pelos que vêm a seguir. Sobre a relação entre judaísmo e cristianismo, suas conclusões vão nessa mesma direção: “com relação ao retorno do recalcado, o cristianismo foi um progresso, e a religião judaica, a partir daí, foi em certa medida um fóssil” (Freud, 2018, p. 141). A assunção de um Moisés egípcio torna tudo muito mais explosivo, pois a sua origem estaria associada ao estrangeiro, à diferença e não ao mesmo. As teses levantadas por Freud sobre o Moisés confrontariam a própria pureza de uma cultura originária, pois lá na sua fundação se encontraria um outro. Portanto, a estratégia freudiana imuniza o judeu de perseguição e de atração do ódio, pois o antissemitismo não se sustenta, uma vez que todo judeu é um egípcio.

Não é propósito nosso analisar com mais detalhes todas as teses nesse momento, posto que não haveria espaço para tanto nos limites deste artigo. Cabe dizer que elas provocaram muitas controvérsias e polêmicas, principalmente em termos de dificuldade na aceitação por parte dos diversos pensadores que se debruçaram sobre o tema a partir da visada freudiana. Bernstein chega a comentar que uma das críticas mais ácidas foi emitida por Salo Baron, grande historiador social judeu e professor de Yerushalmi, que escreveu uma das primeiras resenhas sobre *O homem Moisés e a religião monoteísta*. Ele comenta que embora sua crítica seja judiciosa e digna de respeito, classifica a obra freudiana como “um magnífico castelo no ar” (Bernstein, 2000, p. 145). Edward Said (2004, p. 58-59) comenta que talvez o fato de o escrito ter sido realizado no final da sua vida, tenha colaborado para que “o cientista buscando resultados objetivos na sua investigação” e “Freud, o intelectual judeu”, que procurava subsídios na sua antiga fé, não tenham sido “jamais postos em conformidade um com o outro”.

Interessa destacar que tais questões se ressignificam ou ganham outro sentido se pensarmos esses dados sob o ponto de vista da “mnemo-história – a história da memória” (Bernstein, 2000, p. 147). Bernstein entende que nem todas as teses de Freud encontram sustentação histórica suficiente, mas que a sua versão do monoteísmo judaico a transcende, tornando-se o ponto culminante do que Jan Assman chama, no seu ensaio *Moisés, o egípcio*, de mnemo-história; ou seja, não interessa tanto a história como de fato ela teria acontecido, mas como é lembrada pelo indivíduo e recebida pelo presente. Nesse sentido, o passado pode ser reconstruído ou reinventado pelo presente e é lógico deduzir que Moisés poderia ser uma figura da memória, mas não da história<sup>7</sup>.

Essa questão abre um espaço para reinterpretar o legado de Freud sob o signo da autoridade em sua relação com a violência. A psicanálise aqui pode nos ajudar a captar esses pormenores esquecidos, os quais vão ao encontro de alguns momentos do legado de Freud. E isso exige uma nova interpretação da criação de Michelangelo, o que não é de todo incomum para a hermenêutica que pode recolocar esses dados à luz da educação.

## A morte do pai e a violência originária

Após a apresentação do panorama geral em que se insere a contribuição freudiana à compreensão do papel exercido por Moisés na fundação do monoteísmo judaico, cabe agora discutir esse legado do ponto de vista que nos indaga mais especificamente, isto é, a eclosão da violência originária e sua relação com o fim da autoridade constituída, pois existem vários indícios que autorizam essa correlação. Preocupa investigar como a temática da violência aparece e se constitui ponto de referência às ações educativas contemporaneamente e como é possível fazer frente a esse contexto do ponto de vista da crise da autoridade.

Observamos que Michelangelo captou um momento que precede, em “Moisés”, uma grande cena de violência. Nesse sentido, o que poderia levar àquela barbárie, em que três mil judeus foram mortos devido à cólera de Moisés pela adoração da imagem do Bezorro de Ouro? Além disso, por que o interesse de Esposito, Bernstein e outros importantes pensadores por esse escrito, publicado às vésperas do holocausto nazista? Como Freud era judeu, de que maneira essa obra se constitui como uma acusação contra a violência do nacional-socialismo e

<sup>7</sup> Cf. *Freud e o legado de Moisés*, de Bernstein (2000, pp. 146-147, nota 8).

a perseguição antissemita? Portanto, nossas dúvidas e motivações, bem como as assertivas que nos conduziram até aqui estão matizadas ou foram criadas sob o signo da violência do contexto em que a obra foi gestada.

Como dissemos antes, para Freud a proibição de adoração de Deus sob a forma de imagem, como foi a do Bezorro no deserto, é entendida como um progresso em direção à espiritualidade, pois implica o abandono do sensível, como ele mesmo alerta: “O progresso da espiritualidade consiste em se decidir contra a percepção sensorial direta e em favor dos chamados processos intelectuais superiores, ou seja, lembranças, reflexões e raciocínios” (Freud, 2018, p. 177). Diferente de religiões pictóricas egípcias, que expõem desenhos de pássaros, lua e sol, por exemplo, a religião judaica cultua um Deus escondido ou oculto, que não admite representação. E isso se constitui numa forma de interiorização da autoridade – de forma espiritual – na consciência do povo eleito. A incorporação do poder como renúncia aos prazeres sensíveis, e a seguir, do instinto primitivo, permite o controle da violência, conforme Freud nos faz crer, quando afirma:

A precedência que ao longo de mais ou menos dois mil anos foi concedida aos esforços espirituais na vida do povo judeu naturalmente teve seu efeito; ela ajudou a conter a brutalidade e a inclinação à violência que costumam surgir lá onde o desenvolvimento da força muscular é um ideal do povo (Freud, 2018, p. 174).

Ora, Freud acena para o fato de que onde há a interiorização da autoridade, incorporação do poder, há a contenção da brutalidade e da barbárie. Mas qual o preço que se paga pela interdição da sensibilidade? Como fazer essa passagem sem reprimir os elementos sensíveis? Psicanálise e estética (pela via da *Bildung* e da hermenêutica) poderiam equilibrar os elementos sensíveis e espirituais, sem ameaçar o embotamento dos primeiros? Pensamos aqui na anestesia e a estesia que poderia ocorrer nos dois extremos do uso da sensibilidade: ou os sentidos são condenados e teríamos um pensamento “pela metade”, pois não percebe o mundo circundante e se instrumentaliza (um dos problemas da educação da modernidade, em geral), ou fica-se refém deles, que parece ser um problema da educação dos nossos tempos, nos quais a exposição massiva a estímulos sensíveis não permite mais o pensamento abstrato. Mas Freud soube contornar este problema, ao admitir, como ressalva, que o destino do povo judaico foi diferente do destino do povo grego, pois este último soube unir com mais desenvoltura o cultivo da espiritualidade e as demandas corpóreas ao mesmo tempo. E que ao menos os judeus se decidiram pelo que, de fato, tinha mais valor: o cultivo da intelectualidade. Nesse sentido Freud

se livra do peso da falta da sensibilidade com a justificativa da opção feita pelo “povo eleito”, tendo isso colaborado para o desenvolvimento da sua mentalidade.

Como, para Freud, há uma certa analogia entre filogênese e ontogênese, a história geral e a história do indivíduo, embora precise sempre haver alguns reparos, isso remete ao mecanismo que propicia este entendimento no indivíduo, pois a renúncia ao impulso nele desencadeia ganhos de prazer:

O supereu é o sucessor e o representante dos pais (e educadores) que vigiaram as ações do indivíduo em seu primeiro período de vida; ele continua as suas funções quase sem modificação. Ele mantém o eu em sujeição permanente, exerce sobre ele uma pressão constante (Freud, 2018, p. 176).

Dito de modo mais simplificado, a renúncia à autoridade, que não se confunde obviamente com autoritarismo, se constitui, ao fim e ao cabo, em causa da violência, pois o afrouxamento da normatização das regras em prol do desejo leva de certo modo à satisfação imediata desse impulso. A correta compreensão do papel da autoridade e da disciplina levaria a um adiamento da função do desejo em prol de um prazer maior posterior, enquanto a sua abolição provoca a dispersão do espírito, redundando na revolta contra a própria norma. Interessa pensar como a psicanálise percebe essa situação do ponto de vista do inconsciente, na medida em que esse lugar vazio, deixado pela morte do pai, acabou sendo ocupado, de algum modo positivamente, pelas religiões. Porém, o fato de que as religiões queiram atualmente legislar sobre os currículos ensinados nas escolas e universidades, como educação sexual, de gênero, diversidade etc., não seria indício de que esse lugar vago da autoridade educativa não foi suficientemente preenchido?

Essa situação dúbia é explicada, na visão de Costa Pereira (2008, p. 224), no seguinte modo: “A emergência do imemorial comporta a capacidade de romper com as tendências à totalização levando, assim, à poesia ou, como veremos, ao pânico”. Ou seja, a falta da figura da autoridade, ou o seu não preenchimento adequado, pode ocasionar o pânico, pois a perda do líder (que no caso da estátua de Moisés é ilustrado pela cabeça de Pan<sup>8</sup>) leva à desagregação da

<sup>8</sup> Para Junito de Souza Brandão (2003, p. 205), os cornos são sinais ou “símbolos de autoridade”, o que explica que na cabeça da estátua de Moisés está a figura de Pan. Esta divindade, ainda segundo Brandão (2003, p. 237), tinha o perfil do “velho filósofo, o sábio”, mas ao mesmo tempo era um “simples pastor”, apegado à terra, aos animais e à natureza”, e que, entre outras atribuições ou talentos, “possuía poder divinatório” e por isso tinha a virtude do aconselhamento. Costa Pereira (2008, p. 224) objeta nesse sentido que: “Ainda nessa perspectiva, ‘O homem

massa, como Freud (2019) bem demonstrou em *Psicologia das massas e análise do eu*. Isso induz a supor que os métodos que anulam a autoridade (do educador ou mesmo dos pais) podem se constituir em contribuição para o aumento do índice da violência, pois a descentralização da figura do professor em prol do aluno não foi acompanhada de uma compreensão pedagógica mais efetiva de qual o papel do educador na relação com a autoridade. E muito menos foi trabalhado de forma adequada a incorporação das regras pelo eu, como ficou evidente em diversas experiências de redução da violência nas escolas<sup>9</sup>. É difícil aqui estabelecer um paralelismo direto com essas reflexões, mas não há dúvida de que Freud levanta o núcleo de um problema para a educação que é universal, e, ao mesmo tempo, apresenta-se de maneira indefinida. De um lado, se supõe que o progresso da espiritualidade faz o indivíduo entender a necessidade de viver sob regras e limites:

Na época em que a autoridade ainda não estava interiorizada sob a forma de supereu, a relação entre a ameaçadora perda do amor e a exigência impulsional podia ser a mesma. Surgia um sentimento de segurança e de satisfação quando se tinha feito uma renúncia impulsional por amor aos pais. Esse sentimento bom só pôde assumir o caráter peculiarmente narcísico do orgulho depois que a própria autoridade se tornou parte do eu (Freud, 2018, p. 176).

Se a autoridade ainda não está incorporada na consciência do indivíduo, significa que *eros* e *thanatos* ainda estão em pé de igualdade no exercício inconsciente da sua vida. A satisfação e a segurança são acompanhadas pelo movimento da renúncia dos impulsos somente no momento em que *eros* predomina na relação pais e filhos. Ao ser aceita a autoridade como parte do eu, surge o orgulho que, de certa maneira, caracterizou também o povo judeu por ter sido o escolhido. É isso que contribuiu decisivamente para a perseguição antissemita, porque atraiu o ódio dos outros povos por terem ficado em desvantagem, passando a ter ciúmes desse privilégio concedido aos judeus.

A interdição do sensível na forma da vigilância aos estímulos, ou dos impulsos vitais, seria a porta de entrada para o supereu, que por sua vez exerceria uma pressão constante sobre

---

Moisés e a religião monoteísta' deixa supor que o pânico não seria senão um dos destinos possíveis da perda do pai como garantia da 'totalidade' grupal".

<sup>9</sup> Ver a esse respeito o artigo "Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil", de Gonçalves e Sposito (2002), o qual aborda algumas experiências realizadas a partir da década de 1980 em três grandes cidades brasileiras (Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre), visando a redução da violência em ambiente escolar. Percebe-se que tanto onde se buscou fomentar experiências progressistas, de índole mais participativa, ou conservadoras, com relevância de uso do aparato repressivo policial, ambas acabaram não funcionando adequadamente por uma série de motivos, mas em geral pelo esquecimento do papel do professor nesses processos.

ele, permitindo a assunção de regras e limites. Dessa maneira, um equilíbrio muito delicado seria posto em cena: viver sob regras e limites seria, na sequência lógica da argumentação, um dos problemas centrais da educação. Por que no Brasil, em comparação a muitos outros países do mundo, indivíduos das novas gerações em processo de escolarização parecem incapazes disso, fazendo eclodir dentro das escolas e, contra os docentes, a recusa generalizada dessa interiorização?

De certo modo, o mesmo procedimento ocorre no plano mais amplo da história, uma vez que Moisés soube conduzir o povo de acordo com as exigências da religião monoteísta, de condenação da idolatria e do politeísmo bárbaro, o que explica a sua função de líder e o fato de ser representado na estátua de Michelangelo com dois cornos na cabeça.

Pode-se dizer que o grande homem é precisamente a autoridade por amor à qual se realiza o feito, e, visto que o próprio grande homem é eficaz graças a sua semelhança com os pais, não é preciso se admirar que na psicologia das massas lhe caiba o papel de supereu. Isso também valeria, portanto, para o homem Moisés na relação com o povo judeu (Freud, 2018, p. 177).

Freud não esclarece com mais detalhes a quem ele se refere quando fala do “grande homem” na primeira parte dessa citação. Na segunda parte é evidente que está falando de Moisés, mas, de outro ponto de vista, levando em consideração o contexto biopolítico da época é de se convir que este, também, pode ser o princípio de explicação do fascismo e do nazismo? Aqui lembramos de uma outra polêmica, presente na crítica de Hannah Arendt, no livro *Eichmann em Jerusalém*, que dizia que os judeus, na Segunda Guerra, embora fossem imensa maioria, embarcavam nos trens que levavam ao holocausto como verdadeiros cordeirinhos<sup>10</sup>.

A educação parece ameaçada e constrangida por dois lados: ou cai no regressivismo bárbaro do inconsciente sem limites ou o supereu pode exercer uma restrição repressiva sobre a sensibilidade e os impulsos. A leitura simplista dos neoconservadores atuais é a condenação de um lado e assunção, sem ressalvas, do outro. Estaria resolvido facilmente o problema da autoridade e da violência nas escolas. Mas a que preço: o da cultura repressiva. Parece haver um sistema de freios, pois a renúncia impulsional por amor aos pais, ou o grande homem, é semelhante a Deus, que por sua vez é semelhante à autoridade interiorizada na forma do

---

<sup>10</sup> No livro *Judeus contra Hitler: destruindo o mito da passividade*, Ginsberg (2014) contesta a tese defendida por Hannah Arendt e outros autores de que os conselhos que administravam a vida cotidiana dos presos teriam colaborado para encaminhar as vítimas ao genocídio de forma passiva, alegando que houve resistências possíveis, que desempenharam inclusive um papel fundamental na derrocada do regime nazista.

supereu. Com base nisso, resolver a questão, como gostariam os neoconservadores, apenas levaria à assunção da personalidade autoritária, perpetuando o surgimento de falsos Messias que encarnam a repressão como solução.

## **Biopolítica da vida do professor: autoridade repressiva ou moral?**

Quais dispositivos biopolíticos podem ser indicados até aqui como estando presentes na vida do professor? Esta não é uma questão fácil, mais que isso, é uma complicação que guarda um risco potencial permanente. Mas é exatamente dessa complexa relação que advém o problema da educação no sentido geracional, dividido entre repressão e mediação da violência. A repressão é o caminho mais curto, pois encarna a necessidade de eliminação do “inimigo” pelo ângulo do imperativo biopolítico de fazer a assepsia, a limpeza da violência. “Ou seja, queremos identificar os responsáveis e afastá-los da nossa vista ou do nosso horizonte de convívio comum como se fossem vírus ou bactérias causadoras de todo mal, com o intuito de considerar o ambiente escolar como um lugar sagrado” (Trevisan, 2018, p. 567).

São muitos os livros e artigos que questionam a perda de status do professor, porém são raras as publicações que a ligam à questão geracional da violência do ponto de vista da biopolítica. Geralmente as investigações indicam como mote desse fenômeno as condições precárias de trabalho, o desprestígio da carreira e os baixos salários dos docentes, bem como a perda dos vínculos familiares dos estudantes que repercutem na escola. Sem desconsiderar a relevância de tais situações, bastante ordinárias nas escolas públicas brasileiras atualmente, nos sentimos provocados, a partir do texto de Freud e de outras pesquisas (Gonçalves & Sposito, 2002; Sposito, 2001), a pensar a crise da autoridade docente e a eclosão da violência na escola em linha direta com a incompreensão da vivência democrática da educação. Ou seja, a forma como o movimento de descentralização da figura do professor para a centralidade do aluno, que impactou em relações horizontais e mais democráticas nas escolas, pode estar ligado à abertura da porta para a crise da autoridade do professor e, por consequência, para a violência. Essa situação acompanha o cenário mais amplo de mudança política da ditadura no Brasil de 1964-1985 para o regime democrático, e é corroborada por diversos estudos citados por Gonçalves e Sposito (2002, p.102), quando afirmam: “a disseminação das várias formas da criminalidade, delinquência e prática de justiça extralegal nas regiões urbanas ocorre,

paradoxalmente, com o próprio advento da democracia”. É claro que aqui cabe questionar até que ponto os índices oficiais registravam adequadamente o que ocorreu nesse sentido no período de exceção. Certamente é por isso que no regime democrático essa crise se manifesta de forma mais aguda em nosso cotidiano, quando o professor e a escola são alvos de violências psicológicas, tais como acusações de doutrinação política<sup>11</sup> e de serem responsáveis pelo baixo desempenho da educação, por um lado, e de violência explícita, quando praticada por alunos e membros da comunidade escolar e não escolar, por outro.

No que diz respeito mais especificamente à docência na perspectiva psicanalítica, o silêncio do pai morto é ressuscitado por Freud como lugar da ausência do mestre, já destituído do seu poder, tanto é que ele mesmo o denomina de “Deus de prótese” (Freud, 1980, p. 111). Na modernidade o mestre não conseguiu forjar significantes objetivos para assumir essa debilidade, o que tem contribuído para a pedagogização do seu exercício. Impera um hibridismo que combina ações verticalizadas e hierárquicas, permitidas pelas instituições rígidas e sólidas modernas, como é o caso da escola e da universidade, com uma participação forjada e quixotesca que contribui para produzir a endogamia. Para alguns, essa situação depende da vida curta da docência e da adoção da precariedade que constitui as relações nos cenários da acumulação flexível do capital (Harvey, 1992) e da modernidade líquida (Bauman, 2001). Para outros, porém, entre os quais nos enquadrados, teremos que voltar a produzir significantes consistentes, para objetar uma contraconduta à insurgência da violência, da crise da autoridade e da proletarização do trabalho docente.

Em tempos de popularização da barbárie e da biopolítica, as instituições formativas ainda têm muito a progredir no sentido da não reduplicação desse *Zeitgeist* negativo, como diria Adorno. Ou seja, trata-se de não alimentar esse espírito do tempo repressivo, como onda neoconservadora e retrô, que poderia se constituir em uma significativa contribuição para o entendimento formativo desses processos. E isso auxiliaria a questionar por que a linguagem da biopolítica invadiu o mundo da vida e das profissões, inclusive das instituições de formação, e por que ainda hoje estamos ajoelhados à barbárie e entregues ao ciclo biológico da mera vida, ou da simples sobrevivência.

<sup>11</sup> Estes fatos estão acontecendo em várias instâncias, mas especialmente nas Assembleias Legislativas dos estados e nas Câmaras Municipais há processos em curso que procuram criminalizar a ação do professor, como o do projeto Escola sem Partido (Cavalcante, 2016).

Para isso, é necessário pesquisar o modo como a educação ainda pode desempenhar, ao mesmo tempo, seu papel formativo e normativo, respondendo à pergunta permanente do para que educar ou para que fins serve a educação, em um contexto marcado por violências constantes. É preciso redimensionar a relação da violência com a cultura, propondo outras narrativas que contemplem não apenas a narrativa da civilidade, e sim, também, a da barbárie. Além disso, interessa focalizar as possibilidades de reversão no modo de pensar o conceito de violência e barbárie, afinado com um modelo de educação pós-Auschwitz<sup>12</sup>.

Freud procura uma resposta a esse dilema da crise da autoridade, no momento em que busca refletir sobre o surgimento da moralidade. Sua tese é que:

No desenvolvimento abreviado do indivíduo humano se repete a parte essencial desse processo. Também nesse caso, é a autoridade dos pais – no essencial, a do pai ilimitado, que ameaça com o poder de castigar – que requer da criança renúncias aos impulsos, que estabelece o que lhe é permitido e o que lhe é proibido. O que em relação à criança é chamado de “obediente”, mais tarde, quando a sociedade e o supereu tomaram o lugar dos pais, será chamado de “bom” e “mau”, virtuoso ou vicioso, mas ainda continua sendo a mesma coisa, renúncia aos impulsos devido à repressão da autoridade que substitui o pai e o continua (Freud, 2018, p. 180).

No passo que sucede à repressão dos instintos primevos, e que culmina na incorporação da autoridade, surge a moralidade por intermédio da aceitação das normas de forma intrínseca, isto é, pelo que ela pode levar a compreender a boa ou má conduta. Aqui Freud parece exibir o traço definidor da ideia de pai, o pai ilimitado, que ameaça constantemente com o poder de castigar, levando à renúncia dos impulsos ao estabelecer a divisão entre permitido e proibido. É interessante notar que o poder do *déspotes (pater familias)* era ter autoridade de vida e morte sobre os filhos e servos – está em relação direta com o *homo sacer* (Agamben, 2007) e com o poder soberano.

Só que essa passagem não é de todo pacífica, como talvez as observações de Freud possam transparecer. Sem a mediação educativa e cultural, poderia se dizer que isso é impossível de ocorrer. Por aí podemos perceber o quanto a hermenêutica e a formação cultural (*Bildung*) deveriam andar juntas e fazer parte dos processos formativos do ser professor. Afinal, sem educação e cultura, somos animais que se comportam como rebanhos e as redes sociais aí estão

---

<sup>12</sup> Educação pós-Auschwitz é um modelo defendido por Adorno nos artigos “A educação contra a barbárie” e “Educação após Auschwitz”, contidos no livro *Educação e emancipação* (1995), que tem em vista atuar na prevenção de catástrofes coletivas e ajudar a compreender o desgarramento trágico, sem o qual não poderemos jamais superá-las. Para uma definição mais aprofundada desse conceito, ver o artigo “Santa Maria, trauma e resistência: a experiência estética na dor do outro” (Trevisan, Fagundes, & Pedroso, 2018).

para comprovar este fenômeno. Por isso a educação deveria estar mais presente no debate em frente à crise da autoridade, pois o lugar (inconsciente) vago deixado pela morte de Moisés, e depois do Messias, ainda não foi ocupado devidamente pela educação para evitar retrocessos. O descentramento da figura do professor não resolveu o problema, como queriam algumas teorias e metodologias progressistas, pois o que temos hoje é um quadro assustador de desrespeito ao professor, que no caso do Brasil beira o absurdo<sup>13</sup>. Há um incômodo debate a ser enfrentado, que não se resolve, igualmente, com fórmulas simplistas como a migração da discussão para o viés puramente ideológico, com a transferência desse patrimônio para a religião, ou mesmo buscando consolo nos clássicos<sup>14</sup>. Embora hajam eventuais méritos em alguma dessas propostas, nada disso é capaz de prosperar se, no caso do professor, persistir “um apagamento de si como índice de autoridade ou de governo” (Pereira, 2008, p. 21). E isso impõe dúvidas, no sentido de saber o que a autoridade realmente significa, e se ela deve ser de índole repressora ou moral.

Segundo Abagnano (2000, p. 98), “autoridade” vem do latim *auctoritas* e significa o poder que uma pessoa ou grupo exerce sobre outra, ou então outro grupo. No sentido filosófico, autoridade tem a ver com a capacidade de justificação, isto é, o fundamento de onde ela parte ou brota para dar conta do seu exercício. Ela pode ter base na natureza, numa divindade ou então nos próprios homens por meio dos consensos por eles estabelecidos.

Em se tratando de relações humanas, não é de todo equivocado afirmar que existe um lugar a ser ocupado na docência, o qual, diante da iminência da biopolítica e da barbárie, não pode ser preenchido com a retórica de que é um “lugar neutro”; ou, o que é pior, estaríamos diante de um “não-lugar”. Pelo contrário, é preciso um debate transparente, que envolva também estudantes e sociedade para além do corriqueiro discurso de saber quem assume esse “protagonismo”, se o estudante, o próprio professor ou a comunidade.

Entretanto, não se pode pensar ingenuamente que o escape ou o ponto de fuga se dará na transferência da responsabilidade individual para o coletivo, pois, como Freud mesmo

<sup>13</sup> O Brasil ostenta um incômodo lugar em relação ao desprestígio docente, conforme se pode observar no levantamento do Índice Global de Status de Professores, de 2018, divulgado pela Varkey Foundation, organização voltada para a educação (Palhares, 2018).

<sup>14</sup> Os clássicos são de fundamental importância para a educação, como referência para o mundo atual, pois, como assinala Calvino (1993, p. 11): “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. Mas é preciso considerar que ele não pode virar objeto de culto, como um “guru”, ao ponto de anular a nossa capacidade de criticar o passado.

demonstrou em suas análises, o problema se encontra em ambos os níveis de estruturação da personalidade, tanto no indivíduo como na massa. Não podemos, portanto, nos descurar da responsabilidade individual em frente ao caos da violência que se apresenta. Como bem demonstra a teoria freudiana, a saída do incesto está vedada pelo tabu primitivo e a religião estimulou a culpa e a redenção do pecado como forma de assunção da perda da autoridade, o que implica dizer que saídas endógenas estão bloqueadas para o surgimento de uma personalidade não-autoritária. A moralidade é ainda uma possibilidade transgressora para o outro lado da questão (a repressão do *thanatos*), pois como Freud mesmo afirma, essa é a autoridade que “substitui o pai e o continua”.

Como fazer com que cultura e educação não recaiam em meros processos repressivos, mas que possam fazer algum sentido às novas gerações? O caminho indicado até aqui é o de *eros* se sobrepondo a *thanatos*, portanto o poder de vida (por força do amor) preferido ao poder de morte. Acreditamos que essa via interpretativa seja muito semelhante à de Esposito (2011), quando fala de duas versões da biopolítica, uma positiva e outra negativa, da qual nem mesmo Foucault tenha se dado conta e conseguido tratar distintamente.

Desse modo, para ensaiar possíveis respostas a essa dúvida, é necessário retornar à figura de “Moisés”, de Michelangelo, de forma breve, e propor um acréscimo na interpretação freudiana. Aqui podemos retomar o esquema psicanalítico para pensar que, diante da violência originária e que tornou a todos órfãos, e da urgência de que nos posicionemos em defesa do pensamento crítico e com propostas afirmativas, a proposta deveria ter mais “força espiritual” para dar conta do problema que se apresenta. Retomando a cena original, Moisés está olhando o horizonte para onde deveria levar o povo escolhido, quando se depara com a triste cena de culto ao ídolo do Bezerro de Ouro. Apesar de estar sentado, a posição que ocupa na ambiência não lhe é confortável, pois ele está roçando a barba com os dedos, como que a pensar uma solução para o dilema entre o aqui e agora infrutífero e o futuro incerto. Podemos observar que em seu braço direito estão as tábuas da lei a ser seguidas, como uma espécie de “supereu” externo. Não é esse também o dilema do professor atualmente: como conduzir o estudante para a “terra prometida” do saber, em que transborda o “leite e o mel” do conhecimento, se ele está preso à idolatria, ou mais atual, à sedução das tecnologias, que “passou de *modus operandi* à condição de *modus vivendi*” (Zuin, 2013, p. 244)? As tábuas seriam os ensinamentos, os nossos próprios manuais, os conteúdos ou livros didáticos a serem ministrados, os quais depois, num gesto de cólera, serão descartados ou jogados fora. Moisés tem na cabeça o símbolo de Pan, a

autoridade do líder que acalma o povo, por isso o seu olhar é densamente normativo. Ele se encontra em dúvida, ante a iminência da adoção da violência extrema, o que leva a crer que a dificuldade a ser enfrentada é muito grande. Em síntese, podemos lançar mão de alguns artefatos que vemos na estátua: a cabeça inspiradora de Pan, para não sermos tomados por pânico, fobias ou obsessões; a força expressiva de Moisés, posto ele ostentar uma atitude forte e robusta; ainda, o mais importante, temos um largo horizonte a percorrer, o que nos provoca a estar em movimento.

Na forma como se estrutura a cena do conflito, porém, não há possibilidade de reconciliação e por isso o episódio seguinte é de barbárie. Urge então uma nova hermenêutica, uma *mnemo-história* mais inclusiva, que enfrente o problema da perda da relação com o passado (da destruição da possibilidade da memória), no qual uma educação focada apenas em aspectos cognitivos (psicologizada) ou em habilidades e competências (convertida em treinamento) terá um dia que forçosamente se enfrentar. Essa *rememoração (mnemosis)*, procedendo associações diretas entre esquecimento e recalque, deve ser adicionada à compreensão das modernas teorias de enfrentamento e mediação de conflitos (Warat, 1998).

A psicanálise pode nos socorrer nesse momento em que, como que de forma retrospectiva e pelo processo de rememoração, podemos entender as intenções do artista, no sentido de dizer, com esta obra, que temos uma outra chance antes de jogar tudo fora e aderir à violência, e talvez, depois, ter que recomeçar do nada. As gerações passam, mas o clássico problema permanece, portanto.

## Notas conclusivas

O texto convida a pensar sobre o tema da violência e sua relação com a autoridade na educação sob o prisma da biopolítica contemporânea. Procuramos fazer um apanhado histórico do problema sob a ótica do livro *O homem Moisés e a religião monoteísta*, de Freud, retomando alguns intérpretes abalizados. O objetivo visa a desconstruir o panorama que motivou a eclosão da violência original para reconstruí-lo na perspectiva hermenêutica. Dessa forma, analisamos a perda do poder docente como sintoma da incapacidade de preencher o lugar da “figura originária do pai” como uma das questões constitutivas da educação e da cultura. Nesse sentido, buscamos ainda repensar a biopolítica na vida do professor, levado então a tomar partido entre

aspectos repressivos ou morais. E também rastrear elementos biopolíticos que auxiliem a repensar o aumento exponencial da violência nas escolas como um dos subprodutos da perda da autoridade do professor. Concluimos que é necessário desconstruir o cenário que motivou a eclosão da violência bíblica, por isso, nos cabe agora reconstruí-lo na perspectiva hermenêutica.

Como vimos até aqui, não há como fugir do fato de que a docência é um dos lugares mais afetados pela violência originária da “morte do pai”. E que a modernidade, ao propor a ruptura com a tradição, agravou esse problema, o qual foi exponencialmente perturbado nos últimos anos pela insurgência, com o apoio das redes sociais, da biopolítica, da barbárie e do estado de exceção. Diante desse cenário caótico, há um desafio a cumprir, o qual não se resolve simplesmente adotando a última metodologia ou a mais recente novidade teórica que surge no *front*. Talvez fosse mais necessário um trabalho permanente de análise, de desconstrução e reconstrução dos fatores que desencadearam a situação de violência vivida. Nesse aspecto, a psicanálise tem muito a contribuir para enriquecer a relação entre filosofia e educação, no sentido do entendimento mais profundo do que está ocorrendo, quais os arquétipos de violência que estão se reprisando de maneira disfarçada ou oculta em outras roupagens.

A crítica iconoclástica freudiana é necessária, desde que atenta aos detalhes e circunstâncias despercebidas, as quais foram postas muitas vezes no lixo por outras teorias. Sem dúvida é preciso levar em consideração as manifestações inconscientes, presentes tanto na psicologia das massas, permanentemente desafiadas pelo comportamento de rebanho, quanto nas obsessões dos indivíduos singulares. Afirmar que o lugar vazio da docência é um espaço neutro, ou então um não-lugar, se tornou uma impostura obsoleta diante da ressurgência dos fascismos em vários países nos últimos tempos. Por isso, o que podemos fazer para remontar o cenário desafiado pela crise da autoridade e pela violência na era biopolítica?

De nada adianta vivenciarmos os problemas, se não for possível questionar as suas causas mais profundas. A forma como este lugar vago está sendo preenchido pelas redes sociais conectadas, pelo governo do outro – das religiões ou pelas bancadas temáticas ou dos partidos políticos –, pelos nossos próprios dilemas, pelo governo de si, que muitas vezes revela-se infrutífero, já que pode nos imobilizar pelo pânico, ao invés de nos colocar em ação, nos paralisa. Será então que o mestre deve descer do seu lugar privilegiado e se por no mesmo nível dos seus discípulos, celebrando com eles e adentrando as mesmas práticas, como aparece em geral nos filmes inspirados em professor? Talvez não seja esta saída a que mais agradaria Freud, posto

que isso não seria um progresso, mas um regresso espiritual ao visível. Do mesmo modo, está fora de propósito “desenhar estratégias de ensino menos tradicionais, ... aquecer as aulas com novas tecnologias educacionais e novas ‘criações’ dos tentáculos pedagógicos; bem como para estabelecer práticas avaliativas menos ortodoxas” (Pereira, 2008, p. 21), pois também seriam apelos ao sensível. Inclusive essa saída foi duramente criticada por Hannah Arendt (1992) como a responsável pela crise da educação americana, quando a adoção das metodologias e técnicas de maneira intempestiva causaram a ruptura com a autoridade e a tradição. Desfazer das “tábuas da lei”, os conteúdos e manuais, está fora de propósito, mas isso não significa nos manter compassivos e inertes a esse respeito. A queda da *imago paterna* não se resolve pela prescrição do “governo de si” ou do “governo do outro”, o que seria ainda uma forma de apelar à consciência eletiva.

A volta ao debate da questão da autoridade não é um apelo ao saudosismo dos tempos passados, anterior à ruptura com a tradição, mas ela nos desafia ainda hoje, pois o núcleo do problema levantado por Freud (e Arendt) permanece, de certa maneira, sem solução no contexto de democratização do processo pedagógico dos últimos tempos. Por isso há necessidade novamente de repensar as nossas teorias e práticas, no sentido de evitar, ou pelo menos prevenir, a reprodução da violência ocasionada por tais motivos. Não se trata somente de avaliar a situação pelo que ocorreu antes ou acontece depois da cena de Moisés, analisada por Freud, e sim mais precisamente perceber nesse momento uma nova oportunidade possibilitada pela junção da arte e da psicanálise. A alternativa de retroceder no tempo e rememorar o reprimido é, ao mesmo tempo, uma porta de entrada para a desconstrução do espetáculo belicoso que se apresenta, portanto. Se fôssemos pensar por essa ótica plural, e tendo oportunidade de compreender a obra de arte sob o prisma de uma lembrança psicanalítica mais radical, o cenário deveria ser, antes, desarmado ou desmontado, em vez de confirmado. É certo que não podemos mais evitar a catástrofe anunciada, contudo, do ponto de vista dos saberes da prevenção, é possível aprender com o conflito e desenvolver novos saberes, os quais protegem os indivíduos para que não permaneçam como se fosse da primeira vez. O desafio constante é não seguir à risca ou cegamente a lei, pois, como diziam os latinos “*Summum jus, summa injuria*”, ou seja, “o excesso de justiça redundando em injustiça”. E nem prover à condenação como idolatria outra manifestação religiosa, pois a pluralidade enriquece a convivência humana, enquanto a unidade forçada leva à ruína. Em síntese, Freud contrariou o essencialismo judaico, e isso foi um grande passo para imunizar o ser humano diante dos ataques da biopolítica no seu

próprio campo de atuação (Esposito, 2011). Entretanto, tal efeito não foi suficiente para propor algo além, ou fora da cena que lhe deu origem.

A edificação de um “totem positivo” ocorre em outro nível, no plano espiritual, como diria Freud, que não é exatamente o plano da governamentalidade biopolítica. A passagem de uma religião visível ao invisível é percebida por Freud como um ganho de espiritualidade, assim como os dispositivos de saída da condição do pai decaído, que levam da repressão para o plano da moralidade. Atentar para a compulsiva repetição de fórmulas e técnicas de autoproteção e autopreservação num cenário desafiador e mutante, é uma forma de transcender o domínio das obsessões e das neuroses, os quais afloram quando o que predomina é o pânico e o desamparo. Afinal, “para Freud, a emergência do imemorial é capaz de produzir tanto o poema e a religião quanto a instalação da neurose, sobretudo sob a forma sintomática da crise de angústia” (Costa Pereira, 2008, p. 223). A eclosão do recalque, do que foi controlado e proibido não é somente um aspecto negativo, mas pode levar ainda à grandeza da espiritualidade, do mesmo modo que a boa educação e a autoridade moral se refletem, mutuamente, no bom governo de si e dos outros. Compreender a formação e a constituição (de si mesmo também) não é o mesmo que a adesão irrefletida ao neoconservadorismo e a um saudosismo carente de razões objetivas de uma pretensa idade dourada. Os que assim pensam, aliam numa estranha forma conservadorismo e progressismo sem mediações consistentes, pavimentam, sem perceber, o retorno à mera vida instintiva e biológica.

## Referências

- Abagnano, N. (2000). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Abramovay, M., Avancini, M., Oliveira, H. (2006). Violência nas escolas. In H. Oliveira (Org.), *Direitos negados: a violência contra a criança e o adolescente no Brasil* (2a ed., pp. 28-53). Brasília, DF: Unicef.
- Adorno, T. (1995). *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.
- Agamben, G. (2005). O que é um dispositivo? *Outra Travessia*, 5, 9-6.
- Agamben, G. (2007). *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: UFMG.
- Arendt, H. (1992). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.

- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bernstein, R. J. (2000). *Freud e o legado de Moisés*. Rio de Janeiro: Imago.
- Brandão, J. S. (2003). *Mitologia grega* (14a ed., Vol. II). Rio de Janeiro: Vozes.
- Calvino, Í. (1993). *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Cavalcante, T. (2016). *Lei que proíbe professores de opinar é aprovada em AL*. Recuperado de <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2016/05/lei-que-proibe-professores-de-opinar-em-sala-de-aula-e-aprovada-em-al.html>
- Costa Pereira, M. E. (2008). *Pânico e desamparo*. São Paulo: Ed. Escuta.
- Esposito, R. (2011). *Bíos, biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fanlo, L. G. (2011, março). Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei – Revista de Filosofia*, 74. Recuperado de <https://philpapers.org/archive/FANQE.pdf>
- Freud, S. (1980). O mal-estar na civilização. In *Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud Vol. XXI*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (2015). O Moisés, de Michelangelo. In *Arte, literatura e os artistas* (E. Chaves, trad., pp. 183-219). Belo Horizonte: Autêntica.
- Freud, S. (2018). *O homem Moisés e a religião monoteísta: três ensaios*. Porto Alegre: L&PM.
- Freud, S. (2019). *Psicologia das massas e análise do eu*. Porto Alegre: L&PM.
- Fuks, B. B. (2018). Prefácio: o legado de Freud. In S. Freud, *O homem Moisés e a religião monoteísta: três ensaios* (pp. 17-32). Porto Alegre: L&PM.
- Ginsberg, B. (2014). *Judeus contra Hitler: destruindo o mito da passividade*. São Paulo: Cultrix.
- Gonçalves, L. A. O., Sposito, M. P. (2002). Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 101-138.
- Harvey, D. (1992). *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola.
- Palhares, I. (2018). *Brasil é o último em ranking sobre prestígio do professor*. Recuperado de <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/brasil-cai-para-ultima-posicao-em-ranking-sobre-prestigio-do-professor,ffc892ab8dcc786fa7a30f2e461e820ajhe9xpst.html>
- Pereira, M. R. (2008). *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Argvmentvm.

- Said, E. W. (2004). *Freud e os não-europeus*. São Paulo: Boitempo.
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 87-103.
- Trevisan, A. L. (2018). Epistemologia da violência na educação no contexto da biopolítica contemporânea. *Roteiro*, 43(2), 561-582.
- Trevisan, A. L., Fagundes, A. O., Pedroso, E. R. F. (2018). Santa Maria, trauma e resistência: a experiência estética na dor do outro. In A. C. M. Silveira (Org.), *Midiatização da catástrofe de Santa Maria. A tragédia biopolítica* (Vol. 1, pp. 359-376). Santa Maria: FACOS-UFSM.
- Trevisan, A. L., Rosa, A. G. (2018). Indústria cultural, biopolítica e educação. *Pro-Posições*, 29(3), 423-442.
- Warat, L. A. (Org.). (1998). *Em nome do acordo: a mediação no direito*. Buenos Aires: Angra Impresiones.
- Zuin, A. A. S. (2013). Copiar, colar e deletar: a Internet e a atualidade da semiformação. *Pro-Posições*, 24(3), 139-159.

## Referência consultada

- Pereira, M. R. (2006). *A impostura do mestre: da antropologia freudiana à desautorização moderna do ato de educar*. Rio de Janeiro: ANPED. Recuperado de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1761--Int.pdf>

---

### **Dados da submissão:**

*Submetido à avaliação em 21 de janeiro de 2019; revisado em 29 de maio de 2019; aceito para publicação em 14 de março de 2020.*

### **Autor correspondente:**

*Universidade Federal de Santa Maria – Fundamentos da Educação, Rua Heitor da Graça Fernandes, Santa Maria, RS, Brasil. Cep: 97105170. [amarildo1.trevisan@gmail.com](mailto:amarildo1.trevisan@gmail.com).*