

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O PAPEL DA COERÇÃO NA FORMAÇÃO EDUCATIVA:
(IM)POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO A PARTIR DAS MATRIZES
TEÓRICAS DE FREUD, SKINNER E FOUCAULT.**



Géssica de Souza Zuliani

**Francisco Beltrão/PR
2018**

GÉSSICA DE SOUZA ZULIANI

**O PAPEL DA COERÇÃO NA FORMAÇÃO EDUCATIVA:
(IM)POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO A PARTIR DAS MATRIZES
TEÓRICAS DE FREUD, SKINNER E FOUCAULT.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em educação – nível de Mestrado – Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a qualificação de dissertação.

Orientadora: Dr^a Giseli Monteiro Gagliotto
Co-Orientador: Dr^o Eduardo Nunes Jacondino

Francisco Beltrão/PR

2018

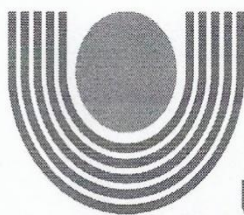
Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Zuliani, Gêssica de Souza

O papel da coerção na formação educativa :
(im)possibilidades de diálogo a partir das matrizes
teóricas de FREUD, SKINNER e FOUCAULT / Gêssica de Souza
Zuliani; orientador(a), Giseli Monteiro Gagliotto;
coorientador(a), Eduardo Nunes Jacondino, 2018.
212 f.

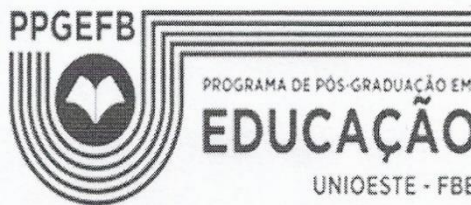
Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste
do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Coerção. 2. educação. 3. matrizes teóricas. I.
Gagliotto, Giseli Monteiro. II. Jacondino, Eduardo Nunes.
III. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão



FOLHA DE APROVAÇÃO

GÉSSICA DE SOUZA ZULIANI

TÍTULO DO TRABALHO: O PAPEL DA COERÇÃO NA FORMAÇÃO EDUCATIVA: (IM)POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO A PARTIR DAS MATRIZES TEÓRICAS DE FREUD, SKINNER E FOUCAULT

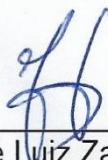
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



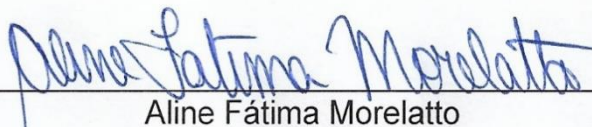
Giseli Monteiro Gagliotto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



José Luiz Zanella

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Aline Fátima Morelatto

Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UTFPR)

Francisco Beltrão, 17 de agosto de 2018

Até o Fim - Engenheiros do Hawai

*Não vim até aqui
Pra desistir agora
Entendo você
Se você quiser ir embora
Não vai ser a primeira vez
Nas últimas 24 horas
Mas eu não vim até aqui
Pra desistir agora
Minhas raízes estão no ar
Minha casa é qualquer lugar
Se depender de mim
Eu vou até o fim
Voando sem instrumentos
Ao sabor do vento
Se depender de mim
Eu vou até o fim
Eu não vim até aqui
Pra desistir agora
Entendo você
Se você quiser
Ir embora
Não vai ser a primeira vez
Em menos de 24 horas
A ilha não se curva
Noite adentro
Vida afora
Toda a vida
O dia inteiro
Não seria exagero
Se depender de mim
Eu vou até o fim
Cada célula
Todo fio de cabelo
Falando assim
Parece exagero
Mas se depender de mim
Eu vou até fim
Não vim até aqui pra desistir agora
Não vim até aqui pra desistir agora*

Dedicatória

Aos meus “pedacinhos de céu”, meus filhos amados, Lara e Davi, por colorirem meus dias e por serem a melhor de todas as coisas que possuo na vida.

Ao meu amado Fernando, pela intensidade do amor que me oferece diariamente, por me permitir ver que não existem “metades da laranja”, mas sim laranjas inteiras que formam um belo par. Que me ensinou que o melhor dia é sempre o hoje, e que a vida fica mais leve quando soubemos onde estão os abraços que a gente precisa.

Agradecimentos

Eis que chega o momento mais esperado, e a palavra de comando é gratidão, na verdade eu sempre fui grata por tudo, pela vida e pelas pessoas que tenho nela. Esgotada, cansada, retiro forças para agradecer quem esteve e está comigo nesta caminhada, com uma caixa de lenços, os olhos marejados e o peito querendo explodir, eu agradeço!

A Deus pelo refúgio e presença constante em minha vida.

Meus filhos Lara e Davi, que com seus 6 e 3 anos, me ensinam com a pureza de seus olhares de criança o quanto a vida é maravilhosa. Que despertam em mim a cada dia a vontade de seguir em frente, são os pilares da minha construção e extraem sempre meu melhor, da parte mais sensível a mais forte, depois que vocês chegaram a vida teve mais sentido e muitas coisas se tornaram desnecessárias.

Meus amados filhos, perdoem os dias e noites de ausência, as lágrimas que vocês presenciaram ao longo desta caminhada, as noites em que velei uma febre enquanto escrevia, da culpa que carreguei por esse período (e ainda carrego), sei que não poderei resgatar o tempo que perdi de estar juntinho de vocês. Perdoem as histórias da hora de dormir que ficaram para depois e ainda não foram contadas, os finais de semana que eu não os acompanhei no passeio na pracinha, os momentos que eu precisava estar ali e não estive. Agradeço os “bom dia’s” entusiasmados, os beijos acompanhados de “mamãe você é linda” e “você é minha melhor mãe”, nesses momentos eu pude encontrar as forças para continuar. Obrigada por serem do jeitinho que vocês são!!!

Lembro dos dias em que perguntavam se a mamãe já acabou o mestrado, na ansia em ocuparem o lugar dos livros e do computador no meu dia. Sim, chegou ao fim prometo ser mais verdadeiramente mãe, brincar, correr, pular... estar mais ali quando precisarem.

Ao meu melhor incentivador, meu marido, amor, amante e amigo. Fernando você foi o sol intenso, nos dias das tempestades passageiras do dissertar, a certeza de ter alguém sempre ali. Sou imensamente grata pela paciência da espera, em sempre ficar para depois, em pôr minhas prioridades acima das tuas. Eu admiro muito o ser humano que você é, e acho ainda mais fantástico o pai que tu te tornou para nossos filhos, nunca vi ninguém amar tanto a paternidade e conduzi-la com tanta sabedoria, zelo e cuidado. Obrigada por ter cumprido tão bem nosso papel na função de cuidador de nossos pequenos, sem você eu não teria chegado nem ao processo de seleção do mestrado. Obrigada pelos cafés na cama, pelos chocolates, jantares, mimos, por acordar as 4 e 5

horas da manhã comigo para estudar, só para ficar ali me olhando. Obrigada pelo sabor agri-doce do chimarrão todas as manhãs e muito mais. Obrigada por suportar todos os meus desatinos neste período, por segurar a minha mão tão forte e nunca me deixar desistir, só nós sabemos o que significa chegar até aqui.

Ao meu pai Valdemiro, por ter investido financeiramente e emocionalmente em mim quando quis “cuidar do coração das pessoas” como diz a Lara, e ser psicóloga. Haaa... pai, meu “véinho” só eu sei o quanto de calos das tuas mãos tem em cada passo meu, em cada linha dessa dissertação. Que na sua limitação intelectual, na sua simplicidade sempre me ensinou o caminho do bem, que foi escuta e mesmo sem entender muito no que consistia esse processo, sempre disse para eu continuar. Obrigada pelo orgulho que transborda dos teus olhos em cada vez que fala de mim.

A minha mãe Neiva, a mulher mais forte que eu já conheci, de ti eu herdei a garra e a coragem de enfrentar cada desafio, aprendi que nunca, jamais, podemos desistir. Obrigada por estar ali nos primeiros passos, nas primeiras palavras, nos primeiros tombos, e principalmente sempre torcendo por minha vitória. Obrigada por ter dito “sim” quando com 16 anos eu quis sair de casa para estudar e “ganhar o mundo”, por ter ficado com o coração apertado e segurar as lágrimas, quando sua vontade era me pedir para ficar. Mãe eu te amo muito!

Aos meus irmãos, Tais e Gabryel, por serem a ponte entre meu passado e a certeza de um futuro. Nós nunca estaremos sozinhos! Vocês me deram o título de irmã mais velha e me concederam a possibilidade de conhecer a irmandade. A mana promete estar e ser mais presente, eu tenho muito orgulho de quem vocês estão se tornando.

Aos meus sogros Vidal e Sula, por cuidarem dos netos no momento em que precisei escrever, pelo apoio e por terem me dado o marido mais lindo e carinhoso que alguém poderia ter.

A minha orientadora e mais que isso minha inspiração, professora Doutora Giseli Monteiro Gagliotto, Haaaaa prof Gi... eu já te agradeci tantas vezes que parece clichê, e vou viver agradecendo em quanto eu existir. Obrigada por ter “juntado meus pedacinhos” no mestrado e acreditar mais que eu, que eu sou capaz. Obrigada por ter me acolhido no meio do caos, mais que acolher você deu vida ao meu sonho novamente, foi capaz de superar toda e qualquer divergência teórica (afinal tivemos que unir nossas abordagens em prol da ciência”, e foi essa riqueza que trouxemos ao nosso trabalho. Obrigada pelas valiosas orientações, pelo café e chimarrão, mas principalmente pelo “Géh tu é capaz”, “Neguinha é claro que tu da conta!” Tu não imagina a diferença que

fez e faz na minha vida. Admiro tua luta diária em prol da educação e é nela que eu me afirmo cada dia mais. Prof Gi, tu é incrível, uma mulher maravilha!

Ao meu co-orientador Professor Doutor Eduardo Nunes Jacondino, agradeço imensamente por ter aceito caminhar junto neste trabalho, pelo respeito e confiança, pelas contribuições foucaultianas riquíssimas, por acreditar que eu daria conta. Obrigada pela paciência.

À ZeLinda!!! A pessoa mais linda em todos os sentidos que eu já conheci, um ser de luz, que esteve sempre ali para auxiliar no que fosse possível. Obrigada por acalantar meu coração e secar minhas lágrimas quando precisei. As vezes a gente só precisa de alguém pra dizer que vai dar tudo certo.

Ao Professor Doutor José Luiz Zanella. Prof Zé, gratidão pelo cuidado e tato com as palavras, por aceitar fazer parte da minha banca, pelas aulas, pelas conversas, pelo respeito e principalmente pelas ricas contribuições no processo de mestrado e qualificação.

À professora Doutora Vera Marques, pelo carinho com que aceitou participar de minha banca de qualificação, mesmo não me conhecendo pessoalmente. Pelas valorosas contribuições, pelas palavras de incentivo no processo de qualificação. A ti minha admiração e respeito.

À professora Doutora Aline de Fátima Morelato, agradeço imensamente o carinho com o qual acolheu meu pedido para compor a banca avaliativa de defesa. Pelas grandiosas contribuições, pelo incentivo e apoio. Espero que a leitura tenha sido leve! Obrigada por ter contribuído para essa pesquisa.

À Prof Kelly Zavadski, por ter me impulsionado na graduação e posterior à ela, a continuidade nos estudos, por ter me auxiliado no projeto para seleção no mestrado, por estar ali sempre como um apoio profissional, e por nutrir uma admiração e amizade recíproca.

À tia “Jô” e tui “Zé” por cuidar tão bem da Larinha e do Davi, quando eu precisava correr para as aulas, orientação e grupos de estudos e eles não tinham escola. Valeu pelo apoio e torcida.

Aos meus compadres Catiane Marques e Richas da Rosa, por serem presença constante, mesmo distante eu sei que vocês estão sempre ali. Cati minha amiga irmã, que a psicologia me permitiu escolher, da fila da UNIFRA pra vida, minha psicóloga preferida! Obrigada pelo nosso presente que está para chegar o MARIANO, que no dia que eu estou escrevendo esta dedicatória no mesmo momento recebo a notícia que serei sua Dinda Mariano, é muita emoção imagina quantas lágrimas estão rolando por aqui!

Nosso pequeno anjo que tu venhas neste doce inverno de julho, mesmo mês que a defesa da dinda, com muita saúde, pois amor e cuidado terás sobrando. Cati e Richas vocês são os melhores dindos que uma criança poderia ter, a Lara e o Davi amam muito vocês e nós (Géh e Fer) também.

À Fran Lorenzi, “CREIDE” sua loca veia, agradeço pelos desabafos e trocas de lamentações pelo Whatsapp, pela cama confortável que me ofereceu quando precisava ficar em Beltrão para as aulas, pelo café e chimarrão. Obrigada por não ter deixado essa caminhada tão solitária.

À minha amiga MaraMaravilha! Hahahaha! Mara querida, obrigada por estar sempre apoiando e acreditando que eu chegaria até aqui, obrigada por me ouvir e me apoiar nos dia mais difíceis.

Aos meus colegas de mestrado, Kally, Cris, Aline, Tati, Fran, Diogo, Volmar, Iliane, Kelli, Lorieni, Rita, Joares, Rogério, Dani e Sérgio, aprendi muito sobre a vida com cada um, vocês tornaram esse caminho mais leve e mais forte.

Às meninas do LABGEDUS, Fran Lorenzi, Joice, Gilsele, Jaque, Fran Menin, Tailize, Sabrina e Deni pelo respeito e cuidado com que me receberam, obrigado por estarem juntas comigo nesta caminhada em prol da educação, eu admiro cada uma de vocês nas suas singularidades.

À UNIOESTE – e todos que dela fazem parte, por propiciar a mim a possibilidade do conhecimento científico.

À Capes pelo apoio financeiro parcial à esta pesquisa, eu agradeço muito e meu marido também.

Aos meus pacientes do consultório, por respeitarem os momentos que não pude atendê-los, pela confiança em meu trabalho, por me permitirem produzir contingências positivas em suas vidas e auxiliar na discriminação do que funcionalmente os fazem felizes. Por me ensinarem muito sobre a vida, é sempre uma troca continua cada semana em que nos encontramos.

À UNISEP –por acreditar no meu trabalho enquanto professora, e serem compreensíveis nos prazos e ausências que precisei ter da instituição. Aos meus colegas de trabalho e alunos da UNISEP, pela torcida, por compartilharem as noites e também compartilharem a busca por uma educação eficaz de qualidade.

Ao FREUD, SKINNER e FOUCAULT, por terem criado teorias tão complexas e terem me feito estudar muito, hehehe, até as noites em claro valeram a pena. A parte mais difícil vocês já fizeram a gente só precisa entender e aplicar.

Agradeço também aquelas pessoas que não acreditaram que chegaria até aqui, vocês fizeram com que eu quisesse provar o contrário.

Por fim agradeço todos aqueles que participaram direta ou indiretamente, aqueles que chegaram no meio do caminho, aqueles que foram e principalmente todos que permaneceram.

RESUMO:

ZULIANI, Gécica de Souza. **O papel da coerção na formação educativa: (im)possibilidades de diálogo a partir das matrizes teóricas de FREUD, SKINNER e FOUCAULT.** 2018, 216 páginas. Dissertação de mestrado – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Francisco Beltrão, 2018.

Estudo científico de cunho teórico-bibliográfico, das matrizes teóricas de FREUD, SKINNER e FOUCAULT que tratam o fenômeno social da coerção. Para a realização da presente pesquisa, o passo inicial foi um levantamento bibliográfico de produções acadêmico-científicas nas bases de dados da CAPES, SCIELO, BDTD e das sete (7) universidades públicas estaduais do Paraná, nas quais verificamos teses e dissertações dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. Destacamos que a partir de nossos descritores, os quais utilizamos como categorias de análise, nos deparamos com a escassez de trabalhos que tratassem da coerção no campo educativo. Também, não encontramos produções que relacionassem as categorias pesquisadas. Nesse sentido, nosso objetivo elencou as matrizes teóricas e filosóficas do fenômeno da coerção em FREUD, FOUCAULT e SKINNER. Abordamos uma reflexão crítica a respeito da necessidade de uma fundamentação filosófica, histórica e antropológica, na formação educativa frente à coerção no contexto educacional. A partir do método dialético, investigamos a coerção tomando a análise histórica, filosófica e sua articulação com a educação, refletindo sobre a questão da fundamentação teórico-científica para a atuação de educadores no campo da educação. Elaboramos sínteses a partir das contribuições teóricas de FREUD, SKINNER e FOUCAULT, como importantes matrizes da produção científica sobre coerção. Colocados como referenciais para o conhecimento científico que pressupõem a coerção como um fenômeno social, presente no espaço educativo. Esta pesquisa traz aos educadores elementos que possibilitam a crítica da coerção presente no meio educativo, ao compreender a dialética social, histórica e cultural das relações estabelecidas em torno da mesma. Subsidiaria metodologias para tratar a coerção como fenômeno social presente, intencional e não intencional, nas formas de relações de controle estabelecidas no espaço escolar, apontando alternativas ao uso ou presença do fenômeno social da coerção neste ambiente.

Palavras-Chave: Coerção, educação, matrizes teóricas;

ABSTRACT:

ZULIANI, Gécica de Souza. **The coercion role in educational formation: dialogue (im)possibilities of FREUD, SKINNER and FOUCAULT'S theoretical matrices.** 2018, 216 pages. Master Thesis – Postgraduate Program in Education, State University of Western Paraná – Francisco Beltrão, 2018.

Theoretical-bibliographical study of FREUD, SKINNER and FOUCAULT's theoretical matrices which deal with the social phenomena of coercion. To accomplishment of the present research, the initial step was a bibliographical survey of academic-scientific productions in Capes, Scielo, BDTD and of the seven (7) state public universities of Paraná databases, in verifying theses and dissertations of the Postgraduate Stricto Sensu programs. By descriptors, in which we used as categories of analysis, we were faced with the scarcity of papers that deal with coercion in the educational field. We did not find productions that related the categories searched either. In this sense, our objective lists the theoretical and philosophical matrices of the phenomena of coercion in FREUD, FOUCAULT and SKINNER. We approached a critical reflection about a philosophical, historical and anthropological foundation necessity in the educational formation before the coercion in the educational context. From the dialectic method, we investigated coercion by taking historical, philosophical analysis and its articulation with education, reflecting on the question of the theoretical-scientific basis for the performance of educators in the education field. We synthesized the theoretical contributions of FREUD, SKINNER and FOUCAULT, as important matrices of scientific production on coercion. Placed as references for scientific knowledge that presuppose coercion as a social phenomenon, present in the educational space. This research brings to the educators elements that make it possible to criticize the present coercion in the educational environment, by understanding the social, historical and cultural dialectics of the relations established around it. It subsidizes methodologies to treat coercion as a present, intentional and unintentional social phenomenon in the forms of control relations established in the school space, pointing out alternatives to the usage or presence of the social phenomenon of coercion in this environment.

Key words: Coercion, education, theoretical matrices;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
I – COERÇÃO, FILOSOFIA, PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO.....	29
1.1 Filosofia, Psicologia e Educação: a presença da coerção nas concepções do pensar humano.....	30
1.1.1 Filosofia e coerção nas primeiras indagações humanas	31
1.1.2 A estreita relação entre Filosofia e Psicologia: a história como meio crucial para essa relação no tratamento da coerção.	34
1.1.3 Filosofia e Educação: algumas contribuições desta relação para a compreensão da coerção.....	38
1.2 A coerção na história da educação escolar brasileira: um breve panorama histórico	42
1.2.1 A coerção na educação colonizadora	43
1.2.2 A coerção na educação Jesuítica	46
1.2.3 Os nuances coercitivos na Reforma Pombalina ao Brasil império.	59
1.3 A imposição coercitiva do golpe e seus marcos de sangue na educação.....	62
1.4 O embate da coerção na pedagogia tradicional e nova: da crítica à negação	67
II – CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA COERÇÃO EM FREUD, SKINNER E FOUCAULT	73
2.1 A vida e a obra de Freud: a construção de uma matriz psicanalítica de homem e sociedade.....	74
2.1.1 A teoria psicanalítica da coerção: principais conceitos para uma matriz interpretativa.....	88
2.2 Skinner e a filosofia do behaviorismo radical: a concepção de uma ciência do comportamento humano	107
2.2.1 A questão do controle: os princípios da análise do comportamento, como uma matriz explicativa do conceito de coerção	119
2.3 A questão epistemológica em Foucault: a concepção de homem, a verdade e a genealogia da coerção.	133
2.3.1 Foucault e a história da punição e disciplina no ocidente, a punição generalizada e a mitigação das penas: a tradução física dos aspectos coercitivos	139
2.3.2 O tratamento da coerção em Foucault: os regimes disciplinares	152
2.4 Diferenças e similitudes da coerção em Freud, Foucault e Skinner.	161
III - O PAPEL DA COERÇÃO NA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES EDUCATIVAS DE FREUD, SKINNER E FOUCAULT	164
3.1 FREUD e (im)possibilidades entre psicanálise e educação.....	165
3.1.1 O papel da repressão na educação	173
3.2 SKINNER e a educação: a etimologia do ensino	178
3.2.1 O papel do controle na educação a partir de uma perspectiva behaviorista radical.....	184
3.3 O pensamento de Foucault sobre a educação	189
3.3.1 O papel dos mecanismos disciplinares na educação: A vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame	195
À GUIA DE CONCLUSÕES	204
REFERÊNCIAS:	209

INTRODUÇÃO

A coerção como objeto de estudo das ciências humanas encontra-se presente, desde as primeiras preocupações em descrever o homem e suas relações sociais. Considerada uma forma de exercer controle sobre o outro e também, sobre a natureza que rodeia o homem. As primeiras formas de organizações civilizatórias já faziam menção a normas e regras; nelas já se usavam castigos e punições corporais, com sujeitos que desobedeciam tais normas. O governo, a família, as instituições escolares, as fábricas, enfim, uma gama de organizações sociais fazem uso da coerção intencionalmente ou não desde “que o mundo é mundo”.

A presente pesquisa, suscitou de uma preocupação em compreender os aspectos teóricos, filosóficos e conceituais da coerção no âmbito educacional, a partir das perspectivas teóricas de FREUD, SKINNER e FOUCAULT. A coerção por sua vez é entendida como um fenômeno social que perpassa gerações desde os primórdios da civilização e encontra-se inserida no ambiente educacional, como forma de controle. Nesse sentido, nosso interesse esteve voltado em contextualizá-la historicamente, apresentando os contornos que assume ao longo da história.

Ao dissertar sobre um objeto que insere-se nas ciências sociais, corroboramos com Goldenberg (2004), ao destacar que a

[...] totalidade de qualquer objeto de estudo é uma construção do pesquisador, definida em termos do que lhe parece mais útil para responder ao seu problema de pesquisa. É irreal supor que se pode ver, descrever e descobrir a relevância teórica de *tudo*. Na verdade, o pesquisador acaba se concentrando em alguns problemas específicos que lhe parecem de maior importância (grifos do autor. GOLDENBERG, 2004, p. 51).

Nesse sentido, a fim de apresentarmos a relação existente entre o objeto de pesquisa e as autoras, para a delimitação do objeto e dos caminhos percorridos, no primeiro momento da introdução, utilizaremos a primeira pessoa do singular, por tratar de experiências pessoais e profissionais da autora, no despertar para o desafio da pesquisa, e de seu contato com a coerção. Posteriormente, utilizaremos a primeira pessoa do plural, ao transitar no encontro com a orientadora professora Doutora Giseli Monteiro Gagliotto, momento em que os caminhos se cruzaram e coincidiram com o desejo de pesquisar.

A motivação para dissertar sobre a coerção, ocorreu a partir de minha inserção no contexto escolar durante o último ano da graduação em psicologia quando optei em fazer meu estágio obrigatório em psicologia escolar. O Estágio ocorreu durante o ano de 2014,

em uma Escola Municipal de primeira à quinta série, localizada na cidade de Pato Branco/PR. Nessa experiência, pude observar as relações estabelecidas entre professor-aluno, aluno-aluno e professor-professor e percebi características de coerção estabelecidas no contexto da sala de aula. Relações veladas ou intencionais emergiam como um processo naturalizado, naquele espaço.

Dentre as relações coercitivas as quais pude presenciar, destaco a ameaça em deixar o aluno sem intervalo por ter ficado “incomodando” durante a aula e não ter feito as tarefas. A ameaça em chamar os pais, caso a criança não se comportasse da maneira esperada pelo professor. Ameaça em ir à direção levar uma “bronca” e receber tarefas adicionais, caso a criança não emitisse comportamento considerado adequado pelo professor. A cobrança por disciplina dos corpos e da fala dos alunos, o silêncio cobrado em demasia, impeditivo de, em alguns momentos, questionar/expressar. A organização da sala de aula, disposição das carteiras de maneira que o professor pudesse controlar e visualizar os movimentos dos corpos dos alunos; todas essas situações garantiam a presença da coerção no ambiente escolar.

Observei que as crianças que eram controladas, de uma forma coercitiva, de imediato adequavam-se ao esperado pela professora; porém, quando esta não estava olhando ou saía da sala de aula, o comportamento advertido e punido voltava a ocorrer. Situação essa que, pressupõe a exigência de disciplina do aluno, visando ter um controle de seu corpo e sua fala. Em muitos momentos, ficou perceptível que os alunos acabavam fazendo a tarefa para livrar-se da punição, e quando a professora não estava olhando, elas se comportavam de forma contrária ao que previamente fora estabelecido.

Apono ainda que, os professores observados naquele espaço educacional, demonstravam não conhecer alternativas ao uso da coerção com seus alunos. Não apresentavam meios para controlar sua classe sem lançarem mão do controle coercitivo. Destaco que, em alguns momentos, um controle positivo advindo de elogios, aparecia; porém, não era planejado, não se tornando eficaz. Havia a necessidade de manter um ritmo da aula e da turma; um controle vertical exigido pelo sistema educacional. Dessa maneira, os professores, do sistema educacional que os controlam, acabam por “utilizarem” de forma não intencional os procedimentos de coerção.

O que me inquietava era saber qual a função da coerção naquele espaço, como ela foi construída, se quem a usa tem o conhecimento científico do que ela produz e do que se espera com seu uso.

Essas situações presidiram alguns estudos efetuados durante a minha trajetória acadêmica. No ano de 2015 tomei conhecimento do programa de mestrado, ofertado pela

instituição de ensino UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Passei as etapas, me inseri neste programa em 2016, no intento de pesquisar o que os professores conheciam sobre o fenômeno da coerção. Porém, não contava que o fenômeno que eu estava interessada a pesquisar já há algum tempo, ocorreria comigo de forma velada e também explícita no início desta trajetória. No mês de agosto de 2016, sete meses após o início do mestrado, precisei pedir uma troca de orientação, a fim de poder dar continuidade à pesquisa de mestrado, que para mim tornara-se um objetivo de cunho profissional.

Foi neste momento, que contei com a acolhida e apoio de minha orientadora Doutora Giseli Monteiro Gagliotto, que com muito respeito, tato e cuidado atendeu minhas necessidades acadêmicas, dando forma e vida à proposta da pesquisa. Mantivemos o objeto de estudo, a coerção. E reorganizamos os passos a serem caminhados para chegar ao objetivo.

Ao unir os três teóricos que serão apresentados adiante, tivemos o apoio do professor co-orientador, professor Doutor Eduardo Nunes Jacondino, que acolheu o trabalho com respeito e efetuou contribuições significativas. A partir de tais apoios, optamos por um estudo teórico da coerção, contemplando, em nosso trabalho, as importantes matrizes teórico-filosóficas, que abordam o fenômeno com significativas contribuições na contemporaneidade.

No desenrolar da pesquisa, algumas perguntas surgiram. Quais conhecimentos teórico-científicos existem em torno da coerção no ambiente educacional? Se a coerção é um fenômeno existente nas relações humanas, intencional ou não, na educação sabe-se falar sobre ele? Será que existem pudores, receios ou até medo dos professores em falar, reconhecer e aprender a minimizar os efeitos danosos da coerção? Se os professores falassem e discutissem sobre o fenômeno, seriam capazes de criar possibilidades para reduzir seus efeitos?

Essas indagações, possibilitaram a elaboração de nossa dissertação, na busca de compreender como se estabelecem as relações de coerção dentro do contexto educacional, e como o professor trata essas relações. Isso exigiu de nós, enquanto pesquisadoras, o conhecimento teórico e científico da coerção em seus aspectos filosóficos, históricos, sociais e psicológicos, assim como, educacionais. Desse modo, muitas dessas questões, não serão respondidas em sua totalidade, pois demos um passo pregresso, em primeiro construir um trabalho de cunho teórico-científico sobre a coerção em três perspectiva, respectivamente a psicanálise, o behaviorismo radical e a genealogia de FOUCAULT.

Iniciamos os estudos teóricos sobre coerção, numa visão de totalidade, buscando compreender seus aspectos históricos, filosóficos e conceituais. Em seguida apresentamos a coerção, tratamos dela em um enfoque educativo, a partir das três perspectivas selecionadas, fazendo uma reflexão crítica acerca de sua presença, necessidade e consequência neste contexto.

Nosso objetivo central, esteve em contribuir com subsídios teóricos para a formação de professores em ambientes educacionais, nos quais, estão presentes formas de coerção.

Para isso, nos perguntamos: **Qual a concepção matricial e conceitual da coerção em Freud, Skinner e Foucault, e como esses teóricos podem subsidiar um tratamento da coerção na formação educativa?**

Movidos por essa questão, nosso intento é que este trabalho, torne-se uma referência teórica-científica para outras discussões sobre o fenômeno da coerção no âmbito da educação. É um despertar para a realidade concreta da coerção que permeia as nossas relações sociais e educacionais, a partir de uma análise científica acerca do fenômeno, feita sob aspectos históricos, materialistas e dialéticos.

Ousadamente, elencamos em nosso trabalho, obras de FREUD, SKINNER e FOUCAULT como matrizes teóricas da coerção. Esses autores abordam o fenômeno da coerção sob diferentes aspectos, há em suas epistemologias uma impossibilidade de relacioná-los, no que cerne seus olhares sobre o homem e sociedade. No entanto apreendemos uma análise dialética, sem risco de reducionismos e/ou ainda cairmos no relativismo, sobre o objeto em comum tratados por eles, o que justifica nosso interesse em reconhecer que suas teorias representam estudos matriciais do nosso objeto de pesquisa: a coerção.

Nossa pesquisa buscou delimitar a postura teórica científica de cada autor, sobre a coerção. Por meio da filosofia contemporânea (Foucault) e da psicologia moderna estruturalista (Freud e Skinner), buscamos consolidar uma análise mais aprofundada acerca da questão da coerção e da relação desta para com o campo educacional. Cada autor traz uma contribuição para se pensar o objeto da coerção. Nosso objetivo, ao abordarmos três perspectivas foi romper com as visões reducionistas acerca do tema, a fim de contribuirmos para com a formação de professores.

Desse modo, reconhecemos que os caminhos que nos levaram a percorrer o objeto de pesquisa em educação, apresenta-se com maior importância que seu próprio resultado. São as descobertas que nos envolvem e nos estimulam ao conhecimento, e para que ele tenha uma relevância científica, precisamos mais que curiosidade. É necessário organizar

o pensamento, sistematizar o amor pela pesquisa e ainda concretizar os passos que se pretende caminhar.

Escrever é desafiador, requer desconstruir muros e muralhas, do muito que acreditamos! É tornar possível a construção de um saber crítico que contribua para o campo científico. É como pintar em tela, no fundo branco os desenhos da escrita vão tomando formas, cores, vida. O método é o pincel – dentre os vários existentes –; é necessário escolher o que tem as melhores cerdas, que tecam o contorno mais apropriado da pintura desejada.

Nas entrelinhas de cada parágrafo, de cada frase, faz-se presente o que poucos vêem; além da identidade do pesquisador, existe a sua essência. A pesquisa emana a relação pesquisador e objeto, dos conflitos e desconstruções, das incertezas e vontades. Do sofrimento e da conquista, do construir e disseminar. É em meio a essas contradições necessárias, que nos tornamos pesquisadores, por amor, desafio e, principalmente, por acreditar nas potencialidades da contribuição científica para a educação.

No intento de analisar, interpretar e descrever o objeto da coerção, na busca em compor uma fundamentação teórica e crítica da coerção na educação, a partir das três concepções descritas, fez-se fundamental a escolha de um método. Este, indispensavelmente, precisou compor o campo das ciências sociais e humanas, ainda, ser capaz de apreender os nuances históricos de nosso objeto, contribuindo para uma dialética estendida à realidade da coerção.

A análise da coerção, em seus desvelamentos potenciais e interpretativos, mesclou-se com a necessidade de uma reestruturação histórica e social a respeito de sua existência. Nesta dimensão, fez-se necessário um cuidado adequado com a exposição epistemológica dos pressupostos que sustentam nosso embasamento teórico-científico.

Segundo Frigotto (1987), assumir uma postura pautada no método da dialética, requer a busca na raiz dos fatos, em que a realidade acontece. O objeto de estudo não pode ser imobilizado para fins de sua compreensão; é necessário poder apreendê-lo e captá-lo em todas as suas dimensões, materiais e históricas, dialéticas e concretas. É nessa busca que partimos.

A ousadia de nossa pesquisa, em reunir autores com três perspectivas teóricas diferentes, exigiu a escolha de um método que respeitasse as contradições que possam aparecer a respeito das concepções matriciais sobre o objeto. Livres de preconceitos e desavenças teóricas e filosóficas, a nossa proposta é abarcar a compreensão da totalidade da coerção, e assim contribuir para uma educação teórico-científica deste objeto no campo educativo.

É no método da dialética que pousamos, certas da contribuição deste para a construção qualitativa de nosso estudo. Defendendo que “{...}a dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos (FRIGOTTO, 1987, p. 75)”.

O compromisso com a exposição real e verdadeira dos elementos históricos, as lacunas que possam emergir e, principalmente, a coerência dos conceitos utilizados, emerge como uma preocupação, de uma postura científica adequada, para as técnicas utilizadas nas investigações das fontes selecionadas.

A coerção mostra-se como um objeto de estudo, cujo campo teórico desconhecemos. É na limitação desse conhecer, do objeto que se apresenta, apenas no plano das ideias e busca tornar real e material. É no “[...] desafio do pensamento – cujo campo próprio do desafio de mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real (FRIGOTTO, 1987, p. 75)”.

Por onde começar? Que caminho seguir? Muitas foram as inseguranças que nos acompanharam durante o percurso desta pesquisa. A vontade do saber mescla-se com a busca do saber. É por meio do objeto de estudo, que trata a coerção, que nos direcionamos a fazer uma análise dialética. Nesse sentido, a investigação de cunho teórico-bibliográfica, pautada na dialética, fornece subsídios para a análise do percurso histórico da coerção. Apreendendo as formas que essa vai adquirindo ao longo do tempo, até mergulharmos na atualidade.

É importante destacar, como apontam Markoni e Lakatos (2003) que os autores que propuseram-se à interpretação do método dialético, divergem por vezes a respeito do número de leis (alguns utilizam três outros quatro) fundamentais, para a apropriação da leitura da realidade. Nesse sentido, discorreremos das leis que nos subsidiaram para uma leitura dialética da realidade sobre o objeto da coerção.

A lei da *ação recíproca*, permite olharmos a coerção em sua constante transformação, em movimento ao longo da história, não estática e fixada para fins de estudo. Conseguimos captar o movimento da realidade da coerção, não como um objeto que se constitui unicamente, mas interligado com demais fenômenos sociais, condicionando-se ao longo do tempo e do espaço.

Portanto, para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está "acabada", encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro. Por outro lado, as coisas

não existem isoladas, destacadas uma das outras e independentes, mas como um todo unido, coerente. Tanto a natureza quanto a sociedade são compostas de objetos e fenômenos organicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros e, ao mesmo tempo, condicionando-se reciprocamente. Em resumo, todos os aspectos da realidade (da natureza ou da sociedade) prendem-se por laços necessários e recíprocos. Essa lei leva à necessidade de avaliar uma situação, um acontecimento, uma tarefa, uma coisa, do ponto de vista das condições que os determinam e, assim, os explicam (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 101).

O movimento envolvido na análise da coerção, apresenta um processo, no qual as mudanças no perfil deste objeto denota seus aspectos contraditórios. A transformação nas mudanças de aplicação da coerção é entendida como o movimento de contrários; é então pela *lei da mudança dialética*, que podemos discriminar que a coerção deixa de ter um caráter físico e passa a ser verbal. O físico não deixou de existir, mas assumiu novas formas para o novo e isso pode ser afirmado com a contribuição de Marconi e Lakatos (2003) quando ressaltam que:

Se todas as coisas e ideias se movem, se transformam, se desenvolvem, significa que constituem processos, e toda extinção das coisas é relativa, limitada, mas seu movimento, transformação ou desenvolvimento é absoluto. Porém, ao unificar-se, o movimento absoluto coincide com o repouso absoluto. Todo movimento, transformação ou desenvolvimento opera-se por meio das contradições ou mediante a negação de uma coisa - essa negação se refere à transformação das coisas. Dito de outra forma, a negação de uma coisa é o ponto de transformação das coisas em seu contrário. Ora, a negação, por sua vez, é negada. Por isso se diz que a mudança dialética é a negação da negação (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 102).

Nesta senda, ensejamos a lei da *passagem da quantidade à qualidade*, pela qual a coerção pode ser analisada na relação entre a sua aplicabilidade, no número de castigos e punição deliberados. Os fatores quantitativos da frequência em que é aplicada para a finalidade do que se espera com seu uso. Ao defendermos que ela existe e é parte das relações, entendemos que possui elementos quantitativos e qualitativos em sua constituição.

Quantidade e qualidade são características iminentes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionados. No processo de desenvolvimento, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação opera-se por saltos (GIL, 2008, p.13).

Na *interpretação dos contrários*, toda realidade é movimento e todo o movimento luta de contrários, emerge do velho para o novo, possui um lado positivo e negativo. A coerção pode ser vista na transformação das velhas formas de sua constituição às novas

existentes. Assim, “[...] a mudança nega o que é mudado e o resultado, por sua vez, é negado, mas esta segunda negação conduz a um desenvolvimento e não a um retorno ao que era antes (GIL, 2008, p.13)”. A coerção quando muda ao longo do tempo e espaço não volta a assumir os antigos contornos.

Neste caminho, Triviños (2006) aponta três procedimentos gerais que podem orientar o conhecimento, compreensão e interpretação do objeto de pesquisa a partir de um olhar da dialética. A primeira delas condiz com,

A "*contemplação viva*" do fenômeno (sensações, percepções, representações). É a etapa inicial do estudo. Nela se estabelece a singularidade da "coisa", de que esta existe, que é diferente de outros fenômenos. Realizam-se as primeiras reuniões de materiais, de informações, fundamentalmente através de observações e análises de documentos (dispositivos legais, diretrizes, dados estatísticos, etc). Identificam-se as principais características do objeto. Delimita-se o fenômeno. A "coisa" apresenta-se como ela é, como o que representa, com seu significado para a existência da sociedade. O objeto é assim captado em sua qualidade geral. Neste primeiro instante do estudo, é muito importante verificar as informações recolhidas do mesmo modo que as observações realizadas. Esta fase é valiosa também porque nela se levantam as hipóteses que guiarão o estudo (TRIVIÑOS, 2006, p. 73-74. *Grifos do autor*).

Assim, partimos por uma análise de busca de trabalhos que, possivelmente, refletissem a nossa pesquisa, a fim de somar-se teoricamente com as obras selecionadas por nós, na apropriação da coerção histórica e socialmente constituída. Selecionamos categorias de análise que permitissem elencar trabalhos acadêmico-científicos, que trouxessem o objeto de estudo da coerção para o campo educativo. As bases científicas pesquisadas foram: BDTD, Scielo e Capes. Delimitando ainda nosso estudo para os programas de pós graduação em educação, no estado do Paraná, elencando as sete universidades públicas deste estado, como fonte de pesquisa.

As categorias utilizadas foram “coerção, educação, escola, psicologia, filosofia”; os descritores analisados “coerção e educação”, “coerção no contexto educacional”, “coerção e formação de professores”, “coerção e psicologia da educação”, “coerção e filosofia da educação” e “coerção e escola”. Dos vastos trabalhos encontrados, nenhum compunha o campo de programas em educação, limitando nossa apreensão sobre o objeto neste contexto.

Os trabalhos encontrados tratavam de categorias como violência, disciplina, controle, distanciando-se do nosso objetivo que é a compreensão e o tratamento da coerção na formação educativa. Tal contexto reafirma nossa pesquisa, como possuidora

de um caráter basilar que fundamentará futuros estudos sobre a coerção no campo educacional. Não encontramos estudos que apontam para um tratamento da coerção embasando-se e unindo as concepções matriciais de FREUD, SKINNER e FOUCAULT.

Encontramos apenas uma tese de doutorado que achamos relevante citar aqui, por tratar-se de um estudo bibliográfico da coerção no Brasil. A tese de Santos (2012) por sua vez, faz parte de um programa de pós graduação em Psicologia da USP-São Paulo, não estando dentro do recorte do estado e das universidades que selecionamos. Ainda assim, destacamos que, a referida tese, contribui no sentido de discutir e afirmar a incipiência dos trabalhos que abordam a coerção no Brasil. Avultamos que a tese não está diretamente relacionada à educação. Nesta procura, nos deparamos com a escassez de trabalhos, nos programas de pós graduação em educação, nível mestrado e doutorado, no estado do Paraná que referissem as categorias e descritores selecionados.

Ao considerar nossa pesquisa bibliográfica nos bancos de dados científicos das sete universidades públicas do estado do Paraná, na Capes, Scielo e BDTD, observamos que o campo de pesquisa sobre coerção na educação é exíguo.

Este resultado, nos reafirmou a importância de trazer para os debates atuais, no campo educacional, o objeto da coerção. A incipiência de um embasamento teórico-científico que explorasse a coerção no campo educativo, a partir de diferentes perspectivas teóricas, históricas, filosóficas e sociais, em um único trabalho, fez com que a proposta de uma dissertação que trata das concepções nas perspectivas de FREUD, SKINNER e FOUCAULT torna-se emergente.

Partimos para um segundo elemento pautado no método, na construção da pesquisa.

Análise do fenômeno, isto é, a penetração na *dimensão abstrata* do mesmo. Observam-se os elementos ou partes que o integram. Estabelecem-se as relações sócio históricas do fenômeno. Elaboram-se juízos, raciocínios, conceitos sobre o objeto. Aprecia-se sua situação no tempo e no espaço (TRIVIÑOS, 2006, p. 74. grifos do autor.).

A busca de um tratamento crítico a respeito das formas coercitivas empregadas nas relações de controle com os sujeitos, nos permitindo a apropriação do método, o qual rompe com paradigmas propostos por uma sociedade de dominação e de uma cultura de classes. Assim, nossa pesquisa visou apontar a coerção inserida como forma de controle, diferenciando-a dos outros tipos de controle que possam existir.

A dialética propõe a concentricidade do que se estuda, o fenômeno e sua essência, rompendo com paradigmas pseudoconcretos. Para nós assim como para Castanho (1996)

“[...] é a *dialética*, capaz do prodígio de trazer a realidade viva ao pensamento vivo numa reprodução viva (grifos do autor, p. 14)”. Buscamos com isso desvelar as tramas que estão relacionadas com a coerção, através da essência que pode ser alcançada na transformação e função social da coerção. Esse aspecto pode ser apreendido na busca teórica nas obras consultadas. Que nos permitiu a

[...] *realidade concreta do fenômeno*. Isto significa estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e sua forma, o que nele é singular e geral, o necessário e o contingente etc. Para atingir a realidade concreta do fenômeno, realiza-se um estudo das informações, observações, experimentos etc. A descrição, a classificação, a análise, a síntese, a busca da regularidade estatística que determina com precisão o concreto do objeto, as inferências (indutivas e dedutivas), a experimentação, a verificação das hipóteses etc. são momentos da investigação que tendem a estabelecer a realidade concreta do fenômeno (grifos do autor. TRIVIÑOS, 2006; p. 74).

Nesse sentido, o método nos permite captar a coerção além de sua aparência, em sua essência intencional. Ao tecer o estudo pautadas na dialética, aspecto histórico e real da coerção, somamos a contribuição Psicanalítica Freudiana, Behaviorista Radical Skinneriana e ainda a filosofia na fase da Genealogia de Foucault, no que tange à garantia de um conhecimento coeso e intencional. Os autores elencados garantem a ampla discussão da coerção no campo histórico, filosófico, psicológico e educacional.

Em FREUD, reconhecemos o tratamento da coerção, em duas obras clássicas: “O futuro de uma ilusão” e “O Mal-estar na civilização”. Os estudos de Freud (1969) contribuem no sentido em que, nos remetem à compreensão do indivíduo, em sua dimensão de vínculo à religião, os aspectos políticos, sociais, dentre outros. Para entender o ser humano, a partir das relações e parâmetros sociais, e não, puramente, biológicos.

Para Freud (2011), a civilização abarcaria as características próprias do homem, aquilo que o separa dos demais animais. Contorna o controle sobre a natureza e também a criação de um conjunto de normas e regulamentos para a vida em sociedade. Para o autor, o homem sofre por ter que renunciar seus instintos e pulsões, mas este sacrifício se faz necessário, ao longo de sua construção humana, para que a boa convivência em comunidade se solidifique.

Neste autor, apontamos a repressão, como concepção matricial da coerção na teoria psicanalítica. Em suas obras, aponta, a necessidade de uma repressão para a construção da autonomia e do autocontrole do sujeito, no controle de seus instintos, a fim de sua inserção em um meio social. A repressão seria um mal necessário para a

humanidade. No entanto, utilizá-la em demasiado exagero acarreta problemas de ordens psíquicas no ser humano. É a partir deste pressuposto que o autor nos leva a dialogar e captar a coerção em sua obra.

A repressão encontra-se como um dos pilares fundamentais para a inserção do indivíduo no meio social. É na repressão dos instintos que se estruturam as possibilidades dos primeiros contatos sociais. Porém, há um sofrimento envolvido nessa necessidade e possibilidade de socialização; a renúncia aos instintos é, para o sujeito, um fato de renúncia também às possibilidades de felicidade.

O sentimento de culpa, também emerge com a repressão. O medo da autoridade repressora, em um primeiro momento externa, gera a formação de uma instância internalizada ao sujeito, a qual FREUD denomina superego. Porém, a contradição existente na renúncia dos instintos, no que tange ser também uma renúncia às possibilidades de liberdade e felicidade plena geram conflitos à consciência do sujeito. Essa contradição faz nascer o sofrimento psíquico do indivíduo.

Nesta senda, entendemos que a repressão é um elemento favorável à sociedade, no entanto negativo ao princípio do prazer presente no homem. O homem civilizado estaria, de acordo com uma matriz psicanalítica, destinado à repressão.

Já, a partir de SKINNER (2003), abordaremos a questão da coerção em termos de processos e procedimentos. Para o autor, o olhar sobre a coerção foi consolidado por meio da criação da ciência do comportamento efetuada por ele. Para tratar da coerção esse autor emprega o termo “controle aversivo do comportamento”. No decorrer dos seus estudos, demonstra que nosso comportamento é controlado e governado por consequências que os mantém. Essas consequências podem ter um caráter positivo ou negativo.

Em termos gerais, denomina o controle positivo do comportamento como reforço positivo; e o controle coercitivo do comportamento como reforço negativo e punição. Reforços que podem ser exercitados de maneira planejada ou não.

Skinner (2003) preocupou-se em compreender os fenômenos que explicam as determinações do comportamento humano. Cabe ressaltar que, ao longo dos seus estudos, desenvolveu uma leitura desfavorável ao uso da coerção em demasia, se esta fosse utilizada como primeira alternativa para o controle do comportamento do outro. Desse modo contribui apresentando os subprodutos do uso e/ou aplicação de métodos coercitivos. Elencando-os como consequências negativas, que geram medo, angústia, ansiedade, contra controle, dentre outros. Ainda, apresenta uma postura duvidosa quanto a sua eficácia.

De modo a completarmos nossas leituras a coerção, utilizamos os escritos desenvolvidos por FOUCAULT, que se apresenta como um autor importante, da filosofia, e nos auxilia a entendermos o fenômeno do controle social e da coerção contemporâneas.

Para Foucault (1987) a passagem da sociedade de soberania para a sociedade disciplinar institui a passagem do suplicio dos corpos para a do controle disciplinar dos corpos. Essas modificações na maneira de ‘punir’ e ou de controlar os corpos, nos interessa conhecer, como forma de reconhecemos e compreendermos esta outra matriz interpretativa do objeto em estudo.

As leituras de Foucault (1987) nos levam a analisar, mais explicitamente, o lugar das escolas na determinação disciplinar dos comportamentos. A escola, em Foucault, assim como as fábricas, os conventos, os exércitos, as prisões constituíram-se como ‘instituições de sequestro’, para o disciplinamento dos corpos. A partir do advento da sociedade capitalista-disciplinar.

Os contornos assumidos pela coerção, ao longo dos tempos, foi mudando. De todo modo, parece-nos que sua aplicabilidade ainda é buscada e utilizada. Como modo de se controlar os atos e de se punir os comportamentos (considerados, a cada época, indesejados).

No que corresponde à contribuição de FOUCAULT, a matriz coercitiva faz-se presente no delineamento dos mecanismos disciplinares, de uma sociedade dita disciplinar, a sociedade capitalista. Ele nos orienta, a abarcar os enlaces dispostos nas mudanças das formas de punir, quando saímos de um suplício sobre o corpo, a fim de, atingir a alma do condenado. A punição passa a ser institucionalizada; o corpo passa a ser adestrado, no intento de tornar-se útil e dócil para o trabalho.

Salientamos que as formas com que a disciplina vai tomando ao longo da história ocidental, no sistema penal, é estendida às instituições sociais normalizadoras. Passa a existir uma relação intrínseca entre os saberes e as práticas disciplinares. Há um saber sobre o corpo, aproximando as relações de saber com o poder.

Podemos captar as relações concretas que se estabelecem por meio da coerção. O todo que se faz presente com sua utilização expressa para além da coerção; a busca por dominação e submissão do sujeito à quem ela é deliberada. Controle é diferente de coerção, porém a coerção associa-se a um modo de controle. Esta contradição é o que evidenciamos, no intento de proporcionar o entendimento dessas relações, a fim de não cairmos em reducionismos e determinismos de nosso objeto material.

Uma análise antropológica, ontológica e social sobre a coerção, condiz com as bases da dialética, que não percebe os fenômenos como independentes de suas raízes

históricas e sociais. Não se deve negar o percurso histórico ao tratar do fenômeno no campo atual; afinal é na transformação da história que se capta a realidade para além do abstrato e da aparência. Assim como destaca Castanho (1996), de que a dialética é considerado um método científico por excelência, importante “[...] ressaltar seu perfeito ajustamento ao trato de qualquer matéria, em especial da histórica (p. 13).

É sabido e, muito discute-se sobre formas de controle, relações de poder, violência, entre outros, que são elencados como sinônimos. Porém, cairemos no mesmo erro da generalização, se assumirmos que controle ou formas de controle são sinônimos de meios coercitivos. Controlar não significa gerar consequências negativas ao sujeito controlado, e sim, orientar possibilidades de escolhas, de postura ativa e crítica sobre determinadas situações.

O que se espera é romper com a coerção naturalizada no campo educativo e instalada pelas práticas pedagógicas. Romper com a coerção que é sobreposta ao educador e perpassada aos educandos. Acreditamos que, ao conhecer a coerção em suas minúcias e detalhes, sua função e intencionalidade, podemos ter controle sobre ela. Isso nos aproxima de uma educação crítica da coerção, no sentido de ofertar ao ambiente educativo um controle do que se controla e sobre o que é controlado.

Para que este estudo se materializasse organizamos a presente dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo denominado: “COERÇÃO, FILOSOFIA, PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO” dissertamos sobre os fundamentos filosóficos da coerção, sua presença na construção humana e social. Abordamos o fenômeno da coerção como tema de pesquisa, como campo de investigação dentro da sociedade ocidental, na história da filosofia, da psicologia e da educação brasileira, seus aspectos políticos, éticos e estéticos.

O objetivo do primeiro capítulo é introduzir o conhecimento sobre a coerção, de uma forma histórica e reflexiva da sociedade e constituição do homem, traçando um panorama dos primeiros estudos sobre o tema. Elencamos a finalidade a qual é empregada intencionalmente. As características e conceitos do fenômeno, quanto a sua presença nas relações humanas, demonstrando a institucionalização da coerção na sociedade. Desde o nascimento das primeiras ordens civilizatórias. A coerção na história da educação, os contornos assumidos que perpassam desde uma coerção ostensiva até um liberalismo nas formas de ensino.

No segundo capítulo, intitulado: “CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA COERÇÃO EM FREUD, SKINNER E FOUCAULT” tratamos da dialética da coerção na sociedade contemporânea, apresentando as contribuições de três importantes concepções matriciais sobre os fundamentos científicos da coerção.

Expusemos as concepções epistemológicas dos autores acerca da concepção de homem e sociedade. Propositamente, partindo do nosso método que é histórico e dialético, iniciamos este capítulo a partir da biografia de cada autor, apontando suas concepções epistêmicas e teóricas, respectivamente a psicanálise, a análise do comportamento e a concepção genealógica pós estruturalista de FOUCAULT.

Na Psicologia, por meio das contribuições de FREUD (pai da psicanálise) e dos estudos desenvolvidos por SKINNER (criador do Behaviorismo Radical). Na filosofia, através dos estudos efetuados por MICHEL FOUCAULT com as respectivas implicações no campo da Sociologia, da Ciência Política e da História.

Apontamos a *repressão* nas obras de FREUD, elencando-a como processo para abarcar a concepção matricial do autor. Em SKINNER, tratamos do *controle aversivo*, e seus componentes como o *reforço negativo* e a *punição*. Esta categoria expressa a matriz coercitiva na teoria deste autor, e os subprodutos presente no processo. Nas obras de FOUCAULT, elencamos os denominados *mecanismos disciplinares*, que emergem em uma sociedade disciplinar/capitalista. Neste, abordamos as transformações no método de punir; é possível identificar as mudanças que a coerção assume juntamente com os interesses da sociedade capitalista.

Também tratamos neste capítulo, algumas analogias encontradas nas proposições teóricas dos autores, em relação ao fenômeno da coerção. Nossa intenção com esse tópico é subsidiar estudos teóricos científicos e conceituais dos autores para o entendimento da coerção.

No terceiro e último capítulo intitulado “O PAPEL DA COERÇÃO NA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES EDUCATIVAS DE FREUD, SKINNER E FOUCAULT”, estivemos centrados em apresentar algumas considerações dos autores acerca do papel da educação e do educador/professor, também a relação da coerção com a educação. Abordamos os pressupostos conceituais trabalhados no segundo capítulo por cada autor, para articular a coerção no contexto educacional. O objetivo central desse capítulo é apresentar como cada matriz teórica contribui para a compreensão do papel da coerção no campo educativo. Pensando assim, a identificação dos aspectos institucionais da coerção e suas implicações no contexto.

Buscamos contribuir teórica e criticamente, para o conhecimento da coerção nas relações educacionais, na sua institucionalização, apresentando perspectivas para a transformação dessa realidade educacional coercitiva. Ainda, apontamos para a importância deste conhecimento, a fim de tornar disponível a diferença entre os tipos de controle, para sua deliberação no ambiente educativo.

Nesse sentido, acreditamos ser a educação um espaço crítico e reflexivo, capaz de propiciar debates que possibilitem a compreensão das faces da coerção, suas implicações e consequências. Organizamos ideias e argumentos teóricos, que oferecem elementos para a defesa da necessidade do tema, a partir das implicações da coerção na sociedade e constituição do sujeito, bem como, as consequências de sua presença nas relações humanas educacionais.

Nosso objetivo vai além de estudar e apresentar cientificamente a coerção e suas implicações no meio educacional. Visa também, a produção de perspectivas críticas a respeito de sua utilização. É importante salientar, a necessidade de disciplina como forma de autocontrole, de conhecimento de si mesmo e de trazer subsídios para si. Por exemplo, disciplinar-se físico e psiquicamente para o estudo do conhecimento científico, é algo que produz efeitos positivos e ganhos ao sujeito. Desaliena, o torna emancipado. Nossa crítica corresponde à coerção, que visa disciplinar um corpo sem torná-lo crítico do que o controla; manipulá-lo para a alienação, onde ele acaba por acreditar que a coerção imposta do outro sobre si é natural. Nesse sentido, assumimos a defesa de um debate crítico que rompe com as visões reducionistas da coerção no campo educacional.

I – COERÇÃO, FILOSOFIA, PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê. (Arthur Schopenhauer)”.

No presente capítulo, apresentamos importantes estudos históricos acerca da coerção, entendida como um fenômeno passível de ser estudado pelas Ciências Humanas. Buscamos apresentar suas formas e principais dimensões, no que se refere a construção do homem ao longo do tempo, notadamente, na educação.

Abordamos o fenômeno da coerção como um tema de pesquisa, como um campo de investigação dentro da educação, apresentando por meio da história da Filosofia e da Educação em seus aspectos políticos, éticos e estéticos.

Por coerção, entendemos o ato de coagir alguém, de modo que este alguém faça algo de nosso interesse. Também entendemos coerção como o ato de punir formas de agir, com o intuito de evitar que o sujeito punido venha a cometer o mesmo ato. Coerção, aqui, é visto como ato de disciplinar, organizar, normatizar e, principalmente, como modo de obter o controle sobre o outro.

Assim, organizamos neste capítulo ideias e argumentos teóricos e históricos, para fornecermos elementos que mostrem a necessidade em realizar o estudo sobre a coerção na educação e nas relações educacionais. No primeiro momento, apresentamos a totalidade do fenômeno a partir da retomada do contexto histórico acerca da coerção, na relação que a coerção adota para com a Filosofia e a sociedade e como a coerção tem sido institucionalizada no Brasil. Deste modo, apresentamos abordagens teóricas sobre o tema, seus enfoques e principais marcos institucionais.

A contextualização histórica da coerção, bem como a apresentação de seus marcos institucionalizadores, no que se refere à organização social e à regulamentação, permitirá uma compreensão desse fenômeno na educação que é parte da constituição do homem em sociedade.

Agindo assim, entendemos que nossa contribuição consiste em um importante aporte teórico voltado à formação de professores, embasado em importantes matrizes teóricas que discutem a coerção.

1.1 Filosofia, Psicologia e Educação: a presença da coerção nas concepções do pensar humano.

A história é o que fizemos com nossas escolhas, nela encontramos respostas para muito do que ainda somos e estímulo para buscar o que queremos ser.
(CARVALHO, 2001, p. 15)

Ao longo do nosso estudo, tratamos a coerção como um fenômeno presente nas mais variadas formas de convívio social. Deste modo, a percebemos como uma construção histórica, afetada por diferentes culturas em diferentes épocas, como parte constitutiva da sociedade e, portanto, do sujeito. Uma construção social.

Tratar a coerção na história humana, relacionando pressupostos da história da Filosofia, Psicologia e Educação, requer darmos um passo progressivo, no que tange aos contornos designados à levar-nos a compreensão de nosso objeto de estudo dentro do âmbito educacional, apontando as linhas que situam o nexos presente entre essas ciências.

Tais linhas que expressam esse elo, tratam da relação no nascimento entre Filosofia-Educação-Psicologia, abarcando pontos¹ que situam nosso leitor na história da coerção, arraigada à outras histórias como da educação.

Neste ponto, enfatizamos a presença da coerção como elemento importante para a compreensão da constituição do ser humano. Desde o surgimento das civilizações, discute-se a necessidade do sujeito adaptar-se ao meio social; daí a coerção aparecer com recorrência. Tanto como mecanismo para organizar o agrupamento destas relações, quanto por meio das primeiras normas e regras de convivência moral e social.

Nosso interesse trouxe, para os debates atuais, os contextos históricos que permeiam a coerção, contribuindo para uma compreensão da totalidade deste fenômeno e, principalmente, para a apreensão deste no campo da educação. Para possibilitar esses debates, nos deparamos com questões que problematizaram o ponto inicial de nosso estudo, avançando até as principais contribuições históricas, filosóficas e dialéticas acerca do fenômeno.

A coerção, por ter um caráter social, foi percebida/analísada nos contextos históricos do nascimento da civilização? Sendo uma forma de controle e poder sobre o

¹ Para uma maior compreensão da história da Filosofia, Educação e Psicologia indicamos obras como: História da Filosofia, Psicologia e Lógica do Autor Dino Fontana – Psicologias uma (nova) introdução, ou ainda demais obras que versam sobre estas três áreas de conhecimento.

outro, que contornos vai assumindo ao longo da constituição de nossa sociedade? Na educação, que formas assume ao longo da história?

Todas estas indagações foram nos direcionando para a necessidade de delimitarmos autores que contribuíram na construção de um olhar científico sobre o fenômeno da coerção, principalmente, no campo da educação. A relação Filosofia e Educação subsidiou uma concepção inicial acerca da temática. Apresentamos o fato de que nos apercebemos, historicamente, como sujeitos que constroem um conhecimento a respeito da coerção; mas, que também, somos sujeitos subjugados à ela.

1.1.1 Filosofia e coerção nas primeiras indagações humanas

Historicizar a coerção a partir da Filosofia, nos mostrou que a questão emergiu como tema atrelado às primeiras indagações filosófico-sociais. De todo modo, para Carvalho (2001), que em seus estudos apresenta claramente a origem da Filosofia, bem como o fato de esta ter sido desenvolvida como poderosa ferramenta analítica para a compreensão dos temas humanos:

[...] a origem histórica da Filosofia deu-se na Grécia Antiga, primeiro com os pré-socráticos, que alimentaram a expectativa de encontrar um arquétipo capaz de justificar a realidade. Depois, no período socrático (*período em que nos embasamos pra historicizar a coerção na Filosofia*), com o intento de resolver problemas da vida em sociedade (grifos nosso. CARVALHO, 2001, p.16).

A Filosofia retrata a coerção como elemento importante e presente no nascimento das civilizações ocidentais. Embarca uma das principais influências na construção de vida em sociedade, tendo contribuído para a instauração das primeiras normas de convivência social. Normas estas, que continuam dando subsídios para as atuais formas de organização sócio institucionais; seja do ponto de vista das leis e das normas, seja do ponto de vista das organizações políticas.

Nosso intuito não é abarcar todo o referencial teórico a respeito da coerção, mas identificar alguns dos principais marcos. Utilizamos referenciais teóricos, advindos da história da Filosofia, da história da Educação e Psicologia e aquelas que nos ajudaram a pensar o tema da coerção, no campo educacional.

Compreender a coerção como parte constituinte da condição humana nos coloca a necessidade de pautarmos nossas análises a partir de determinados parâmetros. A

Filosofia, Psicologia e Educação são áreas do conhecimento que se voltam para a construção do sujeito e, por isso, precisam lidar com a questão da coerção. Portanto, são tratadas aqui.

A história da Filosofia para o estudo da coerção torna-se fundamental, uma vez que tal conhecimento traz consigo a preocupação sobre os fundamentos da natureza da existência humana. Na busca pela verdade, pelo conhecimento acerca dos valores morais, éticos e estéticos dos sujeitos, tal área do conhecimento abarcou a coerção em seus estudos ao tratar das relações de poderes, da descrição do controle do homem sobre a natureza, sobre si e sobre o outro em como, ao tratar do surgimento das normas, leis e regras que regem as instituições sociais e visam preservar a ordem em comum.

Assim, nos perguntamos: de que forma a coerção se instituiu dentro das sociedades ocidentais? Quais são os principais marcos filosóficos que permitem chegar a uma ideia da coerção, na antiguidade clássica? Não encontraremos, na história da Filosofia, menção explícita à coerção. Todavia, é possível localizar, em certos textos clássicos, diálogos que apontam para a ideia e necessidade de regulamentação social. Nestes diálogos podemos perceber, nas entrelinhas, a coerção como tema pertinente a construção civilizatória.

De modo a contextualizarmos filosófica e historicamente a coerção, buscamos respaldo em Platão (380 a.C.), filósofo e matemático da Grécia antiga, que através de seus diálogos “socráticos” tratou da constituição de uma cidade. Cidade por meio da qual objetiva discutir como é possível atingir-se a perfeição, do ponto de vista da relação que se estabelece entre os sujeitos que a compõe. Em 380 ac., no século IV, os filósofos já clamavam por justiça. Pautavam a discussão sobre a cidade por meio da construção de uma sociedade justa, capaz de controlar seus indivíduos para que se pudesse atingir o bem comum (para todos). Deste modo, a coerção aparece como instrumento para controlar os sujeitos imersos em uma coletividade; criando uma ordem necessária.

A noção de justiça e injustiça é construída e reconstruída na obra de Platão (380 a.C) respaldando-se em Sócrates, na medida em que os diálogos entre este filósofo e outros cidadãos vão se estabelecendo. Dentre esses diálogos, nos chama a atenção aqueles que se voltam para a construção de uma cidade a ser construída em direção a mais perfeita ordem. Questões como a da necessidade de se consolidar padrões de normatização e convivência social.

Platão (2004) constrói seu ideal de cidade sabendo que elabora uma utopia. No entanto, ressalta a importância da busca desse ideal, da construção da justiça e do combate

à injustiça. Ressaltando que uma cidade só é justa se seus cidadãos agirem através da igualdade de condições.

Nos diálogos estabelecidos por Sócrates, descritos pelo filósofo clássico Platão (2004), são debatidas categorias relacionadas ao Estado, o qual pode ser governado de modo oligárquico, democrático, tirânico e real. Categorias de Estado que se constituem a partir das relações que se estabelecem entre os sujeitos; ou seja, que são construídas pelos homens que constituem essa formação estatal.

É instigante pensarmos como há milhares de anos a necessidade de normatizar e regulamentar uma sociedade era densamente debatida. Que noções trabalhadas naquela época, como as de justiça, de injustiça e de controle social podem ser encontradas ainda hoje, as quais foram evidenciadas ao longo dos diálogos de Sócrates com os demais cidadãos Gregos.

Nesse sentido, entendemos que a coerção, elemento que pode ser encontrado na história da Filosofia, apresenta contribuições no que se refere a formação das cidades e dos Estados, visto que a natureza humana necessita ser trabalhada para que se atinja a sociedade ideal. Assim, é de fundamental importância trabalhar a coerção, elemento a ser levado em consideração quanto a construção do caráter social e constituinte do ser humano.

Em “*A República*” de Platão (380 a.C.), podemos delimitar uma matriz para compreendermos os tipos de Estado (formas de organização social), as noções de justo e injusto, a concepção de sociedade (constituída por meio da natureza humana ou a partir de outras formas) por apresentar a questão da coerção como recurso, explícita ou implicitamente utilizado para alcançar tais fins.

Entendemos que a coerção está presente nos mais variados contextos históricos e dialéticos envoltos por contradições e subjugados à nova forma de organização social. Pode-se falar de coerção, por exemplo, tal como se têm feito contemporaneamente, justificando a mesma como recurso necessário para controlar, dominar ou punir os transgressores; como meio para atingir o processo civilizatório. Tema que surge com o nascimento e fortalecimento dos modernos Estados-nação e que passa a se aprofundar com a conseqüente instituição da sociedade disciplinar, capitalista.

1.1.2 A estreita relação entre Filosofia e Psicologia: a história como meio crucial para essa relação no tratamento da coerção.

Por muito tempo, presente no domínio filosófico, a ciência psicológica adentra como um conhecimento que contribui para a compreensão do objeto em estudo por apresentar os caracteres subjetivos que o acompanham. Contribui para apontar questões de como e quem é esse sujeito. Como se constitui e se relaciona ao longo de sua história?

Queremos ressaltar que a Psicologia faz parte de nossa formação científica e de nossa atuação profissional. Sendo esta, uma ciência capaz de possibilitar o conhecimento de questões humanas que se preocupa com os fenômenos da subjetividade e da psique, como também das relações que regem esses fenômenos.

A Psicologia enquanto ciência, nasce de uma ruptura com as primeiras indagações filosófico-humanas com Wundt, no ano 1875, ao fundar o primeiro laboratório de psicofisiologia em Leipzig situada na Alemanha. Este marco na história da Psicologia, inaugura o nascimento desta ciência “independente” transcendendo a questionamentos como a existência de uma alma como objeto de estudo, reportando assim para elementos como a consciência humana.

No entanto, anterior a esse marco importantíssimo para a psicologia, é dever nosso, enquanto pesquisadoras, que recorremos à história para reconstruir o objeto de estudo, reconhecer a filosofia como área do conhecimento que nos trouxe à ciência da Psicologia.

Nesse sentido, Bock(1999) destaca que é entre os filósofos da Grécia antiga que se inicia a tentativa de sistematizar uma primeira Psicologia, assim, “[...] o próprio termo psicologia vem do grego *psyché*, que significa alma, e de *logos*, que significa razão (pg. 32)”.

Nesse sentido a etimologia da psicologia entrelaçada à filosofia significa o estudo da alma. Esta, como parte impalpável do ser humano, abarca a subjetividade, seu pensamento, seus desejos, suas sensações, suas percepções e suas ações.

Na época clássica os gregos

Discutiam se o mundo existe porque o homem o vê ou se o homem vê um mundo que já existe. Havia uma oposição entre os idealistas (a ideia forma o mundo) e os materialistas (a matéria que forma o mundo já é dada para a percepção). Mas é com Sócrates (469-399 a.C.) que a Psicologia na Antiguidade ganha consistência. Sua principal preocupação era com o limite que separa o homem dos animais. Desta forma, postulava que a principal característica humana era a razão. A razão permitia ao homem sobrepor-se aos instintos, que seriam a base

da irracionalidade. Ao definir a razão como peculiaridade do homem ou como essência humana, Sócrates abre um caminho que seria muito explorado pela Psicologia. As teorias da consciência são, de certa forma, frutos dessa primeira sistematização na Filosofia (Bock, 1999, p.33).

Posteriormente tivemos Platão (427-347a.C.), discípulo de Sócrates. O qual, de acordo com Bock (1999), procurou delimitar um espaço para a razão no próprio corpo humano. Definindo assim,

[...] a cabeça, onde se encontra a *alma* do homem. A medula seria, portanto, o elemento de ligação da alma com o corpo. Este elemento de ligação era necessário porque Platão concebia a alma separada do corpo. Quando alguém morria, a matéria (o corpo) desaparecia, mas a alma ficava livre para ocupar outro corpo (BOCK, 1999, p. 33).

Ainda, na história da psicologia filosófica, retratamos um dos mais importantes filósofos e discípulo de Platão, Aristóteles (384-322 a.C), o qual sua contribuição para o âmbito da Psicologia foi assumir que corpo e alma não poderiam ser dissociados; para ele, a *psyché* encontra-se como o princípio ativo da vida.

Destacamos que, na idade média até o renascimento, a Psicologia desenvolveu-se na Filosofia consoante a inserção do catolicismo, Tendo como principal característica o desenvolvimento do cristianismo, a qual tornou-se religião principal, que monopolizava o poder econômico e político para a igreja.

A Psicologia embarca nas influências religiosas do catolicismo. Neste período, temos como figuras centrais Santo Agostinho (354 – 430) e São Tomás de Aquino (1225-1274), que seguindo as teorias platônicas sobre o estudo do psiquismo, corroboravam na distinção entre a alma e o corpo. No entanto, como nos aponta Bock (1999), a alma para eles não era a sede da razão, mas sim provava a existência de uma influência divina sobre o homem.

A alma era imortal por ser o elemento que liga o homem a Deus. E, sendo a alma também a sede do pensamento, a Igreja passa a se preocupar também com sua compreensão. São Tomás de Aquino viveu num período que prenunciava a ruptura da Igreja Católica, o aparecimento do protestantismo — uma época que preparava a transição para o capitalismo, com a revolução francesa e a revolução industrial na Inglaterra. Essa crise econômica e social leva ao questionamento da Igreja e dos conhecimentos produzidos por ela (BOCK, 1999, p. 35).

Com essa ruptura, conforme nos aponta Bock (1999), tornou-se necessário ampliar a explicação entre Deus e o ser humano. A chave para esta explicação foi buscada

por São Tomás de Aquino em Aristóteles, ao fazer uma distinção entre essência e existência. Esta distinção defende que o homem busca em sua essência a perfeição através da existência. No entanto, em seu ponto de vista como religioso, Tomás de Aquino afirmava que apenas Deus seria capaz de reunir essas duas categorias, o entendimento do homem e sua perfeição dar-se-ia através de Deus. Encontrando explicações “racionais” para seus argumentos, São Tomás de Aquino mantém, nesta ocasião, o monopólio à igreja.

Com o Renascimento, período que compreendeu em torno de 200 (duzentos) anos após a morte de Tomás Aquino, uma série de transformações ocorrem com o mercantilismo. A Psicologia ganha influências do desenvolvimento do capitalismo, o qual exige novas formas de organizações econômicas e sociais.

As exigências sociais e de sobrevivência passam a ser maiores. O homem vê-se “desamparado” de figuras que poderiam auxiliá-lo em suas escolhas. Assim, de acordo com Figueiredo e Santi (2008), exige-se do homem responsabilizar-se por seus caminhos arcando com as consequências de suas escolhas. Emerge então, uma maior valorização do homem, pensado como o centro do mundo, não tendo Deus como figura principal.

Neste cenário renascentista a ciência também avança, exemplo disso, é quando Copérnico, em 1543, causa uma quebra de paradigmas no que tange o conhecimento humano ao mostrar que o planeta não é o centro do universo. A física moderna ganha maiores créditos com Galileu, ao estudar a queda dos corpos, dentre outros acontecimentos que marcaram uma sistematização do conhecimento científico, estabelecendo-se regras para a sua construção.

Consoante a tais acontecimentos,

René Descartes (1596-1659), um dos filósofos que mais contribuiu para o avanço da ciência, postula a separação entre mente (alma, espírito) e corpo, afirmando que o homem possui uma substância material e uma substância pensante, e que o corpo, desprovido do espírito, é apenas uma máquina. Esse dualismo mente-corpo torna possível o estudo do corpo humano morto, o que era impensável nos séculos anteriores (o corpo era considerado sagrado pela Igreja, por ser a sede da alma), e dessa forma possibilita o avanço da Anatomia e da Fisiologia, que iria contribuir em muito para o progresso da própria Psicologia (BOCK, 1999, p. 36).

Com a independência do conhecimento científico, que por sua vez não estava mais sobre os poderes da igreja, o século XIX traz marcos importantíssimos para a história da humanidade. Dentre os acontecimentos o que nos interessa, neste tópico, é abordar a Psicologia como ciência independente. Como supracitado, foi no ano de 1875, na

Alemanha com Willelm Wundt (criação do primeiro laboratório de psicofisiologia), através de experimentos realizados a partir do método experimental que romperam com a ideia de alma como objeto de estudo da Psicologia (BOCK, 1999; FIGUEIREDO & SANTI, 2008).

Este marco introduziu aos estudos da Psicologia, demais estudiosos, que no século XIX, inauguram as três principais escolas de Psicologia. A primeira, Funcionalismo, com William James (1842-1910) – que postulava a consciência como o centro de seus estudos buscando compreender o funcionamento desta consciência.

A segunda, o estruturalismo, tem como precursor Edward Titchner (1867-1927), preocupando-se em estudar através do método introspectivo, a estrutura da consciência. E ainda, no século XIX, a terceira escola: o Associacionismo, com Edward L. Thorndike, que formula a lei do efeito para explicar a aprendizagem de um organismo, em que a aprendizagem ocorre através de associação de ideias do mais simples ao mais complexo.

Tais escolas deram subsídios significativos para a Psicologia enquanto ciência e também, para o surgimento de demais teorias psicológicas que foram se desenvolvendo ao longo dos séculos.

No século XX, temos três principais abordagens que desenvolveram-se, substituindo e/ou reformulando as escolas anteriores. A Gestalt, – defendendo a percepção como objeto de estudo e necessidade de compreender o homem em sua totalidade. A Psicanálise – desenvolvida por Freud, a partir de sua prática médica, postulando o inconsciente como objeto de estudo. E o Behaviorismo, nascendo com Watson nos E.U.A., ganhando maior evidência com SKINNER, o qual postula o comportamento como objeto de estudo. Em nossa pesquisa, focamos nas duas últimas, partindo de seus principais precursores para compreender a coerção.

Essa breve retomada histórica, da nascente da Psicologia e sua relação com a Filosofia, a qual percorremos, nos possibilita afirmar que a ambas são áreas que caminharam juntas por um longo período, fazendo-se necessário um rompimento parcial para a Psicologia tornar-se independente. No entanto, nosso intento é trata-las como áreas afins e paralelas, que nos permitem recolher evidências para o tratamento da coerção.

Dito isto, vale destacarmos que a Psicologia, mais precisamente a Psicologia da Educação e ainda a relação da Psicologia com a Educação esteve, até o século XIX, mediada pela Filosofia (SALVADOR, 1999). Assim, a Psicologia enquanto ciência, imersa no contexto educacional, emerge no séculos XIX e XX, passando a atuar na esfera social num cenário capitalista e industrializado, servindo de ponte para a formação de uma classe elitista.

Inicialmente, a inserção da Psicologia da Educação possui um caráter totalmente de exclusão, usando critérios, que arriscamos chamar de indevidos para a explicação de alguns fenômenos escolares, por exemplo, o fracasso escolar. Esses critérios, conforme nos apresenta Guimarães e Kimmelmeier (2010), relacionava-se a três teorias: biológica/racista, carência cultural e a desestruturação familiar, reduzindo esses eventos a explicação do não aprendizado do aluno. E ainda inferindo que, quem “encaixa-se” em uma dessas categorias estaria “determinado” ao insucesso intelectual. Tais explicações podem ser vistas como coercitivas para o aluno, pois o reduz à uma condição, a qual não permite que ele desenvolva sua aprendizagem.

Não há dúvida que a inserção da Psicologia no espaço educativo, teve seu início controverso e possivelmente ineficaz; no entanto, reconhecemos que com seu desenvolvimento, muito teve e tem para contribuir com esse espaço. É pautado neste pressuposto que utilizamos teóricos de grande renome na Psicologia como FREUD e SKINNER para trabalhar a coerção.

No item que segue, tratamos da relação entre a filosofia e educação, evidenciando a tríade filosofia – psicologia – educação.

1.1.3 Filosofia e Educação: algumas contribuições desta relação para a compreensão da coerção.

A coerção pode ser entendida e descrita como meio de controle social, analisada a nível individual. Assumiu formas corporais, em seus primórdios, nos castigos físicos (violência brutal). Ao longo da história, a coerção tornou-se mais sutil, embora continue sendo usada para obter controle sobre o outro. Instituições destinadas à manutenção da ordem, tais como empresas e escolas, por exemplo, fazem seu uso, por vezes, de maneira não consciente; por falta de maior conhecimento das implicações que esta gera na sociedade.

Dá a importância da Filosofia, tratada no decorrer do trabalho, a partir do viés da concepção humana de cada teórico selecionado para constituir nossa pesquisa. Entendendo que tratar de um objeto que emerge desde os primórdios e, que ainda hoje, é fato da vida humana, requereu irmos além da concepção de cada autor, mas situar nosso leitor à estreita relação entre a coerção, filosofia e educação.

A Filosofia e a Educação possuem uma estreita relação desde os primeiros pensamentos filosófico sociais, aproximadamente no século IV a.C., em que os gregos

passam a adquirir uma consciência filosófica, período que origina uma problematização da teoria educacional.

Platão e Sócrates dão continuidade a este processo a partir de uma consciência do pensar a complexidade das questões relativas ao humano e ao social. Muitos foram os filósofos que desenvolveram essas reflexões contribuindo para uma ser e fazer humano a começar da educação.

Ao reconstruirmos a história da educação atrelada à filosofia, destacamos que Platão (380 a.C.) defendia que toda educação deve preparar o homem individual para o meio social. Desse modo, a educação platônica dar-se-ia de maneira construtiva intelectualmente, moralmente e fisicamente. Aquele que tivesse o benefício educacional, possuía o dever de voltar-se à questões públicas, como a formação integral do homem, capacitando-o para a responsabilidade do bem comum.

Na obra “*A República*”, Platão (380 a. C), ao tratar do mito da caverna, ressalta que o homem que ampliava seu olhar para além da “escuridão” das sombras – saindo da caverna e vendo a luz do sol, dava uma boa direção a sua alma e tinha como responsabilidade fazer o mesmo com os demais homens. No entanto, o conhecimento que a um libertava – conhecimento dado através da filosofia – assustava a outros, que por medo do novo, não saíam da caverna, considerando o homem libertado, um louco.

A descrença de alguns, limitavam a formação do homem. Assim, a educação deveria ser responsabilidade daqueles que fossem capazes de “sair das sombras”, e obtivessem meios para fazer o mesmo com os demais. De um âmbito individual para o âmbito social.

Como pressuposto de um estado ético-político, um dos maiores problemas da educação foi e é superar o individualismo e formar homens a partir das normas sociais. Platão (380 a.C) defendia que o filósofo era o responsável pelos cargos públicos, tendo capacidade de pensar uma educação social, normas de convivência morais e éticas a fim de produzir uma civilização democrata. Nesse sentido, a filosofia preparava o homem para a vida política.

Porém, para Platão (380 a.C), o desconhecimento da ordem e da coerção moral, fazia com que o homem vivesse de acordo com seus caprichos e através de um princípio de prazer. Desse modo, o estado democrata vivia através de um excesso de liberdade, fazendo “reinar” a tirania. Os tiranos diz respeito aos homens que pensavam no bem próprio, fazendo prevalecer a injustiça. Categorias como justiça e educação, eram amplamente debatidas por Platão (380 a.C.). Um estado justo poderia ser a solução e a educação, a partir da filosofia, seria capaz de “libertar” o homem.

No entanto, com o surgimento das ciências modernas, em que, as questões relacionadas aos problemas humanos e sociais passaram a ser analisadas e estudadas com um “princípio, meio e fim” e o conhecimento aquilo que fosse capaz de trazer uma auto certeza, a filosofia foi perdendo sua “credibilidade” dentro da educação, sendo substituída por respostas deterministas para cada problema a ser resolvido.

Ainda, que com esses intempéries, vale destacarmos que

Mesmo com o avanço das ciências e a especialização das disciplinas, foi sob os auspícios da tradição dos grandes sistemas que a filosofia se articulou como fundamento da educação, no sentido de dar-lhe as bases teóricas, indicar-lhe os fins. O pensamento pedagógico aparece, então, derivado do sistema filosófico. Filosofia é, então, um fundamento que indica os fins da educação, o que é a natureza humana, o que é o sujeito etc., e a pesquisa em filosofia se propõe a desdobrar esse vínculo (HERMANN, 2015; p. 220).

Reconhecendo a filosofia como um conhecimento não determinista das questões humanas, capaz de propiciar um estudo do objeto, a partir de sua construção histórica e social, defendemos que a filosofia enquanto área do conhecimento, preocupou-se e preocupa-se com o ser e fazer humano. Esse fazer não se dá de maneira acabada em si mesma, mas acontece em uma constante mudança inacabada.

Corroboramos com Chauí (2000), quando destaca que pensar filosoficamente requer entender que a filosofia compreende o mundo em constante transformação. E educação como meio deste processo, deve ser entendida como parte e autora desta mudança, captando os movimentos, contribuindo para a reflexão destes. Assim,

O movimento do mundo chama-se **devir** e o devir segue leis rigorosas que o pensamento conhece. Essas leis são as que mostram que toda mudança é passagem de um estado ao seu contrário: dia-noite, claro-escuro, quente-frio, seco-úmido, novo-velho, pequeno-grande, bom-mau, cheio-vazio, um-muitos, etc., e também no sentido inverso, noite-dia, escuro-claro, frio-quente, muitos-um, etc. O **devir** é, portanto, a passagem contínua de uma coisa ao seu estado contrário e essa passagem não é caótica, mas obedece a leis determinadas pela *physis* ou pelo princípio fundamental do mundo. (CHAUÍ, 2000, p. 41. Grifos da autora).

Defender que a educação é um processo contínuo que se faz a partir de construções históricas, sociais e contraditórias, em que supera-se o velho e se constrói o novo. A filosofia vem ao encontro desta proposta como sustenta Chauí (2000), que esta área do conhecimento se constrói comprometida com “[...]as questões humanas no plano da ação,

dos comportamentos, das ideias, das crenças, dos valores e, portanto, se preocupa com as questões morais e políticas (pg. 45)”.

A reflexão vem como uma categoria estrutural do pensamento filosófico, sendo o humano racional e capaz de conhecer a si mesmo, a partir de um movimento de reflexão filosófica. Conhecer a si mesmo, leva ao conhecimento das coisas tornando-o capaz de apreender a essência delas (CHAUÍ, 2000).

A reflexão filosófica, da qual tratamos é a reflexão crítica do movimento e da realidade do objeto de estudo. Assim, justifica-se pensar a coerção através dessa relação, pois aqui estrutura-se em sua dimensão humana, histórica e social. Não nega-se a realidade histórica e social da coerção, essa vai se reconstruindo e superando formas e moldes que antes se estruturava, e sua realidade objetiva aponta para questões como a sua funcionalidade/papel (ou não) no espaço educacional.

Sobre a reflexão filosófica, Saviani (2000), esclarece ser a filosofia em si mesma uma reflexão sobre as questões que a realidade traz. Assim, exigências para uma reflexão filosófica podem ser resumidas, nas palavras do autor em radicalidade, rigor e globalidade, “em suma, que a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto” (SAVIANI, 2000, pg. 17)”. Uma filosofia da educação, não seria outra coisa senão uma “REFLEXÃO (RADICAL, RIGOROSA E DE CONJUNTO) SOBRE OS PROBLEMAS QUE A REALIDADE EDUCACIONAL APRESENTA (grifos do autor, SAVIANI, 2000, p. 20)”.

A coerção, pautada em uma filosofia da educação, busca no movimento do fazer humano a sua compreensão e seu papel no campo educativo.

Como se trata de conhecer a capacidade de conhecimento do homem, a preocupação se volta para estabelecer procedimentos que nos garantam que encontramos a verdade, isto é, o pensamento deve oferecer a si mesmo caminhos próprios, critérios próprios e meios próprios para saber o que é o verdadeiro e como alcançá-lo em tudo o que investiguemos (CHAUÍ, 2000, p. 45).

Finalizando este pequeno item, que nos levou a consubstanciar a égide filosofia e educação, nos amparamos nas palavras de Saviani:

[...] a filosofia da educação não terá como função fixar "a priori" princípios e objetivos para a educação; também não se reduzirá a uma teoria geral da educação, enquanto sistematização dos seus resultados. Sua função será acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o

significado das soluções escolhidas. Com isso, a ação pedagógica resultará mais coerente, mais lúcida, mais justa; mais humana, enfim (SAVIANI, 2000, p. 23-24).

Nesses parâmetros, o objeto coerção neste meio filosófico-educativo pode ser pensado como uma atividade filosófica-reflexiva e crítica do fazer humano. Esses moldes nos oferecem bases para adentrar a contribuição de cada autor selecionado e meios para adentrarmos a coerção na história da educação brasileira, item que se segue.

1.2 A coerção na história da educação escolar brasileira: um breve panorama histórico

A história está repleta de pessoas que, como resultado do medo, ou por ignorância, ou por cobiça de poder, destruíram conhecimentos de imensurável valor que em verdade pertenciam a todos nós. Nós não devemos deixar isso acontecer de novo
(Carl Sagan).

Neste tópico percorremos a história da educação brasileira, de modo a demarcarmos a presença da coerção na construção da educação de nosso país. O processo de colonização brasileira, encabeçado por Portugal, já apontava para elementos coercitivos, uma vez que a colonização portuguesa se fez a ‘ferro e fogo’, impondo sua cultura e desrespeitando, de forma absoluta, as demais culturas.

Este processo se fez presente, de igual modo, na educação escolarizada. Até porque esteve atrelado, diretamente, aos colonizadores. Por isso, não se pode traçar um panorama histórico da coerção, presente na educação brasileira, sem antes nos remetermos aos principais acontecimentos, que dão vida à história do Brasil.

Nosso objetivo não foi transcrever aqui, toda a trajetória histórica da política, da economia e da educação brasileira; mas sim, está voltado a momentos históricos da educação no Brasil, em que a coerção ou o princípio desta se fazem presentes. Recorremos à obra da autora Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006), denominada “História da Educação e da Pedagogia geral e Brasil”, que apresenta os principais acontecimentos mundiais que refletiam e refletem sobre a história brasileira desde sua colonização até os tempos contemporâneos. Dessa maneira, ressaltamos elementos importantes a serem descritos para nosso leitor.

Elencamos esta obra, por considerarmos sua extensa contribuição analítica e descritiva do conhecimento da inserção da educação no Brasil e no mundo. A autora percorre os acontecimentos mundiais, apresentando-os em consonância com os acontecimentos brasileiros, destacando a influência destes no nascimento da educação, do ensino e da pedagogia brasileira.

Nítida foi a influência dos jesuítas na educação brasileira. A ordem religiosa jesuítica traçou um perfil fortemente caracterizado por dura disciplina, tanto verbal quanto física, as quais descrevemos minuciosamente nas próximas linhas. Traçamos também, os principais marcos europeus que influenciaram a educação brasileira, por considerar ser esta, a melhor forma de compreender e justificar os contornos que a educação no Brasil foi tomando ao longo dos séculos.

Ressaltamos que o termo coerção, não se faz presente em termos etimológicos explicitamente nos textos lidos; ou seja, os termos que o representam podem ser expressos em diferentes nomenclaturas. Vale orientarmos o leitor que nossa análise e descrição desse fenômeno relacional na história da educação, se remete aos processos e, possivelmente, aos métodos que derivam deste. Tendo estes por sua vez, diferentes maneiras de serem expressos, não perdendo o sentido em que se é empregado. Os efeitos que se esperam da coerção e ramificações terminológicas desta são os mesmos.

Nesse sentido, entendemos por coerção, todo meio pelo qual impõe-se algo à alguém, sem seu consentimento e, ainda, ferindo seus direitos de escolha. Pode ser descrito como uma forma de controlar o outro, ameaçando-o em sua integridade física ou moral. Ou ainda, a coerção pode apresentar caráter sutil, velada, aplicada indiretamente por meio de elementos sociais, institucionalizada em agências de controle.

Exposto nosso intento ao abordar esse tópico, passamos a descrever, inicialmente, o processo de colonização para posteriormente adentrar à história dos jesuítas e seus métodos pedagógicos. Após, ressaltamos sua influência na história da educação brasileira, até contemplarmos a contemporaneidade. Apresentamos, nessa trajetória, os contornos que a coerção tomou em cada período, bem como a finalidade com que foi empregada, para fins políticos, econômicos, mas principalmente, educacionais.

1.2.1 A coerção na educação colonizadora

A história da educação brasileira é marcada por contornos políticos, sociais e econômicos de cada época. Evidenciamos uma relação simbiótica entre a intenção educacional e o poder capital-econômico do Estado, afirmando que essas nuances se

fazem presentes desde a colonização brasileira até os dias atuais. A formação educacional do sujeito foi e é, intencionalmente, marcada por relações de poder, que visam à disciplinar sujeitos. Na história da educação, a intencionalidade da coerção como forma de controle, muitas vezes visível ou velada é aplicada para corresponder às relações de poder, reais, imperiais, religiosas, governamentais e estatais.

O “descobrimento” intencional do Brasil se deu em meados do ano de 1530, no século XVI. A crise do monopólio comercial exigia de Portugal uma extensão territorial para fins de obter materiais preciosos e recuperar sua economia. O Brasil tornou-se então, alvo principal da classe dominante da metrópole portuguesa; a nossa terra (des)conhecida é colonizada para fins de:

[...] necessidade de expansão comercial da burguesia enriquecida com a Revolução Comercial. As colônias valiam não só para a ampliação do comércio, como também por fornecer produtos tropicais e metais preciosos para as metrópoles (ARANHA, 2006, p. 139).

A busca por metais preciosos no Brasil estendeu-se mais que o tempo previsto pelos portugueses. A dificuldade por encontrar tais itens, restringiu os portugueses à exploração do pau-brasil. Porém, Portugal não apenas explorou nossos bens materiais e territoriais, como explorou a “nossa gente”: os índios - primeiros habitantes brasileiros - afim de corresponder a seus interesses capitais. A exploração dos indígenas se deu por meio de imposição efetuada por métodos coercitivos.

A partir de 1530 teve início a colonização, com o sistema de capitânicas hereditárias e a monocultura de cana-de-açúcar. Enquanto na Europa os ventos da modernidade exorcizavam a tradição medieval, no Brasil implantavam-se formas de economia pré-capitalistas, com grandes proprietários de terra. A economia colonial expandiu-se em torno do engenho de açúcar, recorrendo ao trabalho escravo, inicialmente dos índios e, depois, dos negros africanos. *Latifúndio, escravatura, monocultura*², eis as características da estrutura econômica colonial que explicam o caráter patriarcal da sociedade, centrada no poder do senhor de engenho (ARANHA, 2006, p.139. Grifos do autor).

Em consonância com os acontecimentos advindos da colonização dos portugueses ao Brasil, destacamos que a educação não se instituiu uma educação libertadora, mas opressora. O fato de o Brasil ser uma colônia composta de economia agrícola, o trabalho efetuado na agricultura não exigia nenhuma formação educacional mais complexa; ao

²Grifos da autora.

trabalhador não era exigido nada além de sua força física de trabalho. Tais fatores contribuíram para a precarização do tratamento educacional brasileiro.

Podemos sintetizar esse dinamismo inicial da educação, no contexto brasileiro, como uma forma de *aculturação*³, “[...] já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização” (SAVIANI, 2007, p.27).

Ao denominarmos de opressora, pelo fato de estar encarregada de atender a classe dominante, a intencionalidade de uma educação nesses moldes, garantia o sucesso sobre a exploração de terras brasileiras. Concomitante aos interesses da igreja de aumentar o seu poder sobre as esferas sociais. Instituíam-se portanto aqui, na educação, a dominação dos que aprenderam, por formas coercitivas, obter vantagens econômicas e políticas sobre os demais.

No que tange a educação para esses fins Saviani (2007) desta que,

[...] há uma estreita simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil. Em verdade a emergência da educação como fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua ideia-força, o que fica claramente formulado no Regimento de Dom João III, estatuído em 1549 e que continha as diretrizes a serem seguidas e implementadas na colônia brasileira pelo primeiro governo geral (p. 31).

A educação, neste momento, sofre a influência do primeiro poder público criado, que segundo Ribeiro (1987) trata-se do Governo Geral. Este, por sua vez, possuía relações políticas organizadas com dois elementos, um centro de decisão a cargo da metrópole e o subordinado que se trataria da colônia. Nesse sentido, a educação e sua organização dependeriam estritamente da política colonizadora dos portugueses, traçando-se o marco de subordinação do Brasil à Portugal, em todos os seus elementos educacionais. Assumindo a educação uma dominação cultural.

[...] em decorrência do estágio primitivo em que se encontravam as populações indígenas, a educação não chegara a se escolarizar. A participação direta da criança nas diferentes atividades tribais era quase que suficiente para a formação necessária quando atingisse a idade adulta (RIBEIRO, 1987, p. 20).

A forte influência europeia, que se deu com a colonização no Brasil, não se limitou à extensão territorial. Os portugueses rotulavam o povo indígena como sujeitos

³Como nos aponta Saviani (2007) a educação entendida como um processo que a “humanidade elabora a si mesma em todos os seus mais variados aspectos” (pg.27) a partir de três pontos fundamentais: inculturação nas tradições e costumes – ou aculturação - instrução intelectual e aprendizagem do ofício.

desprovidos de cultura moral e intelectual, que não possuíam organização em seu estilo de vida e, portanto, não eram civilizados. Intencionalmente, estenderam sua cultura e estilo de vida ao povo brasileiro. Os indígenas possuíam uma organização cultural própria, viviam de acordo com suas crenças e valores, diferentemente dos portugueses. A relação dos indígenas com a natureza e a terra era de respeito, culto e preservação. Os portugueses viam a natureza como fonte de riqueza, neles imperavam o instinto do poder, tirando dela, bens para suprir as necessidades e exigências metropolitanas.

1.2.2 A coerção na educação Jesuítica

Os portugueses se depararam com diversas “dificuldades” para colonizar os indígenas. Dentre elas, a forma de comunicação era restrita, devido ao fato de não falarem a mesma língua. Desse modo, o plano a ser utilizado para a educação jesuítica foi o elaborado por Nóbrega, que “iniciava-se como o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental (SAVIANI, 2007, p. 43)”.

Os indígenas eram descritos pelos portugueses como preguiçosos, não sendo tão eficazes no trabalho, prejudicando o intento português que era a domesticação para o trabalho escravo. Incluía-se também o aprendizado agrícola.

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre os seus pais, em especial os caciques. Convertendo toda a tribo para a fé católica (SAVIANI, 2007, p. 43).

Para a “domesticação” indígena, os portugueses recorreram aos padres jesuítas que traziam consigo as doutrinas morais e espirituais ensinadas pelo catolicismo. A Igreja Católica era predominante na Europa, a supremacia papal estava interligada com os interesses de uma hegemonia burguesa, exercendo papel principal na educação da moral e “bons costumes”. A forma coercitiva como nosso país foi colonizado, visto que recebeu imposições nas formas de pensar, agir e relacionar-se, estava explícita a intencionalidade em domesticá-lo para dele usufruir, tanto das riquezas materiais, quanto em exercer controle sobre o povo, a fim de satisfazer interesses políticos do poder real.

A educação assumia contornos de um instrumento utilizado para suprir objetivos políticos e econômicos metropolitanos. Era preciso corresponder aos desejos dominantes e para tanto, adestrar sujeitos para a submissão de seus senhores. Com isso, a educação desenvolve um caráter de domínio coercitivo, sobre quem à ela estivesse submetido.

Neste contexto, havia na Europa o nascimento dos primeiros colégios, marcados pela intensa influência religiosa que intentava realizar a evangelização em todo o mundo. Os dogmas da igreja eram passados e tidos como verdades, não sendo toleradas ações que contrariassem seus ideais. O papel dos colégios iam além de ensinar através da instrução, inculcar valores, morais e religiosos, (RIBEIRO, 1987).

A intervenção disciplinar, disposta pelas ordens religiosas, recorre à coerção como meio de formar sujeitos civilizados. A disciplina física era marcada por castigos corporais, tal como a palmatória, a vara de marmelo, o chicote, ajoelhar-se em superfícies que causassem dor física, como o milho, pedras, etc..., estavam presente. Os religiosos passavam a ideia que os castigos deliberados à criança visavam o seu próprio bem moral. As ordens religiosas, que se estabeleciam pela Europa, concomitante na colônia brasileira, fortaleciam as rígidas disciplinas. A palmatória era condecorada como positiva e corretiva, intencionada a modelar o aluno nos princípios morais e espirituais da ordem religiosa, “livrando-o” e “protegendo-o” de um possível desvio da fé e dos pecados.

A fim de proteger as crianças de “más influências”, propôs-se uma hierarquia diferente, submetendo-as a severa disciplina, inclusive a castigos corporais. A meta da escola não se restringia à transmissão de conhecimentos, mas à formação moral. O regime de estudo era de certo modo rigoroso e extenso. Os programas continuavam a se basear nos clássicos *trivium* e *quadrivium*, persistindo, portanto, a educação formal de gramática e retórica, como na Idade Média. Não foi abandonada a ênfase no estudo do latim, com frequente descaso pela língua materna. Tal sistema de ensino era duramente criticado pelos humanistas[...] (ARANHA, 2006, p. 126).

A igreja proclamava uma relação considerada abusiva sobre os sujeitos que objetivavam doutrinar. Além da influência marcada por relações de poder abusivas exercidas através da fé, a igreja tornou-se rica rapidamente, por atender aos interesses da elite e por vender o perdão a seus féis. Neste momento, conforme Aranha (2006) emerge na Europa diversos movimentos populares contra as inquisições católicas, como forma de controlar a soberania Papal. Exigiam tratamentos mais humanizados, lutavam por liberdade de expressão e por redução da rigidez disciplinadora exercida sobre os sujeitos.

Destacamos a reforma protestante como um movimento central, idealizada por humanistas que criticavam duramente a supremacia do catolicismo, opondo-se à coerção empregada pela mesma. Repudiava a hierarquia imposta pela igreja, a supremacia Papal, e o controle sobre as condutas e bens materiais dos indivíduos, e a forma como era estabelecida. Destacamos que os ideais renascentistas e humanistas advindos com a reforma, lutavam diretamente contra os sistemas rígidos e autoritários impostos pela igreja católica (ARANHA, 2006).

Para Manacorda (1995), esses movimentos possuem influência direta na forma como se organizaram os colégios e, conseqüentemente, o ensino. Mesmo não tendo tomado o poder de seus ideias de forma totalitária. Se anteriormente a reforma, os conteúdos ensinados eram doutrináveis, devendo ter a interpretação bíblica mediada pelo clero,

Tradicionalmente os movimentos populares heréticos promoveram a difusão da instrução a fim de que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem a mediação do clero (MANACORDA, 1995; p. 194).

A reforma protestante, apresenta em sua essência um espírito humanista, e conquista muitos seguidores, ganhando um espaço significativo. Sua expansão resultou em uma reação da Igreja católica, reação que ficou conhecida como contra reforma, consistindo em uma recuperação da igreja, de seus poderes perdidos durante a expansão da reforma.

Sumariamente, apontamos que, com o nascimento dos colégios surgiram críticas ao sistema religioso, advindo dos humanistas que reivindicavam por um sistema educacional mais brando e humanizado, diferenciando-se das imposições e regras “duras” da Igreja Católica. Com o Renascimento, que emergia no século XV e durou até meados do século XVI, defendia-se uma cultura laica, oposta principalmente aos estilos medievais proposto pelo clero.

Neste movimento, a disciplina era menos rude e o sistema religioso menos autoritário; cada sujeito possuía o direito de ter acesso à bíblia, obtendo suas próprias interpretações. Dizemos “menos rude”, mas não menos empregada, pois permanecendo no sistema de ensino, um sistema religioso que correspondia a interesses burgueses, a coerção é dominante como meio de subordinar sujeitos.

De acordo com o espírito humanista, Lutero criticava o recurso a castigos, bem como o verbalismo a Escolástica. Propôs jogos, exercícios físicos, música – seus corais eram famosos –, valorizou os

conteúdos literários e recomendava o estudo de história e das matemáticas (ARANHA, 2006, p. 127).

Após esses movimentos, apontamos a retomada dos poderes da igreja as formas coercitivas empregadas no tratamento dos sujeitos a serem evangelizados transmutam para a sutilidade. Acreditamos que passa a ser mais uma estratégia, para aumentar seguidores, ampliando mais uma vez o controle. Quando falamos que o controle reestrutura-se sobre bases coercitivas diferenciadas, remetemos às sutilezas, abordadas nas entrelinhas de normas e regras propostas pela igreja com sua retomada de poderes.

A indulgência proposta pelo Concílio de Trento apresenta-se como uma coerção verbal, inquerida através de ameaças espirituais. Um exemplo, trata-se do pedido de perdão dos fiéis, que por sua vez só era aceito se acompanhado de um pagamento material. Caso não fosse pago, ameaças de penas físicas eram inqueridas pela ordem religiosa. A contrarreforma, reafirma o poder inquisitório do catolicismo:

As novas diretrizes tomadas no Concílio de Trento (1545-1563) reafirmaram a supremacia papal e os princípios da fé, além de estimular a criação de seminários, para formar padres. A Inquisição tornou-se mais atuante, sobretudo em Portugal e Espanha (ARANHA, 2006, p. 125).

Manacorda (1995) aponta que após a contrarreforma “continuou embora contestada, a tradição humanística que visava unir cultura clássica e piedade religiosa” (p. 200)”. Nesse cenário, a igreja passa a proibir leituras que considerava inadequadas, por possuírem cunho obsceno e laico, ou seja; aqueles que de alguma maneira pudessem interferir no controle coercitivo da igreja.

Quanto às escolas após ter condenado em outros documentos as iniciativas dos reformados, o Concílio de Trento providenciou a reorganização das escolas católicas, evocando explicitamente as antigas tradições. Reorganizou as escolas das igrejas metropolitanas (catedrais) e aquelas mais pobres dos mosteiros e conventos, regulamentou o ensino da gramática das sagradas escrituras e da teologia, e introduziu o estudo da teologia também nos ginásios, submetendo tudo ao controle do bispo (MANACORDA, 1995; p. 201-202).

A descrição histórico-contextual, que aponta o momento da contrarreforma, elenca também o momento em que, a igreja católica incentivou a criação das ordens religiosas que espalharam-se por toda Europa. Destacamos aqui, a ordem dos jesuítas, por serem estes, principais influenciadores tanto na escola tradicional europeia quanto na brasileira.

Para Gagliotto (2014), o principal objetivo da contrarreforma, que se deu no século XVI, era além da retomada dos poderes da igreja, cuidar dos desviantes da fé. E para tal, medidas disciplinadoras como castigos e punições eram aplicadas pelo catolicismo. Mesmo após o protesto dos reformadores ao poder abusivo da igreja e, tendo ela “suavizado” suas práticas disciplinadoras, continuava uma coerção velada, sutil, mas não menos aplicada. Neste sentido, segundo a autora:

O Brasil conheceu a inquisição, durante todo o período colonial, através do Santo Ofício, que ativava o processo de delação, para que todos se sentissem no dever de atender ao apelo do inquisidor. Delatava-se por moralismo, por ciúme, por vingança ou também por medo (GAGLIOTTO, 2014, p. 33).

As práticas pedagógicas neste cenário da contrarreforma, estavam consubstanciadas em uma filosofia coercitiva da colonização. A inquisição vinha como método por vezes escancarado e por outras sutil. Mas sua finalidade era a mesma, possibilitar o poder aos portugueses.

1.2.2.1 A institucionalização de uma pedagogia Jesuítica: a coerção consubstanciada no *Ratio Studiorum*

Ao apontarmos que o marco inicial de um sistema educacional no Brasil está, concomitantemente, interligado aos ideais da contrarreforma. Conforme Aranha (2006), foram enviados religiosos para um trabalho missionário e pedagógico, no intento de converter o gentio, impedindo o desvio da fé católica. Consideramos que essa intenção, idealizava manter o controle sobre os sujeitos resguardando-se os ideais da colonização. A igreja assume um papel político, visto que estava sob domínio do poder real, ao facilitar a dominação da metrópole sobre a colônia.

Quando o primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, chegou ao Brasil em 1549, veio acompanhado por diversos jesuítas encabeçados por Manuel de Nóbrega. Apenas quinze dias depois, os missionários já faziam funcionar, na recém fundada cidade de Salvador, uma escola “de ler e escrever”. Era o início do processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhados pelo Brasil até o ano de 1759, ocasião em que os jesuítas foram expulsos pelo marquês de Pombal (ARANHA, 2006, p. 140).

A escola dos jesuítas desenvolveu-se com Inácio de Loyola, militar que se colocou a serviço da ordem religiosa, fundador da Companhia de Jesus, tendo por seguidores os jesuítas. Essa ordem possuía as seguintes características:

A ordem estabelecia rígida disciplina militar e tinha como objetivo inicial a propagação missionária da fé, a luta contra os infiéis e os heréticos. Para tanto os jesuítas se espalharam pelo mundo, desde a Europa, assolada pelas heresias, até a Ásia a África e a América. Logo descobriram que diante da intolerância dos adultos, era mais segura a conquista das almas jovens, e o instrumento adequado para a tarefa seria a criação e multiplicação das escolas. Daí o traço marcante da influência dos jesuítas, a ação pedagógica que formou inúmeras gerações de estudantes, durante mais de duzentos anos (de 1540-1773) (ARANHA, 2006, p. 142).

Outras ordens religiosas desenvolviam-se, mas não com a mesma propagação dos jesuítas. Aranha (2006) ressalta que a ordem dos jesuítas destacou-se dentre as demais ordens religiosas, por sua organização rígida na formação de seus mestres e aplicação do seu ensino. Toda a formação dos seus mestres era preparada, cuidadosamente, visando à uniformidade de ação. Eles possuíam uma unidade centralizadora – Colégio Romano – para essa formação, que recebia os relatórios das experiências de formação realizadas em todas as partes do mundo. Todo esse resultado adquiriu forma definitiva, registrada em documento “*Ratio Studiorum*”⁴, o qual teve sua publicação no ano de 1559. Havia, neste documento, a garantia da unidade de ação, na qual seus membros mantinham uma correspondência, de forma contínua.

Tal documento estendia-se à prática na busca por domesticar e docilizar os índios. Os portugueses, através da ordem religiosa e respaldados pelos jesuítas, reorganizaram toda a convivência indígena, acreditando estarem civilizando-os. E isso, conforme a história nos mostra, não se estabeleceu de forma pacífica. Existia todo um emaranhado de valores, dos portugueses que “vieram sem suas mulheres e famílias, muito rudes e aventureiros, com hábitos criticados pelos religiosos” (ARANHA, 2006, p. 140). Dos jesuítas os quais vieram com a missão de catequisar os índios, com todos os seus costumes já enraizados.

Muitos chegavam a pensar na impossibilidade de conseguir algum sucesso no processo “civilizatório” dos nativos, enquanto para outros, incluindo aí os missionários, os indígenas eram como filhos menores, uma “folha em branco” em que poderia inculcar os valores da

⁴Obra cuidadosa, com regras práticas sobre a ação pedagógica, a organização administrativa e outros assuntos, destinava-se a toda a hierarquia, desde o provincial, o reitor e o prefeito dos estudos até o mais simples professor, sem se esquecer do aluno, do bedel e do corretor (ARANHA, 2006; p. 128).

civilização cristã europeia. Nesse sentido, convictos de que o cristianismo representava uma vocação humana universal, que implica integração e unidade, lançaram-se com o empenho na incorporação territorial e espiritual dessas etnias (ARANHA, 2006, p. 141).

Vale destacarmos, conforme Aranha (2006), que as ações dos jesuítas perduraram no Brasil, em torno de 210 anos, até a expulsão deles pelo marques de Pombal. Essa expulsão ocorreu devido ao fato de choques entre interesses da metrópole, de um lado os colonos queriam integrar o índio ao processo colonizador, de outro, estavam os jesuítas querendo convertê-los ao cristianismo. Destacamos esse acontecimento para delimitarmos o tempo de ação dos jesuítas no Brasil, compreendendo que as formas como educavam durante todo esse período não sofreu mudanças intensas. Seu destaque também é produto, não apenas na ação de ensinar e catequizar os índios, mas também se ocuparem, durante esse período, com a educação da elite.

Delimita-se a fase de catequização, como fase heroica, poderíamos chamar de “conquista” dos índios para seu adestramento e domesticação; para sua exploração. O ideal era igualá-los aos europeus, ignorando a sua cultura e forma de viver, considerando a organização indígena como selvagem e sem lei. Para eles civilizar os povos era fazer o possível para igualá-los aos “[...]melhores, por isso desenvolveram um processo de silenciamento das culturas ‘estranhas’ (ARANHA, 2006, p. 144)”.

Para que esse processo se efetivasse era necessário achar uma “porta de entrada” para coagir os indígenas a possuírem comportamentos semelhantes aos dos europeus.

Começam então a tentar conquistar o chefe da tribo e a desmascarar o pajé. Logo percebem que a ação é mais eficaz sobre os filhos dos indígenas, os curumins (também filhos dos indígenas, os curumins (também columins ou culumins), alunos prediletos porque sobre eles ainda não se sentia de maneira arraigada a influência do pajé (ARANHA, 2006, p 141).

Reorganizaram toda a dinâmica indígena, muitas vezes percebendo-se como pais dos índios nesse processo. Isto, se dava de acordo com a dinâmica já estruturada na Europa pela ordem dos jesuítas, que era universal:

Por considerarem que os nativos viviam a “infância da humanidade”, os jesuítas se achavam no direito de agirem como “pais”, devendo, portanto, corrigir e proteger. Como o uso de sanções violentas era hábito europeu naqueles tempos, esse costume foi trazido para cá. As penalidades variavam conforme a gravidade da culpa, usando-se o açoite, o tronco e até mutilações, cuja execução devia ser pública e exemplar (ARANHA, 2006; p. 142-143).

O que nos apresenta como elementos chaves para a descrição e compreensão da coerção na educação brasileira é então, o “manual” pedagógico que fomentava a prática jesuítica de domesticação indígena, manual disposto no “⁵*Ratio Studiorum*”. Chamamos de domesticação, imposição, docilização, etc, o que por ventura fosse chamado de ensino pelos colonizadores. Que outro nome, daríamos a algo imposto e não só ensinado, a maneiras que não garantiam a dignidade dos sujeitos que aprendem? Práticas que não respeitam a condição humana no processo educativo, que não libertam e sim aprisionam; não é ensino é exploração. Alguns aprenderam meios, através da coerção, de controlar negativamente os outros a seu favor, por interesses econômicos, políticos, e ainda, ousamos chamar interesses de humanos imorais.

Não negamos a importância e a contribuição dos jesuítas para a disseminação de uma educação no Brasil, suas influências na educação formal, métodos ainda hoje empregados. Nosso objetivo não é abordar as contribuições destes, o que evidenciamos é que coloca em prática, inevitavelmente, todo um projeto colonizador, de cunho político exploratório, planejado intencionalmente por Portugal.

Nesse sentido, apontamos que a pedagogia jesuítica consubstanciada no “*Ratio Studiorum*”⁶, descrita por França (1952), engloba a prática e origens pedagógicas que preceitua métodos de ensino dispostos em regras e diretrizes em forma de manual.

Os jesuítas não eram amigos dos *castigos* corporais. Não os suprimiram de todo, mas alistaram-se decididamente entre os que mais contribuíram para suavizar a disciplina. É mister ter presentes os rigores antigos para avaliar o progresso realizado. Letra com sangue entra, puseram em anexam os nossos bons antigos. No dia solene da investidura, como símbolo de sua missão disciplinadora, recebia oficialmente o professor um chicote e não o recebia em vão (FRANÇA, 1952, p. 60).

O autor enfatiza a chamada preleção, que se constitui no exercício dos mestres de uma atividade educativa, chamada de exercício e lições. Também foi contemplada no *Ratio*, a emulação, que consistia em uma forma de “incentivo” a ser o melhor aprendiz. Esta se dá em uma forma de coerção verbal, que consiste em competição entre os alunos, resistência aos estudos, obediência total as superiores. Adequação rígida às doutrinas religiosas, com foco em atingir/controlar as condições emocionais dos alunos. França (1952) contempla a troca de uma disciplina física por uma moral pautada nos princípios da emulação, que agora substituiria a coerção física:

⁵ Ibidem, nota 2.

⁶ Ibidem, nota 2.

Os castigos físicos, porém, ficaram sempre em último recurso; a regra era apelar para os sentimentos mais nobres da honra e da dignidade; Resumem bem a atitude disciplinar dos jesuítas estas palavras de Schimberg: “Os Padres substituem os processos morais, racionais e científicos aos métodos de correção física, empregados pelos seus predecessores e formam a transição entre o começo do século XVI ainda bárbaro e o fim do século XVIII excessivo na sensibilidade”. Se, de fato, os métodos punitivos não eram tidos em grande estima, é porque os jesuítas acordavam da honra dos jovens alunos. A emulação constitui no seu sistema uma das forças psicológicas mais ativas e eficientes. Os meninos experimentavam-lhe a cada passo os estímulos poderosos (FRANÇA, 1952; p. 63-64).

Dentro desse sistema, a vigilância era um fator de importância. Garantia que todas as regras estabelecidas pelo ensino estavam sendo seguidas, rigorosamente. No colégio dos jesuítas, essa vigilância se estabelecia desde a formação dos mestres até às classes dos educandos, maneira pela qual supomos que os castigos não eram tão constantes. A vigilância e a rígida disciplina mantinham a ordem, e porque não dizemos que, ela tornava os alunos “adestrados” para os fins objetivados.

Com a didática, os jesuítas mostravam-se bastante exigentes, recomendando a repetição dos exercícios para facilitar a memorização. Nessa atividade eram auxiliados pelos melhores alunos chamados *decuriões*, responsáveis por nove colegas, de quem tomavam as lições de cor, recolhiam os exercícios e marcavam em um caderno os erros e as faltas diversas. Aos sábados as classes inferiores repetiam as lições da semana toda: vem daí a expressão *sabatina*, usada durante muito tempo para indicar a avaliação. Para as classes mais adiantadas, organizavam torneios de erudição. Outra característica do ensino jesuítico era a emulação, ou seja, o estímulo à competição entre os indivíduos e as classes (grifos do autor. ARANHA, 2006, p. 129. Grifos da autora).

Ao mestre, eram indicadas instruções, das quais a coerção é parte integrante, inscrita de uma forma contraditória. Ao mesmo tempo em que não se permite castigar fisicamente, se quer subordinar às formações morais impositivas.

Não seja precipitado no castigar nem demasiado no inquirir; dissimule de preferência quando o puder sem prejuízo de ninguém; não só não inflija nenhum castigo físico (este é ofício do corretor) mas abstenha-se de qualquer injúria, por palavras ou atos não chame ninguém senão pelo seu nome ou cognome; por vezes é útil em lugar do castigo acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia; ao Prefeito deixe os castigos mais severos ou menos costumados, sobretudo por faltas cometidas fora da aula, como a ele remeta os que se recusam aceitar os castigos físicos, principalmente se forem mais crescidos (FRANÇA, 1952, p. 190).

Nesta passagem evidenciamos que a substituição dos castigos mais severos por formas sutis, como lições extras, inscreve-se no *Ratio*, características observáveis até hoje. Houve um emparelhamento do castigar com o ensinar. Ameaçar com tarefas e conteúdos escolares são o mesmo que dizer nas entrelinhas, que estudar é doloroso, ruim e humilhante. Não oferece o cunho positivo de aprender; aprende para evitar ser punido, aprende para se livrar da coerção física, verbal e moral, inscrita nos moldes de ensinar.

Desde o princípio, nos parece que o aluno tem aprendido por imposição e obrigatoriedade. Tornou-se uma cultura ocidental, um ensino efetuado através de ameaças de coerção ou aplicação desta. O *Ratio Studiorum* nos exprime, no decorrer de suas longas e organizadas páginas, fragmentado em subtítulos contemplantes de regras e normatizações que, a formação do *Mestre*, vulgo professor, também é organizada rigidamente. Sendo este, por sua vez, o responsável pela reprodução aos alunos, dos princípios aprendidos em sua formação. O professor é formado a partir dos princípios morais idealizados pelo catolicismo, a fim de suprimir qualquer tentativa de uma “revanche” da chamada reforma protestante, supracitada.

Defendemos que ensinar disciplina é diferente de exigir e inquerir disciplina. Não negamos a importância da pedagogia jesuítica na determinação de matrizes pedagógicas e educacionais. Porém, ressaltamos que, ainda hoje, métodos inquisitivos respingam no sistema de ensino educacional, reproduzindo padrões hegemônicos, coercitivos, fundados ainda no processo de colonização de nosso país.

Durante a leitura do *Ratio*, interpretamos a descrição de métodos educacionais inquisitivos, como também, assistimos a um modo velado de como fazer, produzir, modelar, fabricar, enfim, sujeitos submissos fisicamente, moralmente e espiritualmente.

A educação escolarizada, desde seu nascimento, citamos aqui, um recorte nas terras brasileiras, apresenta-se como agência de controle, forma de disciplinar e fabricar sujeitos. Elencada pelo poder político e econômico, a fim de ser uma correspondência fundamental de seus interesses.

No seu trabalho, o professor é eficientemente ajudado pelos alunos. A aula não se apresenta como uma multidão inorgânica de unidades desarticuladas a ouvir passivamente o mestre que discorria do alto da sua cátedra. Há em primeiro lugar os *decuriões e censores*. Estes auxiliam na conservação da ordem e da disciplina, aqueles corrigem os deveres e tomam as lições. Acima de uns e de outros, toda uma magistratura bem hierarquizada: senadores, tribunos, cônsules, *imperator*. Toda a aula divide-se em dois campos com as suas organizações político-militares paralelas. No preenchimento destes cargos, nenhuma proteção ou intriga. Só o mérito apurado em trabalhos escolares rigorosamente examinados, *compositiones pro imperio*,

decide, cada mês ou cada dois meses, da nova promulgação de postos. Dentro de cada campo, os desafios frequentes permitem a promulgação gradual dos mais valentes. Desenvolvia-se assim nesta magistratura juvenil o senso da responsabilidade, a solidariedade de corpo, a consciência da autoridade e a disciplina da obediência, o respeito da legalidade e ao mesmo tempo plasma-se a aula nos moldes de um organismo social bem estruturado. É fácil avaliar o ardor e o entusiasmo para o estudo que despertavam, sobretudo nas classes inferiores, estes torneios escolares e as distinções públicas que lhes consagravam os triunfos. Passamos assim insensivelmente dos processos didáticos aos estímulos pedagógicos empregados para incentivar a atividade do aluno (grifos do autor. FRANÇA, 1952, p. 59-60.).

Incentivo que se dava no direito de humilhar o colega por saber mais e melhor que ele. Um regime desigual, que contradiz o objetivo de “moral e bons costumes”. Ensinava-se a ser submisso e superior, ensinava-se a coagir, seja por comparações, ou ainda por distinções de classes.

Além dos relatórios de formação de mestres e regras universais da ordem a ser seguida, existia no *Ratio*, as práticas referentes à aplicação do ensino nos colégios. Essas práticas eram aplicadas em dois cursos denominados: *Studiainferiora* e *Studia superiora*; - denominamos distinção de classes - nas quais o aprendizado da língua latina era obrigatória. As obras eram os clássicos greco-latinos, prendendo os alunos a este padrão. Além dessas, algumas obras eram manipuladas e adaptadas ao “estilo” de ensino dos jesuítas por possuírem passagens consideradas por eles “perigosas para a fé”. Ainda, “proíbiam as obras contemporâneas, sobretudo contos e romances, por serem ‘instrumentos de perversão moral’ e dissipação intelectual (ARANHA, 2006, p.129)”.

Elencamos o *Ratio Studiorum* como documento importante para a abordagem da coerção na educação, em seu caráter descritivo, histórico e material. Evidenciamos que, a coerção incorpora as linhas descritas pelo documento do *Ratio*. Sua utilização estava presente neste documento como método pedagógico, indispensável para atingir os objetivos do ensino por eles propostos.

Na dinâmica de ensino dos jesuítas, somando-se a rigidez e disciplina presente, coexistia a estimulação à competição entre classes e sujeitos. Havia um comprometimento com o ato de ensinar; para tal era ofertado recompensas aos que melhor aprendiam. Apontamos que não havia um olhar singular para as dificuldades de alguns alunos, que propiciassem um avanço em sua aprendizagem.

Para Saviani (2007):

O Plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem.

Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial (grifos do autor. pg. 56).

Emparelhar as condições intelectuais e sociais dos alunos, caracterizava-se em um ato coercitivo, colocando-os sob o mesmo olhar, e querendo que aprendessem por comparações. Àqueles que não seguissem a ordem, por dificuldades orgânicas, psicológicas ou sociais, eram desacreditados de aprender. Coagidos em aprender, em seguir lições morais, controlando-se, e por muitas vezes aprendendo a controlar o outro.

As cerimônias existentes para exaltar os que mais aprendiam – torneios de erudição – apresentam-se a nossos olhos como um ato de comparação desumana; as classes dos alunos eram discriminadas por inferiores e superiores. Parecia não haver muita preocupação com as causas que não permitiam as classes inferiores aprender, mas sim o objetivo estava voltado a fazê-las aprender, nem que para tal, a coerção fosse o “método” mais deliberado. A comparação, por si, tornava-se um método coercitivo; o ideal a alcançar, o colega o qual se comparar, o melhor a ser, acompanhavam as exigências para os alunos daquela época.

Se analisarmos criticamente para o cenário atual de nossa educação, após centenas de anos, o que mudou? A comparação e competição entre classes ainda pode ser frequentemente percebida, não superamos o modelo antigo, o que acontece é a reprodução do mesmo, talvez, de forma mais sutil do que intencional.

Os jesuítas tornaram-se famosos pelo empenho em institucionalizar o colégio como local por excelência de formação religiosa, intelectual e moral das crianças e dos jovens. Para atingir esses objetivos, instauraram rígida disciplina, aplicada nos internatos criados para garantir proteção e vigilância. Além de controlar a admissão dos alunos, concediam férias bem curtas para evitar que o contato com a família afrouxasse os hábitos morais adquiridos (ARANHA, 2006, p. 129).

A concepção matricial do nascimento da coerção na educação brasileira, emerge nesse cenário de imposição, subordinação e interesse da burguesia, reforçando o fato de o Brasil sofrer a forte influência europeia de costumes ocidentais. Eis que, sendo a coerção ato e costume europeu e tendo estes nos colonizado, evidencia-se sua reprodução junto ao que podemos chamar de costumes brasileiros. Consideramos que, se a coerção faz parte da construção do homem, este irá reproduzi-la em suas ações e relações. Não distanciando do que a ele foi ensinado.

A própria organização das escolas instauradas pelos jesuítas nas terras brasileiras, ao nosso olhar produziram inúmeras características coercitivas. Os índios eram educados

diferentemente dos filhos dos colonos, eram educados para o trabalho, o objetivo era torná-los dóceis e domesticados para o interesse dos colonos. Havia, então, uma diferenciação entre as classes, uma discriminação dos índios em relação aos filhos dos colonos:

[...] as primeiras escolas reuniam os filhos dos índios e dos colonos, mas a tendência da educação jesuítica que se confirmou foi separar os “catequizados” e os “instruídos”. A ação sobre os indígenas resumiu-se então em cristianizar e pacificar tornando-os dóceis para o trabalho nas aldeias. Com os filhos dos colonos, porém, a educação podia se estender além da escola elementar de ler e escrever, o que ocorreu a partir de 1573 (ARANHA, 2006, p. 142).

O cenário colonizador e, conseqüentemente, a implementação da educação no Brasil perdurou por um longo período. Após este processo, apresentaremos os demais marcos da educação brasileira em que a coerção se fez presente.

Pela atuação constante até o século XVIII, não só entre os nativos, mas sobretudo na sociedade colonial, podemos dizer que os jesuítas imprimiram de modo marcante o ideário católico na concepção de mundo dos brasileiros e conseqüentemente introduziram a tradição religiosa do ensino que perdurou até a República (ARANHA, 2006, p. 144).

Destacamos que ao longo do século XVII, mesmo com as mudanças ocorridas na Europa em relação à educação, por exemplo, as concepções sobre o liberalismo encabeçadas por John Lock, que defendia o interesse das classes burguesas. No Brasil, a educação não assumiu contornos diferentes do que já estava estabelecido pelos jesuítas. Os objetivos se mantinham, a coerção era presente, o ensino era conservador e havia a busca de uma homogeneização das culturas. Nesse sentido, Aranha (2006) nos afirma:

Um olhar crítico sobre o Brasil no século XVII nos revela o profundo fosso entre a vida da colônia e a da metrópole, devido as intenções de exploração de Portugal. Por isso, manteve-se a economia agrária dependente, fundada na escravidão e à margem das mudanças implantadas na Europa. No campo da educação, enquanto na Europa se estabelecia a contradição entre o ideal da pedagogia realista e a educação conservadora, no Brasil a atuação da Igreja permaneceu muito mais forte e duradoura. Segundo Fernando de Azevedo, esse ensino promoveu a uniformização do pensamento brasileiro “do norte e do sul, do litoral e do planalto”, impondo a religiosidade cristã sobre as influências do judeu, do índio e do negro. Se o catolicismo difundido pela Companhia de Jesus foi o “cimento de nossa unidade”, perguntamos se educar seria realmente neutralizar as diferenças (ARANHA, 2006, p. 166).

Em meados do século XVIII, na chamada era pombalina, (ARANHA, 2006), a Europa enfrentava a crise do antigo regime. Divergências entre alguns ideais – absolutismo e mercantilismo contra os ideais liberais – início do capitalismo industrial advindo com a potência da Inglaterra. Neste contexto, a educação via-se sob forte influência do marques de Pombal, com a denominada Reforma Pombalina.

1.2.3 Os nuances coercitivos na Reforma Pombalina ao Brasil império.

Destacamos que, neste momento histórico do Brasil, implantou-se o ensino público oficial, com o chamado sistema de *aulas régias*. Neste sistema, as disciplinas ocorriam de formas isoladas, sendo introduzidas novas matérias para a vida educacional dos alunos, com novas metodologias de ensino. Porém, este período foi de pouco sucesso, a reforma efetuada pelo marques de Pombal mostrou-se inefetiva para a educação, em muitos momentos, visto a precariedade dos locais onde as aulas aconteciam e a falta de organização desta nova proposta (ARANHA, 2006).

Reformas nos estudos menores e maiores, foram propostas e realizadas por Pombal, evidenciando o rompimento com a educação jesuítica. O ponto marcante da proposta de Pombal, efetiva-se por meio do alvará de 28 de junho de 1759. Pelo qual “determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas introduzindo-se as aulas régias a serem mantidas pela Coroa” (SAVIANI, 2007, pg. 82). Neste alvará, várias mudanças foram instauradas no campo educacional, das quais muitas eram de cunho impositivo e de obrigatoriedade, principalmente, no que diz respeito a figura do professor.

É perceptível a instalação de um sistema vertical de poder, principalmente, no que tange a criação do diretor de estudos. Como nos aponta Saviani (2007), as atribuições ao diretor contemplavam as supervisões do ensino e apresentação de relatórios de como esse ocorria. Outro papel que nos afirma cunho de imposição através de ameaça e, conseqüentemente, coerção era o de

[...] advertir e corrigir os professores que não cumprirem com suas obrigações dando ciência dos que não se emendarem à Sua Majestade para castigá-los com a privação do emprego e outras penalidades; diante das discórdias provenientes da contrariedade de opiniões dos professores, caberá ao diretor “extirpar as controvérsias” e fazer que entre eles haja uma perfeita paz e uma constante uniformidade de “doutrina” em benefício da profissão e do aproveitamento dos alunos (grifos do autor. SAVIANI, 2007, p. 83).

O controle sobre o professor e sobre os alunos atingia uma constância uniforme, ambos eram castigados por suas infrações, se necessário. O professor advertia o aluno, em casos mais graves, era responsabilidade do Diretor assumir a função de repressor.

A educação neste sistema mantinha o privilégio da burguesia, mesmo com a criação de novas escolas públicas, manteve-se a diferenciação entre classes. Nas palavras de Saviani (2007), as reformas pombalinas destacam

[...] ser impossível adotar-se um plano que permitisse estender os benefícios do ensino à todos igualmente, pois “nem todos os indivíduos destes Reinos e seus Domínios se hão de educar com o destino dos Estudos Maiores”. E prossegue considerando que ficam excluídos desse destino os “os empregados nos serviços rústicos e nas Artes Fabris, que ministram sustento dos Povos e constituem os braços e mãos do Corpo Político”. Para esses, diz o rei, bastariam “as instruções dos Parocos”. Ou seja, ficariam limitados às explicações dominicais do catecismo, ministradas oralmente nos sermões dos curas. Observa, ainda, que mesmo as pessoas com habilidade para os estudos também estão sujeitas a grandes desigualdade: “basta a uns que se contemham nos exercícios de ler, escrever e contar”; a outros bastará a língua latina (SAVIANI, 2007, p. 96).

Nesse cenário fica lúcido a diferenciação de classes, o estado definia a quem o ensino era dirigido. A educação como instrumento de coerção e poder, com o objetivo de organiza-la como correspondente do desenvolvimento de uma sociedade burguesa, entrelaçada ao modo de produção capitalista SAVIANI (2007).

É importante destacar que o analfabetismo nesta época era vasto, a não valorização do trabalho manual também era frequente. Havia uma forte opressão em relação ao sistema de colonialismo, gerando consequências negativas para a efetivação de uma educação eficaz.

Persistia o panorama de analfabetismo e do ensino precário, restrito a poucos, uma vez que a atuação mais eficaz dos jesuítas se fez sobre a burguesia e na formação das classes dirigentes, além da tarefa dos missionários entre os índios. Uma sociedade exclusivamente agrária, que não exigia especialização e em que o trabalho manual estava a cargo de escravos, permitiu a formação de uma elite intelectual cujo saber universal e abstrato voltava-se mais para o bacharelismo, a burocracia e as profissões liberais. Resultou daí um ensino predominantemente clássico, por valorizar a literatura e a retórica e desprezar as ciências e a atividade manual. Durante esse longo período da Brasil colônia, aumentou o fosso entre os letrados e a maioria da população analfabeta (ARANHA, 2006, p. 193).

Dando continuidade ao nosso percurso de identificação da coerção, na história da educação brasileira, percorremos a época em que a Corte muda-se para o Brasil. O Brasil passa de colônia a império, época em que cria a independência deste país. Consideramos que muitas mudanças puderam ser observadas neste período, porém o que nos interessa é compreender os sentidos e contornos que a coerção tomou com essas mudanças.

[...] podemos dizer que no século XIX ainda não havia uma política de educação sistemática e planejada. As mudanças tendiam a resolver problemas imediatos, sem encará-los como um todo. Quando a família real chegou ao Brasil, existiam as aulas régias do tempo de Pombal, o que obrigou o rei a criar escolas, sobretudo superiores, a fim de atender às necessidades do momento (ARANHA, 2006, p. 221).

Como podemos perceber, a educação tomou rumos de acordo com as necessidades exigidas pelo sistema que se instalava no Brasil. Aranha (2006) aponta que educação sempre esteve atrelada aos interesses políticos, era necessário educar o homem para atender as demandas do Estado. Existia a urgência em criar um sistema de instrução pública, porém projetos relacionados à educação eram engavetados antes mesmo de serem aprovados e colocados em prática.

O fracasso da experiência deu-se a várias causas. A necessidade de salas bem amplas para abrigar grande número de alunos certamente não foi contemplada, porque os prédios usados, sempre de improviso, não eram apropriados, faltava, ainda, material adequado, tais como bancos, quadros, fichas, sinetas, compêndios, etc. apesar de terem sido criadas escolas normais em vários estados para a instrução do método mútuo, os professores, além de descontentes com a remuneração, nem sempre estavam bem preparados (ARANHA, 2006, p. 223).

Ao nos remetermos ao ensino propriamente dito, conforme Aranha (2006), destacamos seu caráter elitista. Organizado em ensino elementar, ensino secundário e ensino superior, extremamente desarticulados entre si. O ensino superior atendia aos interesses da elite em detrimento dos demais, não sendo de acesso a todos. Isso reproduzia as diferenças de classes, e também gerava perdas significativas para o sistema educacional brasileiro.

As diferenças classistas reforçam os ideais capitalistas, que não demonstram a devida importância à educação. Sempre se buscou atender o interesse capital, e nas reflexões pedagógicas deste período, podemos perceber uma preocupação com as questões metodológicas. É neste âmbito que identificamos nuances da coerção, pelo menos nos debates sobre a utilização de castigos corporais, no que tange aos assuntos tratados. Neste mesmo sentido, Aragão e Freitas (2012) citam que:

Nos anos 1800, os castigos físicos tinham dois fins: punir o mau comportamento e a dificuldade de aprendizagem. Férulas, chicotes e palmatórias faziam parte dos objetos utilizados pelo professor para educar os alunos, mantendo a ordem e a disciplina. Todavia, tais práticas acabaram por denunciar uma sociedade impregnada de práticas violentas, sendo comuns não apenas no universo escolar, mas em todo o processo que envolvia relações humanas (ARAGÃO e FREITAS, 2012, p. 18).

Relações humanas, desumanizadas, concretização do abuso de poder de uns sobre os outros, relações marcadas pela coerção, pelo controle estatal. Relações que se enraízam na sequência da história da educação brasileira, atingindo desdobramentos que podem ser vislumbrados na contemporaneidade.

Esta retomada histórica que traça desde a educação colonizadora, passando pela educação jesuítica, a era pombalina e o Brasil império, nos reforça os laços intrínsecos entre a coerção e tentativas de educação. Evidenciamos que a instauração e institucionalização de uma educação nas terras brasileiras, insere-se com a coerção, sendo esta, por sua vez, instrumento de poder exploratório e econômico.

Não trata-se de uma crítica ao uso de coerção, mas de uma crítica ao seu produto final. Domesticação, trabalho escravo, diferenciação de classes – a coerção contribuiu neste cenário para um caráter de exclusão da educação.

1.3 A imposição coercitiva do golpe e seus marcos de sangue na educação.

Neste ponto, a reflexão crítica, suporta evidenciar a coerção escancarada. O autoritarismo emergente com o golpe, representa a passagem de uma coerção política educacional antes velada, para uma coerção evidenciada nitidamente.

[...] ao estudarmos o século XX, devemos levar em conta que o Brasil republicano começou no final do século XIX, em 1889. Mais ainda desde a década de 1870 novas ideias já permeavam os conflitos de interesses e as diversas ideologias. O escravismo, defendido pelas oligarquias rurais, estava sendo abalado por várias leis de restrição ao sistema e coexistia com o movimento abolicionista e também com o trabalho livre assalariado de imigrantes. As ideias monarquistas conflitavam com as concepções liberais, e até mesmo estas se distinguiram entre as tendências radicais e democráticas e as de mentalidade mais conservadora (ARANHA, 2006, p. 297).

Elucidamos aqui, os principais marcos históricos coercitivos nascidos com o governo ditatorial, período que compreende 21 anos de brutalidade aos brasileiros, entre

1964 e 1985. Queremos manter “vivo” na memória de nossos leitores tal período, para que esses conheçam e reconheçam os erros de uma ditadura, no que tange suas influências na formação do sujeito no âmbito educativo, mantendo uma postura crítica deste episódio, que marcou, podemos dizer, negativamente, a história da educação Brasileira.

O golpe militar de 1964 foi um momento histórico no qual identificamos contornos da coerção, marcados por violência física explícita, torturas, repressão e opressão a movimentos contrários aos partidos de direita.

Com os militares no poder político, nos permite elucidar que estes agiam de acordo com seus próprios interesses econômicos e políticos, nessa conjuntura a educação serviu de instrumento de coerção estatal. A partir dela, os interesses individuais dos golpistas passam a ser difundidos.

Passaram a utilizar as salas de aula como meio para disseminar seus interesses ideológicos, como nos evidencia, a inclusão de disciplinas de Educação Moral e Cívica, bem como, organização social e política no Brasil, aponta para esse disseminação de cunho ditatorial. Com a pretensão de condicionar o pensamento dos estudantes aos ideais da ditadura Militar.

Dito isto, corroboramos com Paulino e Pereira (2006), quando apontam que:

A política educacional militar deve ser vista como uma forma utilizada pelo regime para assegurar a dominação necessária para o exercício de uma política subordinada e mantenedora do processo de acumulação de capital, tentando, desta forma, afastar os conflitos e tensões existentes que atrapalhavam a obtenção da hegemonia (pg. 143).

As polaridades entre a proposta do governo militar traduzia o seu descrédito, que era rapidamente contornado pelas medidas coercitivas de punição à quem fosse contra seus ideais. Essas polaridades podem ser evidenciadas quando, sob pretexto da construção de um país ordenado e progressista, os militares conduzem-no para seus conceitos de ordem e progresso, fazendo reinar um estado autoritário, responsável pela condução dos interesses desenvolvimentistas do capital.

Nessa perspectiva, o golpe de Estado de 1964 foi deflagrado em nome da ordem, do combate à desordem, à subversão comunista e à corrupção. Foi justificado ideologicamente pela doutrina da segurança nacional, cujas palavras-chave eram segurança e desenvolvimento, portanto, o lema ordem e progresso agasalhado por outro vocabulário, atualizado com os tempos da Guerra Fria, envolvendo o conflito entre capitalismo e socialismo (Germano, 2008, p. 15).

O cenário era o mais bárbaro já vivenciado, podemos inferir que nem a colonização foi tão “macabra”, quanto este período de total autoritarismo. A ordem proposta pelos militares, como frisa Germano (2008), afirmava um campo político em que “não se admite resistências e, tampouco, se pode discuti-la, ou colocá-la em dúvida” (p. 318).

A monopolização do poder ditatorial, para além de seu poder e ordem, garantia que essa última fosse incontestavelmente cumprida. É nesta ideologia, que o Estado Novo interferiu completamente sobre a política educacional.

Em relação ao contexto educativo, com o discurso de que o Plano Nacional de Educação planejado por João Goulart⁷ e demais movimentos educativos que emergiam, possuíam fundos subversivos e de doutrinação de ideais esquerdistas, o golpe de 1964 rompeu com o plano de educação, passando a perseguir seus idealizadores e defensores.

Nesse sentido, destacamos que república de Vargas, inquerida com o golpe, foi recheada de grandes reformas e contradições, rumos incertos, os quais refletiam diretamente na educação.

O projeto republicano, neste período, traz para o Brasil o modelo de escola seriada, visando inúmeras normas, procedimentos e métodos para a inserção dos alunos. Este contexto destaca o interesse do governo pelo ensino público. Neste sentido Aranha (2006, p. 298) aponta: “[...] os novos espaços organizados representavam o esforço de implantar a ordem e a disciplina”.

As chamadas cartilhas da educação, emolduram a forma como se pretendia fabricar sujeitos, cada vez mais submissos aos sistemas capitalistas. Reforçava-se a criação de uma LDB (lei de diretrizes e bases) mais democrática para a burguesia, conforme Saviani (2008):

[...] assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, a partir de meados do século XIX, estruturar os sistemas nacionais de ensino, e vai advogar a escolarização para todos. Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é obvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 2008, p. 33).

Uma redemocratização do ensino, porém embalsamada em uma legislação que, refletia sempre os interesses das classes que estavam no poder. Neste sentido, corroboramos com Aranha (2006), quando destaca que a educação foi assumindo, ao

⁷Presidente do Brasil no período de 1961 à 1964, anterior ao golpe de 1964.

longo de suas reformas, contornos elitistas. Muito embora tenha havido lutas de diversos estudiosos em propor uma educação universalizada de ensino e sem o dualismo escolar, tais tentativas não alcançaram êxito.

Neste espaço de “guerra” unilateral, não havia lugar para negociação e sim oposição. Assim,

[...] não há projetos alternativos a serem postos em discussão no espaço público e, portanto, não há lugar para o princípio de regulação e negociação política. O discurso se transforma em mera propaganda, uma vez que há uma interdição da fala do outro, de quem pensa diferente; não há, portanto, diálogo, mas ordens a serem cumpridas. Quando ocorrem resistências a essas ordens, intervém um aguilhão para garantir a integridade das ordenações (GERMANO, 2008, p. 321).

A incoerência do discurso ditatorial se faz presente durante todo o tempo que se mantiveram no poder. Aparecendo com um discurso salvacionistas, em que colocam-se na condição de salvar a democracia, salvar o Brasil do comunismo e da subversão. No entanto, paralelo a este discurso, como nos aponta Germano (2008), está a desvalorização da alteridade. O “preço” pago por quem discorda dos seus conceitos de “salvação”, é caríssimo e amargo. É no amago da coerção que os contrários aos ideais militares, pagam o preço por serem subversivos.

O outro é desprovido de qualquer valor porque é subversivo e, por isso, deve ser silenciado, reprimido, banido do espaço público. Isso fica muito evidente na área da educação, um dos setores mais visados e mais atingidos pela repressão política pós-1964, porque diz respeito à formação das almas (GERMANO, 2008, p. 321-322).

Tempos marcados por perdas de direitos e disseminação da violência, em que os métodos coercitivos passaram a ser mais frequentes, assumindo contornos mais marcantes na forma de controlar os indivíduos e os alunos inseridos em instituições educacionais. Os sujeitos viviam sob controle de um medo constante, conforme nos aponta Aranha (2006):

Durante vinte anos (de 1964 – 1985) os brasileiros viveram o medo gerado pelo governo do arbítrio e pela ausência do estado de direito. Esses anos de chumbo, além do sofrimento dos torturados e “desaparecidos”, foram desastrosos para a cultura e a educação (ARANHA, 2006, p. 313).

Os espaços educacionais, como universidades e escolas experimentaram intensamente a coerção militar. O desprezo pelo outro, a desarticulação de um papel

educativo crítico foi incrementada pelo governo ditatorial. O foco era produzir sujeitos que correspondesse passivamente aos interesses dos governantes. Não mais se ensinava a pensar nas escolas e nas universidades, mas sim reproduziam-se a submissão, as perdas de direitos e ainda a inquisição ditatorial.

O trabalho neste cenário como esclarece Germano (2008), não era de cunho educativo, mas sim de mão-de-obra para o capitalismo, mão-de-obra barata e calada, que não exercesse sua cidadania e ainda corroborasse com o que era inquerido, “[...] pois não há espaço para a cidadania em regimes ditatoriais” (p. 329).

Quem por “ousadia” viesse a contrariar os métodos, estava fadado às torturas psíquicas e físicas. O governo mascarava a tua atuação coercitiva, com ideais de salvaguardar o bem do Brasil. Nesse sentido, destaca Germano (2008):

Os discursos, porém, tendem a ganhar materialidade, ao se traduzirem de palavras em ação de governo, em intervenção empírica. Ao lado do discurso salvacionista e de eliminação da alteridade, pelo alto grau de intolerância com os que dissentem da dominação, há um outro discurso de cunho propositivo, voltado à ação, proposto para salvar o país (p. 24).

A presença do caráter autoritário do governo, com o pretexto de fiscalizar atividades de cunhos subversivos na educação, instalou o que Aranha (2006) chamou de terrorismo educacional. Instalado o “circo de horrores” da ditadura, que “criminalizavam o movimento estudantil, destroçando qualquer forma de contestação política ao regime” (GERMANO, 2008, p. 325)”.

O modo da ditadura, de impor seus interesses, inclusive na educação, representa sua força e poder obtido através da coerção. Esta, pode ser percebida como instrumento de controle entre classes, ordens religiosas, instituições escolares e, principalmente, estatais. Aranha (2006), aponta que:

Quando os governos passaram a dar um mínimo de atenção à organização nacional do ensino, tivemos reformas tumultuadas, aprovadas entre contradições de interesses que mantêm o dualismo escolar, próprio de uma visão elitista da educação. Isso sem esquecer (e poderíamos?) a longa noite dos vinte anos da ditadura militar, que obscureceu nossa vida cultural, silenciando os intelectuais e artistas intimidando professores e alunos (ARANHA, 2006, p. 346).

Neste momento de ditadura, foram reinseridos no espaço educativo, o ensino moral e cívico, no qual destacamos que os castigos tornam-se verbais, do medo para a vergonha. Trata-se de uma forma de coerção verbal capaz de controlar os indivíduos. Para Aragão e Freitas (2012), as práticas de castigos físicos assumem contornos verbais pelo

fato de a punição corporal não estar de acordo com a sociedade pretendida pela época: civilizada e desenvolvida. Assim, foram substituídos os castigos físicos escolares por castigos de cunho moral.

O que pretendia a Ditadura, além do já exposto, era a institucionalização dessa forma de fazer política. No entanto, nos anos finais de suas atuações, outros atores contrários à proposta ditatorial, ganham força, os militares passam a perder aos poucos seu poder. Com isso, algumas estratégias políticas são lançadas, como “promessa” de valorização da parte populacional deixada de lado. Porém, essas tentativas de retomadas emergiram tarde demais.

Nessas breves linhas lançadas por nós, ficou evidenciado a coerção em massa durante o período em pauta. Destacamos que sua evidência foi marcada de forma negativa no contexto educativo, contrariando o real papel da educação que é contribuir para a formação de sujeitos críticos a respeito do que aprende e do seu papel no meio social.

Como ressaltamos, elencamos os principais marcos coercitivos presentes na construção da história da educação no Brasil. Para tanto, visualizamos que a educação transformou-se em negociação comercial e política, submersa à coerção estatal. Não foi de nosso intento percorrer a totalidade desta história, mas traçar e reunir um panorama coercitivo da educação. Desse modo, no próximo tópico, intentamos debater a coerção da pedagogia tradicional até os movimentos escola novistas, a fim de transcrever como o fenômeno da coerção era tratado nessas duas propostas.

1.4 O embate da coerção na pedagogia tradicional e nova: da crítica à negação

A pedagogia tradicional como o próprio nome evidencia, emerge no cenário em que criou-se a primeira concepção de educação e ensino. A fim de transferir ao sujeito valores morais, éticos e disciplinares de uma determinada ordem social, cultural e política. Esta nomenclatura – tradicional – é inserida quando movimentos renovadores nascem, oferecendo mudanças nos cenários educacionais.

Neste momento, em que nos propomos a evidenciar o embate propositivo dos escola novistas aos ideias e métodos da pedagogia tradicional, às críticas à pedagogia jesuítica e os desdobramentos da pedagogia até o século XIX. Destacamos, no que consiste a pedagogia tradicional, desde os métodos de sistemas rígidos/coercitivos de ensino.

Na chamada pedagogia tradicional,

A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos (SAVIANI, 2008, p.06).

Nesta, pode-se perceber evidências da coerção, seus princípios pedagógicos foram duramente criticados pelos ideais escola novistas, sobretudo no que diz respeito aos métodos como os conteúdos eram repassados.

Designada como pedagogia da essência, a pedagogia tradicional no tocante do que defendia seus percursos – e seus críticos, possui seis características principais, enumeradas por Reis Filho *apud* Saviani (2007):

- a) Simplicidade, análise e progressividade – O ensino deve começar pelos elementos mais simples. O esforço pedagógico exige a análise da matéria ensinada, de modo a decompô-la num certo número de elementos que serão individualmente fáceis de assimilar. O espírito do aluno, progressivamente, vai-se enriquecendo à medida que adquire os novos conhecimentos gradualmente dispostos.
- b) Formalismo – O ensino chega ao encadeamento de aspectos rigorosamente lógicos. O ensino esforça-se por ser dedutivo.
- c) Memorização – A decomposição do conteúdo do ensino em elementos facilita a memorização. A medida do conhecimento do aluno é dada pela sua capacidade de repetir o que foi ensinado pelo professor.
- d) Autoridade – A escola elabora um sistema de prêmios e castigos, de sanções apropriadas visando a garantir que a organização pedagógica se funda sempre na autoridade do professor.
- e) Emulação – A ideia de dever, a necessidade de aprovação e o sentimento do mérito são desenvolvidos para manter a atividade escolar, e completam, desse modo, o princípio da autoridade.
- f) Intuição – O ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras (p. 173).

A passagem que antecede, evidencia que no cerne da escola tradicional está a disciplina constante, o respeito à ordem, centrada em formar um sujeito moral e intelectual, nem que para tanto, fosse necessários os castigos mais severos e disciplina tórios – sem pensar nas consequências dos métodos.

A coerção é linha tangencial na construção da relação professor aluno, como destaca Leão (1999), nesta relação há predominância da autoridade do professor, exige-se uma recepção dos alunos no que diz respeito aos conteúdos a aprender, proíbe-se a comunicação total entre os alunos durante as aulas. O conteúdo é transmitido na forma de uma verdade absoluta, onde a disciplina é imposta, sendo o meio mais eficaz na administração do silêncio e atenção dos alunos.

A vertente tradicional evidencia um método intelectualista e enciclopédico, centrado nos conteúdos. Está desvinculado à realidade social e separado da experiência de quem aprende. Torna-se coercitivo, não só pela forma como é empregado, mas pelo fato de, na maioria das vezes, não possuir um nexo lógico com a aplicação do que se aprende (SAVIANI,2008). Aprende-se porque é “obrigatório”, ou ainda, decora-se conteúdos a fim de livrar-se dos castigos que o não aprender pode gerar. É contra todo esse ideário pedagógico que se posiciona a Escola Nova. A fim de propor uma modernização do ensino.

A partir do final do século XIX, na busca pela superação da concepção tradicional surgiram iniciativas visando à implantação de novas formas de ensino. Surge, então, a Escola Nova com uma proposta de inovação, na qual o aluno passa a ser o centro do processo. O professor se torna facilitador da aprendizagem, priorizando o desenvolvimento psicológico e a auto realização do educando, agora agente ativo, criativo e participativo no ensino aprendizagem. Os conteúdos ganham significação, são expostos através de atividades variadas como trabalhos em grupo, pesquisas, jogos, experiências, entre outros. Sua principal característica é “aprender a aprender” (SILVA, 2012, p. 03).

Essa modernização da Escola Nova centra-se em uma total contradição ao ensino tradicional, desconsiderando o que por ventura veio a dar certo no ensino. Desconsiderou todo o caminho percorrido por uma pedagogia que esteve à frente do ensino por muitos séculos. Neste, a coerção educativa⁸ é totalmente negada e negligenciada, substituída apenas pelo interesse individual do aluno.

Dois aspectos estão presentes no movimento escola novista, Segundo Saviani (2007), trata-se da presença do trabalho no processo de instrução e a descoberta da psicologia infantil. Sendo no Brasil, Lourenço Filho quem apoiou os debates destes aspectos.

Lourenço Filho tornou-se figura chave no projeto do ideário escolanovista. Desenvolveu seus trabalhos em psicologia experimental e pedagogia, ministrando aulas nestas disciplinas. No que tange ao âmbito escolar, desenvolveu e criou testes de avaliação. Estes, por sua vez, verificavam a maturidade para a aprendizagem de leitura e escrita. A partir destes propunha obras de alfabetização como a “Cartilha do povo: para ensinar a ler rapidamente”, esta servia como um guia ao professor em como ensinar seus alunos. A partir, é claro, dos ideais escola novistas.

⁸Chamamos de Coerção educativa aquela que exige do aluno uma autodisciplina e auto-organização no que diz respeito a seu modo de aprender e estudar.

Nesta circuncisão estiveram atuando também, em favor aos movimentos escolanovistas, nomes⁹ como Anísio Teixeira – que defendia a educação como um direito de todos, pensando na consolidação da educação pública e Fernando Azevedo, o qual defendia a Escola Nova como uma comunidade em miniatura, centrada em três aspectos: “escola única, escola do trabalho, escola – comunidade (SAVIANI, 2007, p. 211)”.

Prosseguindo com as divergências do tratamento da coerção entre tradicionais e escola novistas, enfatizamos que na Escola Nova a estimulação ao ensino deveria ser seguida pelo professor, deixando seu aluno livre para aprender o que este tivesse interesse. O aluno como centro do processo, esta era a proposta da pedagogia da existência – como também poderia ser nomeada a Escola Nova.

Pedagogia da existência por ter,

[...] deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia da inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender mas aprender a aprender (SAVIANI, 2008, p. 08).

Talvez, o erro dos escolanovistas foi negar totalmente o ensino tradicional, rompendo com paradigmas dos métodos tradicionais. Vendo-os como uma escola elitizada. No entanto, evidenciamos que a Escola Nova também acaba por reforçar a desigualdade social, a partir do momento em que defende uma pedagogia da existência centrada no indivíduo e na sua relação com a sociedade, até que ponto seria capaz de mudar a realidade daquele indivíduo. Se seu método centra-se em explorar a realidade subjetiva, e parece não desenvolvê-la.

Tal modo de pensar a educação, contrário aos tradicionais, como aponta Silva (2012), “propõem-se um modelo no qual o aluno tenha liberdade de expressão, cuja metodologia esteja pautada numa ação educativa de ordem social e cultural” (p. 04).

O papel da coerção, no modelo novo, apresenta-se como que “inexistente”, o ideal de liberdade parece não trazer exigências necessárias para o pensamento dito científico.

⁹Se for de interesse ao nosso leitor saber mais detalhadamente sobre os nomes e também como se processou o movimento escola novista de uma maneira íntegra – como não é nosso objetivo aqui, indicamos a Obra: “História das Ideias Pedagógicas No Brasil” de Dermeval Saviani, também explorada por nós a fim de entender o contorno e papel da coerção nesse momento.

Aprender a aprender do seu jeito, sem diretividade, culmina em um fracasso também expressivo. Negar o papel da coerção, é uma das posições dos escolanovistas. Mesmo não estando evidente, ao analisar como estes pensavam a educação, essa negação apresenta-se nas entrelinhas do método dito “libertário”.

Nem tanto tradicional, nem escolanovista, o fato é que não houve realmente um equilíbrio entre seus ideais. A crítica total à negação ao que deu certo levou a Escola Nova a “fracassar”. Neste sentido, pensamos como Saviani (2008), ao descrever métodos educacionais eficientes.

Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão os diálogos dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008, p. 56).

O embate sobre coerção apresenta-se no cerne destas contradições novas e tradicionais, que talvez não tenham pensado em uma autonomia em relação à essa coerção. O fato é que, por não ser debatida abertamente de maneira construtiva, a coerção é apenas descrita neste cenário como negativa e ineficiente. Pois sim, ela foi método para a alienação e fabricação de sujeitos – sujeitados.

Salientamos que o castigo físico e as punições verbais presentes na história da educação brasileira são consideradas práticas de coerção para moldar o aluno. “A palmatória, o chicote, a vara, as carteiras, os livros, o quadro de giz e outros objetos faziam parte da cultura escolar daquele tempo histórico” (ARAGÃO & FREITAS, 2012, p. 25). O objetivo central era impor conduta moral adequada, de acordo com os interesses do estado e, conseqüentemente, do mercado. A coerção que nos primórdios da educação é evidenciada de forma física como na inserção do ensino jesuítico, vai, ao longo dos anos, assumindo contornos mais sutis. Deixando de existir? Não, mas mudando suas formas de aplicação.

Nesse sentido, o sistema educacional, subscrito nos contornos sociais, políticos e econômicos que emergiram ao longo da história, transpõem para seu ambiente as formas de controle através de meios inscritos pela coerção.

Enfatizamos que, nossa intenção, além de elencar os aspectos coercitivos históricos, subscreve-se no intuito de embasar o tratamento pedagógico dado a coerção dentro do campo educativo. E para tanto, apontaremos no capítulo que segue, a epistemologia dos autores selecionados como fontes matriciais para o tratamento da coerção. Entendendo-a como elemento presente nas diferentes relações sociais, e reforçadora das demandas de um mundo capitalista, assumindo contornos “mascarados” que, dificultam a sua percepção por parte dos sujeitos submetidos à ela.

Ao trazermos a contribuição da história do Brasil, no que delimita a presença na coerção em seus determinantes sociais, identificamos a mudança na sua maneira de aplicabilidade. De um período em que era explícita e aplicada sem pudores, para uma transmutação, da coerção física – vara de marmelo, chicote, agressões, ajoelhar-se no milho – para a coerção verbal – moral, repressões deliberadas pela fala aos sujeitos através de ameaças. O que resulta na presença da coerção, ainda hoje.

Mais que apenas denunciar que a coerção é parte da história, usada para docilizar e utilizar homens, no que tange ao processo de cunho exploratório-material que o Brasil sofreu correspondendo aos ideais capitalistas, nosso intento é ir além, consiste em discutir a coerção como principal meio/técnica de controlar, ainda muito presente. Queremos encontrar meios para debater o tema dentro do contexto da educação. Continuamos com esse processo a partir das delimitações epistemológicas das matrizes teóricas sobre a coerção em FREUD, FOUCAULT e SKINNER.

II – CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA COERÇÃO EM FREUD, SKINNER E FOUCAULT

“O que põe o mundo em movimento é a interação das diferenças, suas atrações e repulsões; a vida é pluralidade, morte é uniformidade (Octavio Paz)”.

Introduzimos aqui, um estudo propositivo das contribuições epistemológicas, a concepção de homem e sociedade, bem como a concepção matricial e conceitual da coerção em Freud, Skinner e Foucault. Adentramos a este estudo, a partir da biografia de cada autor, apontando suas concepções filosóficas de homem e do nascimento de suas teorias, respectivamente: a psicanálise, a análise do comportamento e a concepção genealógica pós-estruturalista de Foucault. Na Psicologia, por meio das contribuições de Freud (pai da psicanálise) e dos estudos desenvolvidos por Skinner (criador do Behaviorismo Radical). Na filosofia, através dos estudos efetuados por Michel Foucault, com as respectivas implicações no campo da Sociologia, da Ciência Política e da História.

Ao que se refere a FREUD, buscamos abarcar a biografia e a contribuição histórica, social e psicológica da psicanálise freudiana no que tange à materialização da apreensão da matriz filosófica da coerção na teoria do autor. FREUD contribui para a compreensão do nascimento da civilização a partir da repressão sexual, produzindo uma epistemologia a respeito da coerção.

Os estudos de SKINNER apontam a construção de uma ciência, engajada com questões e problemas relacionados ao comportamento humano. Problematizamos a matriz coercitiva em sua contribuição, no que enseja os processos e procedimentos envolvidos no controle aversivo, abarcando seus componentes e subprodutos.

Como penúltimo tópico do referido capítulo, elencamos o estudo genealógico dos mecanismos disciplinares em FOUCAULT. Retomamos com sua contribuição, as modificações no método de punir, do suplicium dos corpos à fabricação e utilização dos corpos. A intencionalidade de uma sociedade disciplinar/capitalista, na utilização e adestramento dos corpos dos sujeitos propagados através do controle por coerção.

O último tópico traz algumas similitudes e diferenças das proposições teóricas, dos autores aqui tratados, em relação ao fenômeno da coerção. Nossa intenção com esse tópico é formular um direcionamento da coerção a ser tratada na formação humana, apontadas no terceiro capítulo da dissertação.

É neste horizonte que o capítulo se materializa, na identificação de teorias fundamentais sobre a concepção matricial da coerção na sociedade moderna. A escolha desses três autores deu-se por suas amplas contribuições no enfoque explícito ou implícito na consolidação de um campo teórico sobre a coerção no meio educativo.

2.1 A vida e a obra de Freud: a construção de uma matriz psicanalítica de homem e sociedade

“Nunca dominaremos completamente a natureza, e nosso organismo, ele mesmo parte dessa natureza, será sempre uma construção transitória, limitada em adequação e desempenho. Tal conhecimento não produz um efeito paralisante; pelo contrário, ele mostra à nossa atividade a direção que deve tomar (Sigmund Freud em O mal-estar na Civilização)”.

No decorrer deste tópico discorreremos, dialeticamente, sobre a vida e obra de Sigmund Freud, sua concepção de homem, com o intento de interpretar, analisar e discutir suas contribuições psicanalíticas para a compreensão histórica, dialética e social da coerção na sociedade contemporânea. Partindo do método interpretativo, que compreende o objeto de estudo da coerção como histórico, dialético e crítico, defendemos que o conhecimento epistemológico da Psicanálise é indispensável como fonte matricial para o entendimento da coerção. Afirmamos que a indispensabilidade desta teoria remete-se ao fato das descobertas de Freud sobre o complexo da psique humana, mas, principalmente, pela sua inédita contribuição no que tange às causas dos sofrimentos dessa psique. Estes sofrimentos associam-se a conteúdos instintuais e inconscientes reprimidos e a renúncia à felicidade plena do ser humano para fins de civilizar-se.

Nesse sentido, percorrendo a obra do criador da psicanálise, remetemo-nos à **repressão** compreendida através de uma fonte coercitiva. A coerção, conforme apresentaremos no decorrer deste tópico, materializa-se como elemento constituinte da repressão. O conhecimento epistemológico da Psicanálise nos permite evidenciar uma contradição no tratamento matricial da coerção ao evidenciá-la como a principal causadora das neuroses, por reprimir no homem seus instintos, mas necessária para a sua sobrevivência no meio civilizado.

A repressão¹⁰ é um conceito da teoria psicanalítica freudiana, que emerge na produção do conhecimento científico sobre o descobrimento do inconsciente e de teorias sobre o aparelho psíquico, formuladas pelo autor supracitado.

Consideramos a psicanálise como uma área de conhecimento capaz de desvelar o nascimento da coerção em sua origem mais primitiva. FREUD foi o único teórico moderno, inserido no século XIX até metade do século XX, que se preocupou e se comprometeu em entender o humano em suas dimensões psíquicas mais complexas e completas.

Justificamos, intencionalmente, a escolha teórica da Psicanálise para a contribuição de nosso trabalho ao considerar que a rica e intensa obra freudiana apresenta-se como um marco para a história da humanidade. Uma contribuição audaciosa e assertiva que rompe com paradigmas, históricos, culturais, filosóficos e sociais de uma época em que as ciências naturais, como a medicina, explicavam as doenças mentais de uma maneira organicista; o homem era visto por um viés fisiológico. A Psicanálise quebra com a tradição de uma psicologia da razão, busca entender o funcionamento da consciência, fundamentando a existência do inconsciente, como seu objeto de estudo, a partir da metapsicologia¹¹.

Apontamos a concepção de ciência para Freud, antes de adentrarmos nas linhas que tangenciam sua produção teórica e sua vida. Validamos afirmar, que em um contexto moderno, como o que emergiu no século XIX, diferenciando as chamadas ciências da natureza e ciências do espírito, Freud renegou a tese de uma dualidade das ciências; para ele só existiria um tipo de ciência, a ciência da natureza. Assoun (1983) ensina que:

No momento em que a psicanálise freudiana emerge para a cientificidade, deveria ver-se confrontada com a questão imediata de seu lugar num tabuleiro que este longo processo constituiria. A emergência ao saber devia responder à interpelação preliminar. Quando Freud intitula a psicanálise de "ciência da natureza", percebemos que respondia a essa interpelação, na medida em que o "quem sou?" pelo qual um saber anunciava sua identidade estava, de fato, em condições de responder à questão forjada pela história, lá lembrada por nós: "És ciência da natureza ou ciência do espírito?" Ora, eis por onde se anuncia

¹⁰Termo empregado em psicologia para designar a inibição voluntária de uma conduta consciente. Em psicanálise, a repressão é uma operação psíquica que tende a suprimir conscientemente uma ideia ou um afeto cujo conteúdo é desagradável. No Brasil também se usa "supressão" (ROUDINESCO, 1944, p. 658-659).

¹⁰ Mecanismo de defesa inconsciente, que dá-se através de um processo psíquico que reprime conteúdos que geram angústia à consciência do sujeito, pode ser: lembranças, pensamentos, desejos, etc., (FREUD, 1996).

¹¹Termo criado por Sigmund Freud, em 1896, para qualificar o conjunto de sua concepção teórica e distingui-la da psicologia clássica. A abordagem metapsicológica consiste na elaboração de modelos teóricos que não estão diretamente ligados a uma experiência prática ou a uma observação clínica; ela se define pela consideração simultânea dos pontos de vista dinâmico, tóxico e econômico (ROUDINESCO, 1944, p. 511).

a singularidade freudiana: por sua obstinação um pouco teimosa em rotular sua psicanálise de *Naturwissenschaft*¹², encontra o meio de escamotear a questão, de ignorá-la placidamente. Não escolhe a ciência da natureza contra uma ciência do espírito: quer mostrar, praticamente, que a alternativa não existe, na medida em que, em fato de cientificidade, só pode tratar-se de ciência da natureza. Freud, na aparência, não conhece outra forma de ciência (p. 48).

FREUD era polêmico até mesmo na concepção de uma ciência, postura que vem a somar de forma positiva para a criação da Psicanálise como uma área do conhecimento científico envolta às questões humanas. Os marcos históricos e sociais da produção de sua teoria estão interligados com sua trajetória de vida, mediações sociais e pessoais da vida do autor que o levaram a produzir um conhecimento sobre o homem através de um viés psicanalítico. Como médico neurologista, Freud revolucionou o pensamento da medicina no século XIX de tal maneira que sua influência é prestigiada e aceita até os dias atuais.

A questão inicial, a qual nos deparamos, é apontar a epistemologia psicanalítica freudiana. Destacamos que apresentar um contorno epistemológico psicanalítico nos direciona para o fato de que a psicanálise possui uma epistemologia própria. Alguns teóricos tentaram marcar uma linha tênue do que se trata a epistemologia freudiana, no entanto, abordavam que possuía uma epistemologia naturalista em sua essência e positivista em sua linguagem. O que concebemos como um erro de interpretação na descrição de sua ciência, relativizando a maneira com que FREUD postulou sua construção científica (LAGE, 2003).

Quando apontamos que a psicanálise possui uma epistemologia própria, enfatizamos o caráter histórico que Freud atribuiu para seu objeto de estudo, o inconsciente. Corroboramos com Lage (2003), quando aponta que a história emerge como um composto basilar de uma atividade investigativa e seu ponto de chegada. Dessa forma, o conhecimento dito científico, engloba sempre o conhecimento da história e eis que é na história que encontramos o sentido de uma investigação epistemológica freudiana.

Enfatizamos ao nosso leitor que, a psicanálise se constitui em um método investigativo e em uma teoria explicativa para a natureza humana, sendo o homem, concebido por FREUD, como um ser que possui instinto; um ser que deseja. Nesta teoria

¹² O processo dialético de redução que Freud utiliza como instrumento metodológico para a construção teórica de sua ideia do homem é, até em seus últimos detalhes, o das ciências naturais (ASSOUN, 1983, p. 08)

faz-se presente duas forças: a pulsão¹³ de vida e a pulsão de morte¹⁴. Diferente do que a psicologia da consciência postulava, de que possuímos total controle de nossas ações, Freud nos orienta a perceber que existe muito de nós, do que somos e fazemos que não pode ser controlado por uma consciência. Existe um lado pouco acessível de nós mesmos, onde desejos, emoções, dentre outros conteúdos, geram sofrimentos ao sujeito, ficam guardados; a este espaço FREUD denominou inconsciente¹⁵.

Corroboramos com Assoun (1983) que ao traçar uma epistemologia freudiana faz-se elementar considerar

[...] a reivindicação, por Freud, da psicanálise como saber. Ora, todo saber possui suas regras de funcionamento próprias e seus referentes específicos, operando na constituição a produção desse saber. Basta compreendermos o que são essas regras e esses referentes e como funcionam, esboçando, em sua terra natal e em sua linguagem de origem, essa identidade epistêmica freudiana condicionando a posição de todo discurso relativo a Freud (p.10).

Com essa afirmativa, entendemos que a epistemologia freudiana emerge como um conhecimento basilar para questões humanas, no que tange a sua revolução científica no século XIX. Período em que, a concepção de ciência e, conseqüentemente, de homem era a organicista – a qual examinava a sociedade e o sujeito como um organismo animal, contornando esta com leis que governam um organismo individual. Partindo do ponto de vista biológico e estabelecendo essas leis para o organismo social. Esta ciência determina as funções de cada parte separadamente. Ou seja, as relações entre o organismo e seus diversos órgãos constituem tanto a base do organismo individual quanto do social.

Freud elabora um projeto inédito que assume contornos políticos e sociais diferente do que era proposto dentro do âmbito da psiquiatria sobre as doenças nervosas, como nos aponta Fulgencio (2002),

¹³Termo surgido na França em 1625, derivado do latim pulsio, para designar o ato de impulsionar. Empregado por Sigmund Freud a partir de 1905, tornou-se um grande conceito da doutrina psicanalítica, definido como a carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem (ROUDINESCO, 1944, p. 628)

¹⁴ De origem inconsciente e, portanto, difícil de controlar, essa compulsão leva o sujeito a se colocar repetitivamente em situações dolorosas, réplicas de experiências antigas. Mesmo que não se possa eliminar qualquer vestígio de satisfação libidinal desse processo, o que contribui para torná-lo difícil de observar em estado puro, o simples princípio de prazer não pode explicá-lo (ROUDINESCO, 1944, p. 631).

¹⁵Em psicanálise, o inconsciente é um lugar desconhecido pela consciência: uma “outra cena”. Na primeira tópica elaborada por Sigmund Freud, trata-se de uma instância ou um sistema (Ics) constituído por conteúdos recalçados que escapam às outras instâncias, o pré-consciente e o consciente (Pcs-Cs). Na segunda tópica, deixa de ser uma instância, passando a servir para qualificar o isso* e, em grande parte, o eu e o supereu (ROUDINESCO, 1944, p. 375).

A psiquiatria alemã considerava, grosso modo, que as doenças das quais se ocupava eram causadas por algum dano no sistema nervoso, constitucional ou devido a uma lesão ou a uma inflamação. É neste ambiente que Freud se forma e, como pesquisador, começa a se aproximar do problema das histerias. Nele encontra Breuer, que já era um médico extremamente bem-sucedido e de renome, que se torna para ele um amigo, conselheiro e protetor. Nesse momento, Freud, ainda residente de medicina, não tinha seu próprio consultório, mas Breuer tem pacientes histéricas, o que colaborou para aproximar Freud desse problema (p. 31).

Ao propor um novo olhar sobre o fenômeno, FREUD vai articular causas de ordem inconscientes para o acometimento da histeria. Assim, postula a psicanálise freudiana que o sintoma histérico “[...] causado por um trauma de ordem psíquica, estabelece um conflito entre as ideias conscientes e as inconscientes, e é justamente esse conflito que produz o sintoma, e não a falta de articulação entre as partes (Fulgencio, 2002, p. 39)”.

Sobre o fenômeno da histeria Freud (1895) destaca ainda que:

Movidos por uma observação casual, há alguns anos investigamos, nas mais diferentes formas e sintomas da histeria, o motivo, a ocorrência que suscitou pela primeira vez, frequentemente muitos anos atrás, o fenômeno em questão. Na grande maioria dos casos não conseguimos determinar esse ponto de partida pelo simples exame do doente, mesmo quando é bastante minucioso, em parte porque muitas vezes se trata de vivências cuja discussão é desagradável para os doentes, mas sobretudo porque eles realmente não se lembram, e muitas vezes não fazem ideia da conexão causal entre o evento desencadeador e o fenômeno patológico (p. 19).

Desse modo, apontamos que um dos marcos cruciais que envolveram Freud na criação da psicanálise, é sua relação com os estudos sobre a histeria¹⁶. De acordo com Gagliotto (*et al.* 2012) os estudos sobre a histeria, apresentam os seguintes contornos:

Na Antiguidade acreditava-se que a energia vital do útero se deslocava para outras regiões do corpo e causava ataques. Na Idade Média, era considerada como uma manifestação de bruxaria; devido a esse entendimento muitas mulheres foram queimadas vivas. E no século XIX, a psiquiatria entrou para atuar e desvendar esse enigma, concebendo que a raiz desse mal, devia estar em uma lesão orgânica, porém não descartavam ainda que pudesse ser fingimento. Na verdade, a histeria era a representação das mulheres contra sua repressão sexual

¹⁶ Classe de neuroses que apresenta quadros clínicos muito variados. As duas formas sintomáticas mais bem identificadas são: a *histeria de conversão* em que o conflito psíquico vem simbolizar-se nos sintomas corporais mais diversos, paroxísticos (exemplo: crise emocional com teatralidade) ou mais duradouros (exemplo: anestésias, paralisias histéricas, sensação de ‘bola’ faríngea, etc.), e a *histeria de angústia*, em que a angústia é fixada de modo mais ou menos estável neste ou naquele lugar objeto exterior (fobias). (LAPLANCHE; PONTALIS, 2008, p. 211)

desvendada pelo francês Jean Martin Charcot (1825-1893) que descobriu, através da hipnose, que tais sintomas tinham origem psíquica. Nesta época, o aluno destaque do francês Charcot foi Sigmund Freud o qual estudou, analisou e demonstrou que nessa origem estava sempre um trauma sexual – esse foi o ponto de partida para a criação da Psicanálise (p. 115).

Um aporte histórico epistemológico, do nível proposto aqui, requer que reconheçamos a difícil missão de traçar um tangente em um saber científico freudiano. Dado a sua idiossincrasia epistêmica que se encontra envolta nos parâmetros de sua história de vida, pesquisa e atuação profissional.

Ao propor uma retomada epistemológica apontamos “[...] a tarefa prévia de uma epistemologia freudiana: efetuar um trabalho preciso de resgate histórico que nos conduza, através de transições e rupturas. Até a fronteira onde a conformidade das linguagens desemboque no inédito do objeto (ASSOUN, 1983, p. 14-15)”. Não há como abordar a epistemologia da psicanálise freudiana, bem como os contornos presentes em seu objeto sem nos remeter à biografia de seu criador. Apontamos que conhecer a vida de Freud propiciará um maior entendimento sobre a criação da psicanálise, seus conceitos, a concepção de homem e a construção de um novo saber sobre o homem a partir de seus estudos. Acreditamos que a vida e a obra do autor se inter cruzam e se constituem peculiarmente em uma ligação única e dependente, pois marcos de sua vida, sofrimentos íntimos e questões individuais, moveram Freud na busca de respostas para si e que pudessem ser estendidas para toda humanidade.

Esclarecemos ao nosso leitor o cuidado em traçar uma epistemologia freudiana, retomando questões existenciais do teórico de maneira cautelosa para não psicanalisar, nem mesmo reduzir a ciência psicanalítica freudiana a eventos meramente pessoais do referido teórico. Subsidiar a episteme de Freud requer a inserção em sua trajetória histórica de vida pessoal, política e filosófica.

SIGMUND SCHLOMO FREUD¹⁷ nasceu no ano de 1856, na cidade de Freiberg na Morávia. Originário de uma família judaica, seu pai sempre passou os fundamentos do judaísmo com muito afinco à família. Jacob Freud, pai de Freud, tinha 42 anos quando ele nasceu e sua mãe, Amalia Freud, 22 anos. Primeiro filho, do terceiro casamento de seu pai e terceiro filho do pai. Seus dois irmãos mais velhos eram portanto, frutos de outro casamento do pai.

¹⁷ Parte da biografia de FREUD exposta neste trabalho, pode ser assistida no documentário denominado: “O Jovem Dr Freud”, gravado pelo Hystori (canal de documentários informativos). Pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=GYJstSaajrI&t=94s>.

Freud teve mais seis irmãos, porém os registros a respeito de sua vida, destacam que ele recebia um tratamento diferenciado, por apresentar características compreendidas por sua mãe como únicas. A mãe se referia a Freud como seu “Sigie de ouro”; o chamava desta maneira pelo fato de que quando nasceu, uma camponesa disse à ela que ele teria um futuro grandioso. Ele, por sua vez, fazia jus ao nome adotado pela mãe. Sempre muito dedicado aos estudos, era um poliglota admirável, aprendeu seis idiomas estudando por conta própria. Esse dado nos aponta o compromisso “freudiano” com seus estudos, o qual, incomumente, fez parte da história de Freud desde muito cedo.

No ano de 1860, sua família mudou para Viena, o “sigie de ouro”, continuava recebendo um tratamento especial. Era o único entre os seus irmãos que possuía um quarto próprio, no qual passava a maior parte de seu tempo dedicando-se aos estudos, chegando a fazer as refeições neste local para não perder tempo. Um fato incomum, já que estamos tratando de sua vida, para podermos entender sua obra, é o de que Freud, ainda criança, mantinha registro contínuo de seus sonhos em um diário pessoal, o que nos leva a entender que sua identificação e interesse pelos processos que faziam parte da mente humana deram-se ainda na infância. Essa curiosidade relacionada ao mundo dos sonhos levou Freud, em sua vida adulta, desenvolver uma teoria e obra intitulada “*A interpretação dos sonhos*” - 1900.

Em meados de 1837, Freud entrou para a faculdade de Medicina, na qual desenvolveu uma pesquisa sobre os órgãos sexuais e sistema nervoso das enguias¹⁸. Gostaria muito de ser pesquisador, mas como precisava sustentar-se, a contragosto tornou-se médico. Neste mesmo período apaixonou-se por Martha. O namoro com sua “amada princesa”, como ele mesmo se referia à Martha, acontecia por cartas e, durante quatro anos, eles viram-se seis vezes. Por esse motivo, ele começa a ficar impaciente em querer alcançar sucesso profissional, começando a estudar uma nova droga, a cocaína.

Ressaltamos que no século XIX, os estudos sobre a cocaína eram incipientes e desconhecidos os seus efeitos colaterais. Desse modo, a droga passou a ser estudada por Freud para o reconhecimento de sua função analgésica e transformadora do humor. Não havia intenção de drogar os pacientes nem mesmo torná-los dependente da droga.

Como nos aponta Gurfinkel (2008),

O ‘episódio da cocaína’ é, em geral, pouco conhecido, e recheado de controvérsias; Freud (1924) mesmo mencionou-o de modo muito ligeiro na sua ‘Autobiografia’, dedicando-lhe um único parágrafo.

¹⁸Peixe de água doce, comprido e roliço, do gênero das moreias. (Do lat. *anguilla*). (FIGUEIREDO, 1913, p. 732).

Sabe-se que o jovem Freud era um pesquisador apaixonado e dedicado, e que ambicionava realizar uma ‘grande descoberta’; tratava-se de uma ambição intelectual que se entrelaçava com uma ambição pessoal: necessitava conseguir uma estabilidade financeira mínima para poder casar-se com sua amada Martha. Após algumas tentativas frustradas, deparou-se com um alcalóide quase desconhecido que, conforme lhe pareceu, prometia se tornar a tal ‘descoberta’. Mergulhou febrilmente na bibliografia e iniciou diversas experiências com o uso da droga em si mesmo e em outros (amigos, parentes e pacientes). A sua monografia ‘Sobre a coca’, de 1884, é um estudo metucioso e entusiástico sobre a história da droga, seus efeitos e possíveis usos terapêuticos (p. 421).

É importante esclarecermos que não podemos fazer uma relação direta do uso da cocaína no século XIX, com o período vigente, onde seu uso é considerado ilícito, visto que ao reconhecer os efeitos colaterais desencadeados pela droga, Freud abandona seu uso com os pacientes.

Segundo os biógrafos, o uso da cocaína não foi, para Freud, pontual ou casual. Entusiasmava-o tanto a possibilidade de fazer uma grande descoberta quanto encontrar um meio de curar-se de seus males psíquicos e psicossomáticos. A depressão era, em especial, o principal sintoma a ser combatido (Gurfinkel, 2008, p. 429).

Destacamos que droga não trouxe uma fama positiva a Freud, considerando que a prescrição a seus pacientes, com objetivo de promover alívio do sofrimento emocional, gerava a dependência da droga.

Quando formado em Medicina, centrou seus interesses na clínica neurológica, conforme aponta Silva (2001):

É interessante salientar que em Viena no final do séc. XIX, todo estudante de Medicina era obrigado a cursar três anos de seminários de Filosofia para leitura e debate de temas. Foi neste período que o jovem estudante tomou maior proximidade com as questões da Filosofia. Mesmo antes de ingressar na formação superior FREUD estudou e aprendeu por si só os seguintes idiomas: latim, grego, espanhol, inglês, italiano, além de ter estudado na infância com seus pais, o hebraico (p.93).

Seu interesse incomparável em compreender os fenômenos relacionados à vida psíquica humana, somado a busca de sucesso profissional fez com que, no ano de 1895, começasse a trabalhar como médico do hospital Geral, em Viena. Sua especialidade relacionava-se às doenças nervosas. Destacamos que no final do século XIX, a origem e o tratamento de acometimentos psíquicos, como a histeria e outros distúrbios, era um campo da medicina psiquiátrica bastante atrasada, principalmente, pelo fato de não haver descobertas de causas eminentemente orgânicas para o acometimento da histeria.

Imerso em uma dinâmica moderna de vida política, econômica e cultural, disposta no final do século XIX e meados do século XX, na qual estava contornada por uma superioridade absoluta do homem ocidental, FREUD, ao contrário dos muitos estudiosos emergentes neste cenário, propagava a pesquisa de um mundo interior humano. Desvelava uma realidade que contribuiu para a relativização da crença de uma superioridade humana. O ponto essencial de sua teoria, seguindo a lógica aqui descrita é o *Inconsciente*, um *interior desconhecido presente no humano* que a qualquer momento pode trazer à tona, na consciência, sentimentos, sensações e ações incontroladas e/ou inesperadas pelo homem. Essa e muitas outras teorias – como a do aparelho psíquico – inovaram e revolucionaram as questões sobre a condição humana, sobre a sociedade e sobre a educação (SILVA, 2001).

Logo que se formou em Medicina, FREUD dedicou-se fielmente, a descobrir as causas da histeria. Neste ínterim, vemos nascer os primeiros pressupostos epistemológicos psicanalíticos, contornados pela ênfase dada ao estudo da histeria, que fez com que FREUD ultrapassasse os limites do pensamento médico positivista (fisiológico) sobre os acometimentos psíquicos. O grande pesquisador aprofundou o estudo das doenças psíquicas, buscando suas origens mais profundas, dando voz aos seus pacientes e ouvindo humanamente e sensivelmente àqueles que sofriam de doenças emocionais.

Nem sempre fui psicoterapeuta. Como outros neuropatologistas, fui preparado para empregar diagnósticos locais e eletroprognósticos, e ainda me causa estranheza que os relatos de casos que escrevo pareçam contos e que, como se poderia dizer, falte-lhes a marca de seriedade da ciência. Tenho de consolar-me com a reflexão de que a natureza do assunto é evidentemente a responsável por isso, e não qualquer preferência minha. A verdade é que o diagnóstico local e as reações elétricas não levam a parte alguma no estudo da histeria, ao passo que uma descrição pormenorizada dos processos mentais, como as que estamos acostumados a encontrar nas obras dos escritores imaginativos, me permite, com o emprego de algumas fórmulas psicológicas, obter pelo menos alguma espécie de compreensão sobre o curso dessa afecção. Os casos clínicos dessa natureza devem ser julgados como psiquiátricos; entretanto, possuem uma vantagem sobre estes últimos, a saber: uma ligação íntima entre a história dos sofrimentos do paciente e os sintomas de sua doença — uma ligação pela qual ainda procuramos em vão nas biografias das outras psicoses. (FREUD, 1895, p. 183).

Influenciado por Charcot¹⁹, também médico psiquiatra, que dava ênfase para o poder das forças mentais sobre os processos conscientes, fazendo assim o uso da hipnose,

¹⁹ O nome de Jean Martin Charcot é inseparável da história da histeria, da hipnose e das origens da psicanálise, e também daquelas mulheres loucas, expostas, tratadas e fotografadas no Hospital da

Freud especializou-se em neurologia, estudando os distúrbios físicos nervosos. Enquanto Charcot “falava para seus pacientes melhorarem”, Freud interessava-se em descobrir como os processos mentais funcionavam e mais, como poderiam ser aplicados para o alívio do sofrimento psíquico do sujeito. Assim, passou a intervir, através da hipnose. No entanto, aos poucos, abandonou a hipnose e passou a aplicar uma técnica interpretativa que levava seus pacientes a falarem o que lhes viessem no pensamento buscando a cura através da fala, o que passou a ser conhecida como a técnica de associação livre de ideias²⁰, utilizada até os dias de hoje em sessões de psicanálise clínica. Assim, Freud “[...] rapidamente, compreende que os sintomas histéricos se ligam às experiências esquecidas. A crise catártica mostra que o sintoma nasce da retenção de um afeto e que esse afeto é, frequentemente, ligado à sexualidade” (JOLIBERT, 2010, p.12).

Freud percebia-se como um arqueólogo da mente, destacando que o ser humano era movido por forças originadas no inconsciente, as quais suscitavam sentimentos e conflitos emocionais difíceis de lidar no nível consciente. Essas forças poderiam ser acessadas através da técnica da associação livre e, também, a partir de análises dos sonhos; percebendo os sonhos como uma extensão da psique humana.

Freud mesmo admitiu que o período histórico da psicanálise se inicia com a comprovação de que a ab-reação não é suficiente para curar o doente. Existem resistências e recalques que devem ser trazidos à luz para que sejam substituídos por “atos de juízo que conduzam à aceitação ou à rejeição” daquilo que foi anteriormente reprimido. A livre expressão do paciente impedirá recaídas que duram muito tempo, coisa que a simples catarse²¹ não permitia (JOLIBERT, 2010, p. 13)

A epistemologia psicanalítica toma uma maior autenticidade quando FREUD criou método próprio para investigar seu objeto – *o inconsciente*, diferente da hipnose, a associação livre apresentou uma nova forma de acessar os conteúdos que foram reprimidos no inconsciente, os quais, de alguma maneira, traziam algum tipo de desconforto ou sofrimento quando conscientes.

Salpêtrière, em suas atitudes passionais: Augustine, Blanche Wittmann, Rosalie Dubois, Justine Etchevery. Essas mulheres, sem as quais Charcot não teria conhecido a glória, eram todas oriundas do povo. Suas convulsões, crises, ataques, suas paralisias eram sem dúvida alguma de natureza psíquica, mas também eram consequência de traumas de infância, estupros, abusos sexuais (ROUDINESCO, 1944; p. 109)

²⁰Método que consiste em exprimir indiscriminadamente todos os pensamentos que ocorrem ao espírito, quer a partir de um elemento dado (palavra, número, imagem de um sonho, qualquer representação), quer de forma espontânea. O processo de associação livre é constituído da técnica psicanalítica. Não é possível definir uma data exata da sua descoberta, que se deu de modo progressivo entre 1892 e 1898, e por diversos caminhos (LAPLANCHE E PONTALIS, 2001; p. 38).

²¹Na história da psicanálise, o método catártico deriva do campo do hipnotismo. Foi ao se desligar progressivamente da prática da hipnose, entre 1880 e 1895, que Freud passou pela catarse, para inventar o método psicanalítico propriamente dito, baseado na associação livre, ou seja, na fala e na linguagem (ROUDINESCO, 1944; p. 108).

A repressão como uma fonte coercitiva que leva ao inconsciente conteúdos não suportados é elencada por FREUD como essencial em sua teoria para a criação da psicanálise. Nas palavras de Freud (1914/1916),

A teoria da repressão é a pedra angular sobre a qual repousa toda a estrutura da psicanálise. É a parte mais essencial dela e todavia nada mais é senão a formulação teórica de um fenômeno que pode ser observado quantas vezes se desejar se se empreende a análise de um neurótico sem recorrer à hipnose. Em tais casos encontra-se uma resistência que se opõe ao trabalho da análise e, a fim de frustrá-lo, alega falha de memória. O uso da hipnose ocultava essa resistência; por conseguinte, a história da psicanálise propriamente dita só começa com a nova técnica que dispensa a hipnose. A consideração teórica, decorrente da coincidência dessa resistência com uma amnésia, conduz inevitavelmente ao princípio da atividade mental inconsciente, peculiar à psicanálise, e que também a distingue muito nitidamente das especulações filosóficas em torno do inconsciente. Assim talvez se possa dizer que a teoria da psicanálise é uma tentativa de explicar dois fatos surpreendentes e inesperados que se observam sempre que se tenta remontar os sintomas de um neurótico a suas fontes no passado: a transferência e a resistência. Qualquer linha de investigação que reconheça esses dois fatos e os tome como ponto de partida de seu trabalho tem o direito de chamar-se psicanálise, mesmo que chegue a resultados diferentes dos meus (pg. 10).

Nesta passagem, evidencia a preocupação freudiana com o método científico que postulava, o qual deveria trazer alívio e não desconforto para o seu paciente. Esse fato aponta sua preocupação em permitir que o paciente desse continuidade ao seu processo psicanalítico; o que a hipnose não permitia. A técnica da hipnose fazia com que o médico possuísse um controle sobre as condutas do paciente em análise, a livre associação não; ela permite uma maior autonomia para o paciente trazer à tona, em seu tempo, o que causa o sofrimento e o desconforto.

Os conteúdos que permanecem em algum lugar, “guardados” no inconsciente humano, não são sucumbidos à inexistência, porém geram um desconforto extremo no sujeito e, por isso, ficam inacessíveis, precisando ser acessados de forma que não gerem sofrimento em demasia ao ser humano. Neste sentido, Freud (2011) alerta

[...] de que na vida psíquica nada que uma vez se formou pode acabar, de que tudo é preservado de alguma maneira e pode ser trazido novamente à luz em circunstâncias adequadas, mediante uma regressão de largo alcance, por exemplo (FREUD, 2011, p. 12).

Evidenciamos que imerso entre críticas e acusações veladas e escancaradas, demorou até que as ideias de Freud, fossem respeitadas. A dificuldade em aceitar sua teoria veio por conta da revolução de um pensamento científico relacionado às questões

humanas que ela propunha, ao criar algumas hipóteses e, conseqüentemente, ir aprimorando-as ou então superando-as.

O ponto central de sua epistemologia está no fato de que Freud trouxe à luz, um mundo inconsciente particular capaz de ser estendível para todos os seres humanos. Pela complexidade do que ele estudava – os processos obscuros da mente –, os fenômenos da psique humana encontrou muitos percalços no caminho que percorrera para criar a psicanálise.

Na busca para desvendar os mistérios que rondavam o acometimento da histeria, Freud conheceu Catarina, uma jovem de 18 anos, que descreveu para ele seu estado patogênico. A moça relatava que sofria de um aperto no peito e sufocação, precisava falar sobre algo que a acompanhava por muito tempo. Dizia ter visto o pai ter relações sexuais com a irmã e, também, a forçou ter relações com ele, aos 14 anos. Percebeu que ao falar de segredos que traziam sofrimento, a moça passava a sentir-se melhor, notou uma “paz” em seu semblante e uma libertação em sua alma. Os sintomas da jovem relacionavam-se a um quadro de histeria. Assim, a conclusão que chegara é que a histeria provém de um histórico traumático da sexualidade do sujeito relacionado à infância, o qual é reprimido no inconsciente. Falar (tornar consciente) esses conteúdos inconscientes proporcionava a cura.

FREUD buscava uma só causa, experiências sexuais negativas, para explicar o acometimento psíquico de um sujeito. Acreditava que havia um conteúdo sexual reprimido por trás dos sintomas de sofrimento emocional. Nesse momento, ocorreu um maior desenvolvimento da psicanálise.

Para analisar a origem da neurose, FREUD passou a fazer sua autoanálise. Destacamos que ele sofria de uma forte depressão, enxaquecas contínuas e, assim passou a interpretar seus próprios sonhos. Aos 40 anos resolveu falar de suas ideias à comunidade médica e do que havia descoberto sobre a origem dos sofrimentos psíquicos humanos. Fazia referência para uma região desconhecida, na qual, muitas coisas estavam escondidas. Acreditamos que nesse período, Freud referia-se aos materiais reprimidos no inconsciente, que tinham uma origem na repressão, algo que era inaceitável pelo próprio sujeito ou então, pela sociedade médica vienense do início do século XX.

Num primeiro momento, a hipótese freudiana era de que, a causa das neuroses, estava relacionada a episódios de sexo prematuro, violações e violências sexuais, que geravam os traumas infantis e que acompanhavam o sujeito até sua vida adulta. Através da livre associação, o sujeito falaria desses conteúdos, podendo curar-se das neuroses. Ele

foi muito criticado, suas ideias estavam para além de sua época, considerando não haver nenhum estudo comparado ou próximo ao que ele desenvolvia.

Mesmo com tantas críticas à sua teoria e, por vezes, ser chamado de louco, pervertido dentre outros adjetivos desagradáveis, Freud permanecia firme em criar uma teoria capaz de diminuir a dor e o sofrimento humano, que advinham de fontes emocionais inacessíveis e inobserváveis.

Apreendendo sua contribuição para o conhecimento filosófico, histórico, psicológico e conceitual da coerção, nos remetemos a um fato marcante que ocorreu na vida de Freud, o qual gerou muito sofrimento para ele, a morte do seu pai. Freud tinha 41 anos quando o fato ocorreu. Para ele, esse episódio foi descrito como um trauma intenso capaz de produzir os mais variados conflitos psíquicos. Remete-se a essa descrição pelo fato de que, no dia em que seu pai faleceu, teve um sonho, um estado de confusão mental o acometia somado às suas fortes enxaquecas e crises de depressão. Os sonhos, segundo ele, seriam as “chaves dos segredos da mente”, ao considerar que o episódio da morte do pai gerou a ele sofrimento emocional, estendendo-se para pesadelos (sonhos) que relacionavam-se a esse episódio.

Neste período, em que Freud acreditava que a causa da histeria estava relacionada a abusos sexuais ocorridos na infância, a partir de suas autoanálises, descobriu que sofria do que ele chamou de “uma leve histeria”. Assim, relacionou seus problemas com um possível abuso que sofrera pelo pai na infância; isso o deixou desolado. Porém, mais tarde, como não foi capaz de curar-se, acreditou haver outras causas para esses sofrimentos. A autoanálise o permitiu descobrir que não era apenas o abuso, mas sim, que fantasias e desejos sexuais conflitantes, que o sujeito negava, tornavam-se processos conflitantes na vida psíquica.

A ideia sobre o pai estava errada. A causa que era direcionada a uma ênfase externa (abusos e violações sexuais) passou a ter relação com algo interno do trauma (fantasias, desejos) a desejos inaceitáveis. Tudo isso era inacessível, a não ser por meio da técnica da associação livre. A análise desses conflitos intrapsíquicos configurava o nascimento de uma nova ciência: a Psicanálise. Destacava que a ansiedade de que sofria relacionava-se a um desejo sexual inacessível. O sujeito reprimia, no inconsciente, desejos sexuais da infância.

Inicia, então, o período analítico propriamente teórico, que deve ser entendido como a tentativa de se representar o aparelho psíquico com base em determinado número de instâncias ou de sistemas, e de se conhecer as relações existentes entre eles (JOLIBERT, 2010, p. 13).

Tal período, que compreende a descrição conceitual da psicanálise e seus conceitos derivacionais, está descrito e aprofundado no item 2.1.1 que segue.

Desta reestruturação histórica e desta apreensão epistemológica extraímos muitas contribuições freudianas para a criação psicanalítica. Dentre elas, a descoberta da sexualidade infantil, o reconhecimento do papel do Édipo, a livre associação, enfim, são estudos dos quais nos apropriamos até hoje para compreendermos as nossas relações enquanto humanos, a nossa realidade e constituição enquanto sujeitos sociais. Todas essas descobertas foram reunidas em sua primeira obra *A interpretação dos sonhos* que começou a escrever no ano de 1887 e finalizou em agosto de 1899. Sua obra compunha duas mil e quinhentas palavras fazendo inferência à técnicas de interpretações dos sonhos. Para ele, cada sonho possuía uma estrutura psíquica identificável. Assim, o sonho poderia proporcionar a compreensão do funcionamento da mente: percepção, memória, desejos, que são passíveis de serem acessados pela consciência.

Seu desejo de atingir a fama levou mais de 20 anos, por produzir teorias que iam contra imposições políticas e culturais de sua época. No ano de 1933, quando o Nazismo tomou o poder, Freud foi alvo de uma coerção do poder do estado, tendo seus livros queimados. Morreu no ano de 1939, acometido por câncer no maxilar. Suas contribuições passaram a ter maior influência no século XX.

Não é nosso objetivo, percorrer a intensa e vasta obra psicanalítica Freudiana, apontando suas descobertas e construções teóricas, mas instigar o leitor, interessado em ampliar o conhecimento sobre a vida e obra freudiana, a uma busca mais aprofundada em suas teorias, obtendo contribuição para o entendimento dos fenômenos psíquicos humano.

Nosso objetivo, ao apontar uma epistemologia freudiana, requer evidenciar que uma estruturação progressiva da psicanálise teve sua gênese nos trabalhos de FREUD. Isso nos remete, a saber, que além da criação de um método que propôs o estudo da mente humana, este teórico teve influência significativa na compreensão do ser humano, enquanto ser social e suas relações sociais. Desse modo corroboramos com Silva (2001), quando aponta que:

Este processo de formação e estruturação progressiva da teoria psicanalítica diz com clareza da sua característica epistemológica por quanto toma um objeto à responsabilidade de investigação da natureza filosófica das questões que se apresentam como partes deste objeto para a construção de seu sentido seja ele *estruto*, ou ainda, *lato*. O rigor epistemológico da Psicanálise está estreitamente ligado à razão que ela investiga a condição humana a partir do homem, o que colabora, a seu modo, para que seja possível estabelecer um sistema relacional entre o

indivíduo e a sociedade porquanto se possa partir de outros campos teóricos, da sociedade para o indivíduo, com igual determinação. Porém a atuação da teoria psicanalítica para a compreensão do indivíduo é marcadamente uma propriedade desta ciência psicológica. Assim, a colaboração da psicanálise para a sociedade é que o indivíduo perceba-se a si, para poder perceber seu contexto social (p. 102-103).

Por fim, entendemos que adotar um olhar do saber da psicanálise, nos remete a considerar o método presente nesta epistemologia. Este, por sua vez, fazendo uso de seu papel, inaugura a apropriação de uma teoria para a prática, de uma cura dos acometimentos psíquicos. O método psicanalítico, mesmo que formulado para uma problemática moderna, contorna uma gama de concepções e conceitos científicos, voltados a uma preocupação filosófica do homem que existe no mundo e do homem presente em si mesmo. Dessa maneira, a psicanálise desponta para uma superação dos problemas psicológicos de cunho individuais ou sociais (SILVA, 2001).

Ao trabalharmos a repressão como conceito para explicar a coerção, no âmbito social e educacional, elencamos no item a seguir, os principais conceitos criados e reivindicados por Freud para defender suas teorias sobre a existência do inconsciente e sobre as teorias do aparelho psíquico. Para compreendermos a repressão, elencamos a visão de homem e de mundo para o autor e o papel da repressão na constituição do homem em sociedade.

2.1.1 A teoria psicanalítica da coerção: principais conceitos para uma matriz interpretativa

“Não, nossa ciência não é uma ilusão. Ilusão seria imaginar que aquilo que a ciência não nos pode dar, podemos conseguir em outro lugar (FREUD).”

Apropriadas das principais obras de Freud, no que tange à formação do sujeito enquanto ser civilizado – instituído em um meio de relações humanas, bem como traduz os conflitos psíquicos relacionados ao nascimento de uma civilização, remetemo-nos à coerção em Freud em seus primeiros estudos sobre a mente humana, nos quais ele sistematiza uma análise do inconsciente. Defende a existência de forças psíquicas, das quais o humano não possui controle. Essas forças podem ser descritas como desejos sexuais incestuosos e repugnantes ao indivíduo. Esses desejos, por gerarem sofrimento

no sujeito, acabam por serem reprimidos em um local da mente, denominado inconsciente.

De maneira a elucidar a repressão como um conceito chave, que nos ajuda a compreender a coerção na formação humana, elencamos a visão de homem para o autor. Freud inaugura uma nova visão de homem, diferente de uma visão orgânica e de uma filosofia que contemplava o homem como dono da verdade e da razão, indivisível e “dono” de si mesmo, capaz de controlar suas ações. A proposta de Freud sobre a dimensão humana, destaca que este é composto por instintos e pulsões, os quais podem ser investigados e explicados por dimensões psíquicas. Parte delas o homem tem acesso, e outra é inconsciente, uma região desconhecida pelo homem e que pode controlar grande parte de suas ações. Dessa maneira, como nos aponta Silva (2001) para a compreensão de homem em um viés psicanalítico,

[...] é necessário não apenas compreender sua história de vida do contexto exterior, mas compreender a relação entre as influências do meio em que vive, a história de vida que produziu e produz, a partir dessas influências e, sobretudo, a relação entre ele, o sujeito-desejante e os que partilham da sua convivência. Este conjunto de relações forma seu mundo interior que a psicanálise chama de *psique* (grifos do autor. p. 96).

Neste sentido, a psicanálise como orientação matricial para compreender dialeticamente a coerção, identificando-a como um fenômeno presente nas relações humanas, evidencia o que ele postulava como civilização. Destaca que os processos civilizatórios coercitivos, dados a partir da repressão dos instintos aos quais os homens estavam expostos são “males” necessários para sua convivência social FREUD (1974).

Diagnosticamos, a partir de Freud, o conceito da repressão e seu papel na construção humana, partindo da relação que se faz presente entre repressão e impulsos instintuais. Para Freud (1914/1916)

Um destino possível para um impulso instintual é encontrar resistências que buscam torná-lo inoperante. Em determinadas condições, que passaremos a examinar mais detidamente, ele chega ao estado da repressão. Tratando-se do efeito de um estímulo externo, a fuga seria, obviamente, o recurso adequado. No caso de um instinto a fuga não serve, pois o Eu não pode fugir de si mesmo. Mais tarde se verá na rejeição baseada no julgamento (condenação) um bom recurso contra o impulso instintual. Um estágio preliminar da condenação, um meio termo entre a fuga e a condenação, **é a repressão**, cujo conceito não podia ser estabelecido na época anterior à pesquisa psicanalítica (pg. 62, *grifos nossos*).

A partir de Freud (1914/1916), uma melhor delimitação da repressão pode ser apreendida através de outras situações instintuais. Assim,

Pode ocorrer que um estímulo externo se interiorize — ao irritar e destruir um órgão, por exemplo —, dando origem a uma nova fonte de contínua excitação e aumento de tensão. Desse modo ele adquire uma larga semelhança com um instinto. Sabemos que um caso desses é por nós sentido como dor. Mas a meta desse pseudoinstinto é apenas a cessação da mudança no órgão e do desprazer que a ela se liga. Um prazer de outro tipo, direto, não pode ser obtido com a cessação da dor. Além disso, a dor é imperativa; ela se submete apenas à ação de um tóxico ou à influência de uma distração psíquica. O caso da dor é muito pouco transparente para servir a nosso propósito. Tomemos o caso em que um estímulo instintual, como a fome, permanece insatisfeito. Ele se torna imperativo, não pode ser aplacado senão por um ato de satisfação; mantém uma contínua tensão de necessidade. Algo que semelhe uma repressão não parece se apresentar. Logo, não se verifica a repressão nos casos em que a tensão se torna insuportavelmente grande, devido à insatisfação de um impulso instintual (pg. 62-63).

Consideramos a explicação de Freud sobre a repressão, e entendemos a partir desta, que a essência deste processo, não requer anular o instinto²², mas sim impedir que este venha à tona para a consciência. Com isso, entendemos que o instinto encontra-se em estado inconsciente, podendo ser ofertado boas provas, que inconscientemente a repressão possa produzir efeitos, inclusive para os instintos que atingem a consciência.

Desse modo, o que é reprimido permanece no inconsciente. No entanto, nem tudo que é reprimido é inconsciente, pois o inconsciente tem uma proporção maior, o conteúdo reprimido é apenas uma parte dele, FREUD (1914/1916).

Entendemos que a repressão expressa uma defesa contra os instintos, na lógica do processo supracitado, apontamos que,

É bastante provável que todo esse processo se torne possível pela relação ambivalente na qual o impulso sádico a ser reprimido é introduzido. No entanto, a repressão, que foi de início bem-sucedida, não se firma; no decorrer dos acontecimentos, seu fracasso se torna cada vez mais acentuado. A ambivalência que permitiu que a repressão ocorresse através da formação de reação, constitui também o ponto em que o reprimido consegue retornar. A emoção desaparecida retorna, em sua forma transformada, como ansiedade social, ansiedade moral e autocensura ilimitadas; a ideia rejeitada é substituída por um substituto por deslocamento, frequentemente um deslocamento para algo muito pequeno ou indiferente. Uma tendência no sentido de um restabelecimento completo da ideia reprimida acha-se, em geral, inegavelmente presente. O fracasso na repressão do fator quantitativo

²²Pulsão (ROUDINESCO, 1944; p. 384).

afetivo põe em jogo o mesmo mecanismo de fuga, por meio de evitação e proibições (JOLIBERT, 2010, p. 82)

Apreendemos assim, que tudo o que passa pela repressão, retorna de uma forma ou de outra para a consciência, não sendo abstraído pelo inconsciente de forma total.

A partir da explicação psicanalítica do conceito de repressão, relacionamos as repressões sexuais ocorridas ainda na infância, aos primeiros contatos com a coerção. Os desejos e as fantasias relacionadas à mãe ou ao pai²³, são castrados simbolicamente, tendo a criança que reprimir esses desejos incestuosos. Para Freud (1996), o tabu criado à respeito do incesto, formará o complexo de Édipo: amor pela mãe e o ciúme do pai.

O Édipo é a experiência vivida por uma criança de cerca de quatro anos que, absorvida por um desejo sexual incontrolável, tem de aprender a limitar seu impulso e ajustá-lo aos limites de seu corpo imaturo, aos limites de sua consciência nascente, aos limites de seu medo e, finalmente, aos limites de uma Lei tácita que lhe ordena que pare de tomar seus pais por objetos sexuais. Eis então o essencial da crise edipiana: aprender a canalizar um desejo transbordante. No Édipo, é a primeira vez na vida que dizemos ao nosso insolente desejo: “Calma! Fique mais tranquilo! Aprenda a viver em sociedade!” Assim, concluímos que o Édipo é a dolorosa e iniciativa passagem de um desejo selvagem para um desejo socializado, e a aceitação igualmente dolorosa de que nossos desejos jamais serão capazes de se satisfazer totalmente (NASIO, 2007, p. 12).

O Complexo de Édipo, concebido como de extrema importância na formação do caráter e da personalidade dos sujeitos, estrutura-se como fonte primária de uma castração, identificada como uma coerção inicial, uma repressão civilizatória. Inferimos que essa coerção inicial, deferida por uma castração simbólica, é parte necessária para a internalização da primeira regra e norma vinculada à sexualidade humana; necessária à criança pelo fato de permitir sua entrada para a vida em sociedade.

O complexo de Édipo é uma etapa pela qual todo ser humano passa, por ser este determinante da internalização e formação de uma instância auto reguladora denominada superego.

²³ O Édipo é um imenso despropósito: é um desejo sexual próprio de um adulto, vivido na cabecinha e no corpinho de uma criança de quatro anos e cujo objeto são os pais. A criança edipiana é uma criança alegre que, em toda inocência, sexualiza os pais, introduzindo-os em suas fantasias como objetos de desejo e imitando sem pudor nem senso moral seus gestos sexuais de adultos. É a primeira vez na vida que a criança conhece um movimento erótico de todo seu corpo em direção ao corpo do outro. Não se trata mais de uma boca tendendo para um seio, mas de um ser integral que quer apertar o corpo inteiro da mãe. Ora, se é verdade que a criança edipiana fica feliz ao desejar e obter prazer com isso, é mais verdade ainda que desejo e prazer a assustam, pois ela os teme como um perigo. Que perigo? O perigo de ver seu corpo desgovernar-se sob o ardor de seus impulsos; o perigo de ver sua cabeça explodir em virtude de não conseguir controlar mentalmente seu desejo; e, finalmente, o perigo de ser punida pela Lei do interdito do incesto, por ter tomado os pais como parceiros sexuais. Excitada pelo desejo, feliz com suas fantasias mas igualmente angustiada, a criança sente-se perdida e completamente desamparada (NASIO, 2007; p. 10).

A repressão como fonte explicativa para a origem de sintomas psíquicos do indivíduo, como neuroses e psicoses, também está associada às questões relacionadas à civilização. Para Freud (1974), a civilização está baseada em dois aspectos: o conhecimento e a capacidade que o homem adquiriu a fim de controlar as forças da natureza, bem como extrair riqueza da natureza para a satisfação das necessidades humanas, além dos regulamentos necessários para ajustar as relações dos homens uns com os outros e a distribuição da riqueza disponível. Essas duas tendências são dependentes uma da outra, porque as relações humanas são influenciadas pela satisfação instintual que a riqueza proporciona, um indivíduo pode ser uma fonte desta riqueza em relação ao outro, pela sua força de trabalho ou como objeto sexual, ou ainda, porque o indivíduo é inimigo da civilização.

A civilização, portanto, tem de ser defendida contra o indivíduo, e seus regulamentos, instituições e ordens dirigem-se a essa tarefa. Visam não apenas a efetuar uma certa distribuição da riqueza, mas também a manter essa distribuição; na verdade, têm de proteger contra os impulsos hostis dos homens tudo o que contribui para a conquista da natureza e a produção de riqueza. As criações humanas são facilmente destruídas, e a ciência e a tecnologia, que as construíram, também podem ser utilizadas para sua aniquilação (FREUD, 1974, p.16).

A civilização é composta por normas e regras, as quais são produzidas através de instituições reguladoras, porém, acreditamos que sendo o homem composto por instintos e, conseqüentemente, sendo ele quem cria as normas de convivência essas, por sua vez, reproduzem um déficit na forma de moralizar os indivíduos, fazendo assim uso e reprodução de uma coerção inadequada. Chamamos de coerção inadequada aquela que é usada como meio de obter vantagens ilícitas sobre o outro. Ou então, uma coerção intensa, que cause um sofrimento psíquico do qual o homem não consegue lidar.

Nesse sentido Millot (2001) destaca:

[...] o sofrimento de origem social, que resulta das relações dos seres humanos entre si, é o mais difícil de suportar, na medida em que o cremos evitável. Não conseguimos entender por que as instituições das quais nós mesmos somos os autores não dispensariam a todos proteção e benefício (p. 108 -109).

A partir da perspectiva psicanalítica, destacamos que o homem possui em sua natureza instintiva, a busca de prazer, instinto sexual e forças de destruição, estas por sua vez, necessitam ser controladas para fins de sobrevivência física e emocional. Esse controle deve ser desenvolvido pelos meios culturais e sociais, que permeiam os ciclos de desenvolvimento humano. Porém, Freud (2011) considera que há uma imperfeição nas

formas culturais que desenvolvem a civilização que geram as dificuldades encontradas nela mesma, há um vasto desenvolvimento de tecnologia, avanços sobre o controle da natureza, mas não podemos dizer o mesmo no que tange a compreensão e controle da natureza humana e suas relações, “[...] a civilização é algo que foi imposto a uma maioria resistente por uma minoria que compreendeu como obter a posse dos meios de poder e coerção (FREUD, 2011, p.17)”.

Assim, identificamos que, na epistemologia psicanalítica freudiana, as matrizes filosóficas da coerção encontram-se no nascimento da civilização, o qual constatou ser um marco coercitivo, devido às imposições de normas e regras sociais. Considerando que a civilização é produto do controle e repressão das forças instintivas e sexuais do homem, a primeira renúncia imposta pela civilização por meio da coerção são os instintos primitivos. A forma como essa coerção foi e é empregada apresenta uma série de imperfeições, geradoras do sofrimento psíquico humano. A civilização seria fonte de todo sofrimento humano? Talvez essa questão levantada por Freud, da qual também nos indagamos e nos apropriamos, nos ajude a entender o que a coerção produz no indivíduo e sociedade, quando esta é empregada de forma a corresponder as necessidades de alguns em detrimento dos demais.

O primeiro instinto humano pela busca de prazer, relaciona-se à sua sexualidade. Vale destacarmos o conceito de sexualidade proposto pela teoria freudiana.

Na experiência e na teoria psicanalíticas, ‘sexualidade’ não designa apenas as atividades e o prazer que dependem do funcionamento do aparelho genital, mas toda uma série de excitações e de atividades presentes desde a infância que proporcionam um prazer irreduzível à satisfação de uma necessidade fisiológica fundamental (respiração, fome, função de excreção, etc.), e que se encontram a título de componentes na chamada forma normal do amor sexual (LAPLANCHE e PONTÁLIS, 2001, p. 476)

Segundo Freud (1990), a sexualidade é o centro da vida psíquica do sujeito. Aqui, nos remetemos não somente ao ato sexual, mas também as fantasias e desejos relacionados à sexualidade do sujeito. A moral imposta por uma civilização busca reprimir, não apenas o ato em si, reprime também os pensamentos voltados a uma fonte sexual. Neste sentido corroboramos com Millot (2001), quando destaca que o progresso da civilização – o civilizar – estaria inscrito na expressão da fala e do pensamento. Não é o ato reprimido, só apenas ele, quem gera as neuroses, igualmente, a repressão do falar e do pensar sobre sua sexualidade.

Mais além de uma liberalização dos costumes sexuais, o que tem que ser obtido é uma liberação da palavra e do pensamento. Na mesma época da concepção catártica elaborada por Breuer para dar conta dos efeitos terapêuticos da *talking-cure*, segundo expressão de Anna O., cuja ação foi atribuída a uma descarga das excitações, a uma ab-reação, Freud já assinalava que à explosão dos afetos observada nos pacientes devia seguir-se a expressão verbal da lembrança traumática, em que a palavra podia até mesmo substituir a expressão emocional (MILLOT, 2001, p.16).

É relevante esclarecermos que no desenvolvimento de sua teoria, Freud apresenta, inicialmente, uma posição a desfavor da repressão do homem, para que este atinja a felicidade, ressalva um reordenamento de relações humanas:

[...] que removeria as fontes de insatisfação para com a civilização pela renúncia à coerção e à repressão dos instintos, de sorte que, imperturbados pela discórdia interna, os homens pudessem dedicar-se à aquisição da riqueza e à sua fruição (FREUD, 1974, p.17).

Porém, ao conhecer profundamente a natureza humana, sua forma de agir sobre o mundo e seus instintos, reconhece a necessidade de uma repressão para que o sujeito torne-se um ser social. Para Freud (1974) essa repressão deveria produzir no homem o auto controle de seus instintos, sem que estes precisassem conhecer o amargo da coerção externa. Devemos considerar que todo sujeito possui tendências destrutivas, antissociais e anticulturais. Em um grande número de pessoas, essas tendências são suficientes para determinar o comportamento em sociedade.

O homem, segundo Freud (2011), é movido por forças instintuais que buscam o prazer; ou então, evitam o desprazer. Forças inconscientes presentes nesse homem, a todo custo, tendem a obter a satisfação e a felicidade, uma vez que o homem é movido pelo princípio do prazer. Sua inserção na vida social, exige do homem a renúncia a esse prazer. Tal renúncia institui-se pelo princípio da realidade que, por sua vez, faz uso da coerção para obter tal controle do homem.

Na epistemologia freudiana, o homem nasce um ID pulsante, busca fontes de prazer e é movido pelo desejo que o constrói. Na relação com os outros homens, passa a internalizar o EGO e o SUPEREGO. O ego age como uma instância reguladora entre o id e o superego. O primeiro, regido pelo princípio do prazer e o segundo, pelo princípio da realidade. Estes conceitos estão dispostos no entendimento das teorias de Freud sobre a formulação da segunda tópica do aparelho psíquico.

Ao abordar a representação do aparelho psíquico, ressaltamos que Freud o estruturou em dois momentos, designados de primeira e segunda tópica²⁴ do aparelho psíquico. A primeira tópica do aparelho psíquico, elaborada em ‘A Interpretação dos Sonhos’ no ano de 1905, compreende a existência de três instâncias, denominadas de inconsciente (onde localiza-se os conteúdos reprimidos da realidade consciente, não aceitáveis socialmente e que não podem ser acessíveis à consciência), consciente²⁵ (a realidade presente, onde localizam-se os conteúdos acessíveis à consciência) e pré-consciente²⁶ (onde localizam-se os conteúdos que não estão acessíveis a consciência, mas que podem ser cessados sem uma barreira de repressão).

É no capítulo VII da Interpretação dos Sonhos que Freud formula o primeiro grande modelo do aparelho psíquico (a primeira tópica). Nesse texto Freud teoriza um psiquismo composto por dois grandes sistemas – inconsciente e pré-consciente/consciente – que são separados por uma barreira (a censura) que através do mecanismo de recalque expulsa e mantém certas representações inaceitáveis fora do sistema consciente. Mas essas representações exercem uma pressão para tornarem-se conscientes e ativas. Ocorre um jogo de forças, entre os conteúdos reprimidos e os mecanismos repressores. Como resultado desses conflitos há a produção das chamadas formações do inconsciente: sintomas, sonhos, lapsos e chistes. Essas formações representam o fracasso e o sucesso das duas forças em conflito, uma espécie de acordo entre elas (MOURA, 2008, p. 03).

Freud (1923/1925) entende que a premissa básica do conhecimento psicanalítico insere-se na diferenciação do psiquismo em consciente e inconsciente. Essa diferenciação permite a compreensão e inscrição da psicanálise na ciência, na descrição dos processos patológicos da vida psíquica. Desse modo, “[...] a psicanálise não pode pôr a essência do psíquico na consciência, mas é obrigada a ver a consciência como uma qualidade do

²⁴ Termo derivado do grego *topos* (lugar) e que designa, na filosofia, de Aristóteles (385-322 a.C.) a Immanuel Kant (1724-1804), a teoria dos lugares, isto é, das classes gerais em que podem ser incluídas todas as teses ou elaborações. Sigmund Freud utilizou o termo como adjetivo e como substantivo, para definir o aparelho psíquico em duas etapas essenciais de sua elaboração teórica. Na primeira concepção tópica, chamada de primeira tópica freudiana (1900-1920), Freud distinguiu o inconsciente, o pré-consciente e o consciente; na segunda concepção, ou segunda tópica (1920-1939), fez intervirem três instâncias ou três lugares, o eu e o supereu (ROUDINESCO, 1944, p. 755)

²⁵ Termo utilizado por Sigmund Freud, quer como adjetivo, para qualificar um estado psíquico, quer como substantivo, para indicar a localização de certos processos constitutivos do funcionamento do aparelho psíquico. Nessa condição, o consciente é, junto com o pré-consciente e o inconsciente, uma das três instâncias da primeira tópica freudiana (ROUDINESCO, 1944, p. 131)

²⁶ Sigmund Freud utilizou o termo pré-consciente como substantivo para designar uma das três instâncias, com as do consciente e do inconsciente, de sua primeira tópica. Empregado como adjetivo, o termo qualifica os conteúdos dessa instância ou sistema que, apesar de não estarem presentes na consciência, continuam acessíveis a ela, diversamente dos conteúdos do sistema inconsciente. No contexto da segunda tópica freudiana, o pré-consciente, distinto do eu e sobretudo da parte inconsciente deste, inscreve-se, todavia, no domínio dessa instância (ROUDINESCO, 1944, p. 596)

psíquico, que pode juntar-se a outras qualidades ou estar ausente (FREUD, 1923/1925, p.11)”.

Na segunda tópica, elaborada em “Além do princípio do prazer” no ano de 1920, Freud reformula essas primeiras teorias evidenciando a existência do ID, EGO e SUPEREGO. Nesta, seu principal intento esteve em complementar a primeira teoria sobre o aparelho psíquico. As instâncias contemplam as seguintes formulações: o id como instância psíquica inconsciente regida pelo princípio do prazer. O ego é a instância que equilibra as forças presentes entre do Id e Superego, funciona como um regulador. E o Superego é regido pelo princípio da realidade, de ordem social, que internaliza no sujeito as normas e regras para que esse possa viver em sociedade. Essas instâncias são formadas ao longo da vida do sujeito em meio social. O Id nasce com o ser humano e nas suas relações ele passa a construir seu Eu-ego e, finalmente, o superego, que tem origem nas relações humanas.

Vale evidenciarmos que ao elaborar os aportes teóricos que embasam seu modelo de funcionamento mental, Freud forja o termo metapsicologia, traçando a diferença entre a sua psicologia e as demais, existentes no período moderno em que a psicanálise surgira.

As formulações da teoria psicanalítica de FREUD definem estruturas da vida mental que abrangem as categorias: *Econômica*, a *Topográfica* e a *Dinâmica*; o reconhecimento da *Repressão* e da *Transferência* que gravitam em torno do que ele chamou de *Instinto Sexual*, ponto de partida para toda sua proposição teórico-científica. É inegável que FREUD contribuiu crucialmente para o desencadeamento da luta pelo conhecimento psicológico do homem (SILVA, 2001, p.96)

Existem princípios fundamentais que a psicanálise aborda, como forma de organizar o desenvolvimento humano. Tais princípios estão presentes na vida mental sob uma organização econômica. Essa categoria, elenca que os instintos possuem uma quantidade de energia definida e é reponsabilidade do mundo psíquico, administrar e impedir o extravasamento desta energia. “Esses processos mentais, originais ou internos, de controle de energia contam com um regulador que é o *princípio de prazer-desprazer* (SILVA, 2001, p.97)”.

Nesta perspectiva, o prazer está relacionado a uma diminuição de excitação; já o desprazer, ao contrário; relaciona-se a um aumento da excitação. A categoria econômica, transporta uma dialética entre uma energia aumentada e diminuída, Silva (2001).

Corroboramos com Silva(2001), quando ensina que:

A preocupação primeira da Psicanálise foi a elucidação dos impulsos neuróticos do ser humano. Para tal empenho na investigação da vida mental, foram decisivas o *Reconhecimento da Repressão* na inibição da energia e impulso sexual – a libido, a *Importância do Instinto Sexual*, que é o instinto de mais ampla manifestação contraditoriamente à repressão que sofre pela cultura. Além do reconhecimento da importância do que ele chamou de instinto sexual e o reconhecimento da repressão sócio-cultural a esse instinto, a ocorrência do que FREUD chamou de *Transferência* foi o que permitiu primariamente, a detecção de algum tipo de neurose no indivíduo. Esta última é a expressão de que o indivíduo não venceu as relações edípicas da infância familiar. Com a articulação dessas importantes teses preliminares: *importância do instinto sexual, reconhecimento da repressão e transferência de sentimentos*, foi possível que a cultura humana ficasse ciente de que os sintomas neuróticos nada mais são do que a manifestação de que o indivíduo sofreu repressão de sua sexualidade e que, o que foi reprimido manifesta-se por vias indiretas como que uma substituição dos instintos reprimidos (p. 98).

Na formulação do aparelho psíquico, a instância reguladora é o superego, que permite o homem conviver em sociedade. Esse movimento admite identificarmos a formação humana; a educação é parte fundamental dessa formação.

Ao não possuir um equilíbrio entre as três instâncias, o homem acaba por ser acometido por doenças psíquicas (o que Freud chama, de neuroses, psicoses, perversões). O equilíbrio se dá por uma internalização das instâncias reguladoras e auto reguladoras no decorrer do desenvolvimento do indivíduo. Segundo Freud, é importante que essas instâncias sejam internalizadas eficazmente ainda na infância – com o Édipo.

De acordo com Millot (2001) para o criador da psicanálise, os primórdios civilizatórios, as origens iniciais de uma ordem social, moral e religiosa – dão início à formação do homem em sociedade. Estaria associada ao ato da refeição totêmica, em que os irmãos rebelaram-se à tirania e a coerção imposta pelo pai; a morte do pai para a posse de seus pertences. Primeiro o ódio e depois a identificação com esse pai, incorporando sua força. O assassinato então levou os filhos a imporem para si mesmo a renúncia que o pai impusera pela força. Internalizaram a renúncia às mulheres da horda como uma expiação de seus pecados. Tomando a Lei, o lugar da coerção.

O pai morto tornou-se mais poderoso do que jamais havia sido em vida. Por outro lado, o mesmo arrependimento levou à criação de um substituto do pai, o totem, encarnado por um animal cuja a morte será proibida. A criação do totem representa uma retratação do ato assassino, que com isso fica recalcado, enquanto a refeição totêmica – suspensão ritual da proibição de matar o totem e sua consumição coletiva – representa a comemoração do assassinado e o retorno do recalcado (FREUD, 1990, p. 113).

Desse modo, destacamos que, a psicanálise nos ajuda a compreender as proibições que hoje nos são impostas através de coerção e que estariam ligadas às raízes, nos arrependimentos com a morte do pai, na rivalidade pelas posses das mulheres e no exercício do poder. Cria-se então, a Lei pela qual os direitos devem ser iguais, e que ninguém atingiria uma onipotência.

A refeição totêmica, que é talvez o mais antigo festival da humanidade, seria assim uma repetição, e uma comemoração desse ato memorável e criminoso, que foi o começo de tantas coisas: da organização social, das restrições morais e da religião (FREUD, 1990, p.102).

A partir de Freud (1990), entendemos que a morte do pai primevo deu origem a elementos presentes em nossa convivência social. Esta gerou, além do arrependimento e culpa, a criação de regras dentro daquela primeira organização humana, como a proibição ao incesto, renúncia aos instintos sexuais, proibição do assassinato bem como a regulamentação ao exercício do poder. A autoimposição de renúncias dá início às pulsões recalçadas, conseqüentemente, marca o ponto inicial da presença da coerção nas instituições e organizações sociais. A primeira delas, a família.

Um sentimento de culpa surgiu, o qual, nesse caso, coincidia com o remorso sentido por todo o grupo. O pai morto tornou-se mais forte do que o fora vivo - pois os acontecimentos tomaram o curso que com tanta frequência os vemos tomar nos assuntos humanos ainda hoje. O que até então fora interdito por sua existência real foi doravante proibido pelos próprios filhos, de acordo com o procedimento psicológico que nos é tão familiar nas psicanálises, sob o nome de 'obediência adiada'. Anularam o próprio ato proibindo a morte do totem, o substituto do pai; e renunciaram aos seus frutos abrindo mão da reivindicação às mulheres que agora tinham sido libertadas. Criaram assim, do sentimento de culpa filial, os dois tabus fundamentais do totemismo, que, por essa própria razão, corresponderam inevitavelmente aos dois desejos reprimidos do complexo de Édipo. Quem quer que infringisse esse tabus tornava-se culpado dos dois únicos crimes pelos quais a sociedade primitiva se interessava (FREUD, 1990, p. 103).

Freud (1990) destaca que a passagem pelo complexo de Édipo, ao qual todos nós vivenciamos seria um retorno à dívida original, que foi imposta com a morte do pai. Neste sentido, Millot (2001) escreve:

A humanidade, através de suas instituições, perpetuaria dessa maneira aquilo que está em seu fundamento. A sociedade seria, de certo modo, a memória viva do crime cuja lembrança foi recalçada. Cada ser humano teria que lidar com aquela dívida original e aceitar, por sua vez, as renúncias que os irmãos da horda se auto-impuseram. É através da

passagem pelo complexo de Édipo que cada um é levado a isso, sofrendo uma dupla determinação (p. 72).

A passagem pelo complexo de Édipo ocorre nos primeiros anos de vida. Segundo Freud (1990), essa passagem destaca-se por ser a superação de uma relação dual com sua mãe e também um acesso à uma castração simbólica, a qual é efetuada pelo pai. Nesse sentido, aponta que o primeiro objeto de desejo da criança seria a mãe, não podendo satisfazer esse desejo que é então, reprimido no inconsciente. Destacamos que o pai castrador não, necessariamente, é o progenitor, mas sim alguém que cumpra essa função social na vida da criança. Para que isso ocorra é necessário que estejam envolvidos em uma relação triangular e que o “pai” garanta a castração da criança, efetuando assim o complexo de Édipo. É uma forma simbólica que garante à criança ser civilizada, marcando a primeira repressão necessária para sua vida em sociedade.

Já destacamos que o marco inicial da civilização, a morte do pai, a refeição totêmica daria início ao primeiro sentimento de culpa do sujeito ao formar normas e regras em relação ao incesto e ao ato do crime, também condensaria outras etapas constituintes da civilização,

[...] os começos da religião, da moral, da sociedade e da arte convergem para o complexo de Édipo. Isso entra em completo acordo com a descoberta psicanalítica de que o mesmo complexo constitui o núcleo de todas as neuroses, pelo menos até onde vai nosso conhecimento atual. Parece-me ser uma descoberta muito surpreendente que também os problemas da psicologia social se mostrem solúveis com base num único ponto concreto: - a relação do homem com o pai. É mesmo possível que ainda outro problema psicológico se encaixe nesta mesma conexão. Muitas vezes tive ocasião de assinalar que a ambivalência emocional, no sentido próprio da expressão - ou seja, a existência simultânea de amor e ódio para os mesmos objetos - jaz na raiz de muitas instituições culturais importantes. Não sabemos nada da origem dessa ambivalência. Uma das pressuposições possíveis é que ela seja um fenômeno fundamental de nossa vida emocional. Mas parece-me bastante válido considerar outra possibilidade, ou seja, que originalmente ela não fazia parte de nossa vida emocional, mas foi adquirida pela raça humana em conexão com o complexo-pai, precisamente onde o exame psicanalítico de indivíduos modernos ainda a encontra revelada em toda a sua força (FREUD, 1990, p. 111-112).

Nesta passagem, evidenciamos a contradição relacionada à coerção, presente como meio para aquisição de uma moral humana. Defendemos que ela se faz necessária para a criação de regras e normas sociais, contribuindo para um autocontrole e regulamento das forças instintuais humanas. Mesmo sendo um elemento externo à natureza do homem, este a cria para sua sobrevivência. Porém, apesar de acarretar

sofrimento emocional e ainda uma ambivalência no sujeito, ela é fundamental. A coerção primitiva, criada a partir de um sentimento de culpa, associada à proibição do incesto e homicídio, configura uma série de outras proibições.

Identificamos, também em Millot (2001), que a proibição do incesto foi uma das primeiras proibições impostas pela civilização, reprimindo assim, a sexualidade. Tal proibição destaca-se como a mais difícil de ser renunciada, gerando um processo coercitivo. Porém, esse processo se desenvolveu de acordo com a necessidade de cada nova civilização humana.

As restrições impostas às satisfações sexuais não ficaram aí: repressão da sexualidade infantil, eliminação das perversões, exigência de uma escolha de objeto heterossexual, obrigação da monogamia – a repressão não parou de fortalecer (MILLOT, 2001, p. 110).

Para Freud (1974), a civilização está edificada sobre pilares e renúncias às satisfações dos instintos humanos. Produzindo no sujeito a repressão, o recalque²⁷ dentre outros mecanismos que utiliza-se para livrar-se do desprazer causado pela imposição da moral civilizatória. A renúncia ao cultural embasa o campo das relações humanas; dessa maneira as civilizações tendem então a lutar contrariamente à essa renúncia do ser humano.

Freud (1990) defende que duas forças estiveram presentes na formação da civilização: as pulsões do Eu, as quais apontam como necessárias para a sobrevivência humana. A partir desta, os homens uniam-se em comunidades para lutar contra as forças da natureza. E a segunda força destaca-se pelas pulsões sexuais, necessidade da satisfação genital, que levou o macho à conservar com ele seu objeto sexual. Nesse momento, se dá a formação da família primitiva.

O ser humano une-se em uma civilização por uma questão de necessidade, sendo assim, o primeiro contato entre humanos não se dá por uma questão de afeto, mas sim por interesses, dos quais um usufrui do outro. A natureza representa uma ameaça ao ser humano; ele precisou aprender a controlá-la, por esse motivo é que nos reunimos em sociedade. Desse modo, Freud (1974) destaca que a cobrança da repressão dos instintos imposta pela civilização, desencadeia a hostilidade do sujeito para com ela.

Ela nos destrói, fria, cruel e incansavelmente, segundo nos parece, e, possivelmente, através das próprias coisas que ocasionaram nossa satisfação. Foi precisamente por causa dos perigos com que a natureza

²⁷ Mecanismo de defesa que conserva no inconsciente, pulsões e desejos que provocariam um desequilíbrio ao indivíduo, caso fossem satisfeitos, FREUD (1996).

nos ameaça que nos reunimos e criamos a civilização, a qual também, entre outras coisas, se destina a tornar possível nossa vida comunal, pois a principal missão da civilização, sua *raison d'être* real, é nos defender contra a natureza (FREUD, 1974, p.26).

Assim, entendemos que o processo de civilização parte de um interesse do homem para o bem de si mesmo. Relacionar-se torna-se uma tarefa necessária e vital. A coerção em Freud (1996) estaria externa ao homem em seus primeiros anos de vida. Nascemos um Id pulsante que busca fontes de prazer, ou então busca livrar-se da sensação de desprazer. Essa coerção do meio externo é quem vai nos civilizar, reprimindo as pulsões inaceitáveis socialmente.

Diante da forma como se procedeu o processo de civilização, e a coerção imposta ao humano, salientamos que o sujeito ainda não aprendeu a controlar totalmente seus instintos. Essa afirmação pode ser encontrada em Freud (1974) quando remete-se à coerção no trabalho, neste ela ainda não foi dispensada, pela falta de controle instintual e também porque o homem não possui um amor espontâneo ao trabalho. Dessa maneira, as massas sociais precisam ser influenciadas por um indivíduo capaz de controlar seus instintos, e exercer poder. Evidencia-se com isso que a coerção gera “defeitos nos regulamentos culturais”, e que as falhas advindas do uso da coerção tornam os homens “[...] amargurados, vingativos e inacessíveis (FREUD, 1974, p. 18)”.

A psicanálise também nos oferece o conhecimento das pulsões: a pulsão de vida e a de morte inerentes à vida humana. Assim, a luta entre “*eros (pulsão de vida) e tanatos (pulsão de morte)*” seriam o cerne da vida psíquica. Esse conflito interior do sujeito está presente na construção da moralidade do sujeito para o processo civilizatório, constituindo-se como um problema. A psicologia nos permite entender como um problema, pelo fato de que os seres humanos possuem características únicas, cada um elabora a repressão imposta a si de uma maneira diferente dos demais. É assim com todo ser humano. Com isso, sabemos que algumas pessoas acabam por internalizar essa coerção aos instintos de uma forma satisfatória, contribuindo para o processo de convivência social. Porém, outros necessitam da presença de uma coerção externa, e mesmo com sua presença, não são capazes de propiciarem uma ação positiva para com a civilização.

A partir da psicanálise freudiana, assumimos a ideia de que, essa coerção só pode ser internalizada, de forma satisfatória, pela formação de um importante agente psíquico. Assim corroboramos com Freud (1974) ao destacar que:

Acha-se em consonância com o curso do desenvolvimento humano que a coerção externa se torne gradativamente internalizada, pois um agente mental especial, o superego do homem, a assume e a inclui entre seus mandamentos (FREUD, 1974, p.22).

Entendemos que o superego é composto por coerção, evidenciamos esse caráter presente nele por ser o responsável em apresentar ao homem a noção de uma moral civilizada. Millot (2001) nos apresenta uma maior contribuição para essa discussão ao destacar que o processo de civilização exige não só sacrifícios relacionados às tendências sexuais, mas também da agressividade. A pulsão sexual, ao ser reprimida, é desviada de sua finalidade, precisando ser sublimada. A sublimação refere-se a dar satisfação aos instintos de uma forma socialmente aceita. Diante disso, a civilização, responsável por desviar essa pulsão de seu fim sexual, reforça os laços sociais do sujeito, a partir de seus laços libidinais.

O instinto destrutivo, do qual é dotado o ser humano, representa uma ameaça ao mundo civilizado. A agressividade do sujeito que é deferida ao externo precisa ser controlada, assim como sua sexualidade. A coerção externa, que abrange a moral civilizada dispense-se em controlar o ato humano instintual, caracterizado pela pulsão de morte e também satisfação do prazer. Assim, a coerção necessita ser internalizada pelo indivíduo e ao ser, não é apenas o ato em si que é reprimido, mas também os pensamentos instintuais. O responsável por essa internalização, das noções de certo e errado que contornam a civilização, é a instância psíquica denominada SUPEREGO. Conforme afirma Millot (2001):

A “introjeção” da agressividade se observa, de fato, na formação do Super-eu, consecutiva a dissolução do complexo de Édipo. A autoridade parental é então interiorizada, e constitui a instância do Super-eu, que assume a agressividade que o sujeito dirigia primitivamente contra essa autoridade e que agora é endereçada ao Eu. A agressão do Super-eu ao Eu é vivida sob a forma de sentimento de culpa, que o sujeito experimenta não só por haver agido “mal” – quer dizer, ter perseguido satisfações pulsionais proibidas pela cultura –, mas inclusive por ter cometido esse mal apenas no pensamento. Com efeito, “a diferença entre fazer o mal e querer o mal se esfuma totalmente, pois nada permanece oculto para o Super-eu.” Porém as tentações crescem na mesma proporção que as renúncias; quanto mais o sujeito é “virtuoso”, mais é oprimido pelo sentimento de culpa. A angústia frente à autoridade o obrigou a renunciar à satisfação das pulsões, e a interiorização da autoridade não somente força o sujeito à renúncia, mas também o pune pela persistência de seus desejos (grifos do autor. MILLOT, 2001, p. 112).

Quanto mais o superego se enraíza, no sujeito de uma cultura, mais o autocontrole e controle dos instintos vão existir. Essa civilização passará a ser menos exposta à coerção

externa, a fim de controlar seus instintos. Freud (1974) propõe uma formação qualitativa do superego do sujeito para que a coerção e a violência externa e deliberada pela civilização não sejam tão necessárias.

As novas gerações, se educadas com bondade, ensinadas a ter uma opinião elevada da razão, experimentando os benefícios da civilização precocemente, terão uma postura diferente para com ela. Desta forma, essas gerações sentirão a civilização como algo seu e irão se permitir a enfrentar os sacrifícios em relação ao trabalho e a satisfação instintual que forem necessários ao seu favor. “Estarão aptos a fazerem sem coerção e pouco diferirão de seus líderes” (FREUD, 1974, p. 19). Freud (1974), destaca ainda que, se a cultura não foi capaz de conseguir criar massas dessa qualidade é porque ainda não possui regulamentos que influenciem o homem à essa condição desde a infância.

Muito embora apresentamos a contribuição de Freud sobre as noções de como o sujeito deve se constituir em uma moral social civilizada e a reflexão sobre a coerção presente nos pilares da civilização, apontando falhas em seus regulamentos, criticamente, identificamos uma contradição nesses aspectos ao se tratar da solução para a internalização satisfatória da coerção. A ideia de que as falhas do regulamento de uma cultura são responsáveis pela não criação de um homem capaz de internalizar, satisfatoriamente, a coerção, opõe-se à noção de que o homem possui uma natureza destrutiva. E ainda, apontamos que sendo o homem responsável pela criação desses regulamentos culturais, insere neles parte de si (instintos destrutivos), opondo-se à uma completa noção civilizatória. Defendemos que o homem não seria capaz de uma construção moral e civilizatória totalmente positiva. Com base na literatura psicanalítica, entendemos que o instinto de destruição não permitiria essa construção, considerando que este é parte da condição humana.

Nesse sentido, na obra “O mal-estar na civilização”, para entender as fontes do sofrer humano, Freud (2011) aponta três origens para esse sofrimento: “a prepotência da natureza, a fragilidade de nosso corpo e a insuficiência das normas que regulam os vínculos humanos na família, no estado e na sociedade” (p. 30). As duas primeiras fontes caracterizam-se como irreversíveis, pois não há como mudarmos a natureza e suas forças superiores, nem como propiciar a imortalidade em nosso corpo. Apenas, nos protegemos da hostilidade natural e evitamos por meios de alternativas, as doenças que nos acometem. Porém, para a terceira fonte de sofrimento, que é originária da ordem social criada pelo humano, nos parecia ser capaz diminuir o sofrimento. Mas não somos capazes, e Freud (2011) é quem nos apresenta uma explicação para isso:

Esta não queremos admitir, não podendo compreender porque as instituições por nós mesmos criadas não trariam bem-estar e proteção para todos nós. Contudo se lembrarmos como fracassamos justamente nessa parte da prevenção do sofrimento, nasce a suspeita de que aí se esconderia um quê da natureza indomável, desta vez da nossa própria constituição psíquica (FREUD, 2011, p. 30).

Corroboramos com Millot (2001) ao identificar que a antinomia pulsão de vida e pulsão de morte, traz consigo a questão de saber se a civilização será capaz de conter as forças da destruição presente no sujeito, o qual não é capaz de internalizar a coerção e produzir o autocontrole de seus instintos. O sentimento de culpa, como vimos anteriormente, encontra-se presente na primeira criação de lei para convivência humana. Esse sentimento, apesar de proteger a comunidade, aumenta a força do poder de autodestruição.

Logo nossas possibilidades de felicidades são restringidas por nossa constituição. É bem menos difícil experimentar a infelicidade. O sofrer nos ameaça a partir de três lados: do próprio corpo que fadado ao declínio e à dissolução, não pode sequer dispensar a dor e o medo; como sinais de advertência; do mundo externo que pode se abater sobre nós com forças poderosíssimas, inexoráveis, destruidoras; e, por fim, das relações com os outros seres humanos. O sofrimento que se origina desta fonte nós experimentamos talvez mais dolorosamente que qualquer outro; tendemos a considerá-lo um acréscimo um tanto supérfluo, ainda que possa ser tão faticamente inevitável quanto o sofrimento de outra origem (FREUD, 2011, p. 20-21).

De acordo com Freud (1974), uma certa parcela da humanidade, devido sua condição patológica, não controla suas forças instintuais e permanecerá antissocial. O controle dos instintos exigidos e observados, no início da civilização, parece ter sido amplamente conseguido, com exceção dos neuróticos; porém isso altera-se quando atentamos para outras reivindicações instintuais:

Aqui observamos com surpresa e preocupação que a maioria das pessoas obedece às proibições culturais nesses pontos apenas sob pressão da coerção externa, isto é, somente onde essa coerção pode fazer-se efetiva e enquanto deve ser temida. Isso também é verdade quanto ao que é conhecido como sendo as exigências *morais* da civilização, que, do mesmo modo, se aplicam a todos. A maioria da experiência que tem da infidedignidade moral do homem ocorre nessa categoria, há incontáveis pessoas civilizadas que se recusam a cometer assassinato ou a praticar incesto, mas que não se negam a satisfazer sua avareza, seus impulsos agressivos ou seus desejos sexuais, e que não hesitam em prejudicar outras pessoas por meio da mentira, da fraude e da calúnia, desde que possam permanecer impunes; isso, indubitavelmente, foi sempre assim através de muitas épocas da civilização (FREUD, 1974, p. 23).

Destacamos que, ao possuir forças instintuais que, na maioria das vezes, vão contra o processo de civilização, a busca da felicidade geraria no homem angústias, pois esta vai contra o ideal do mundo civilizado. O homem então, busca por felicidade e lança mão de vários artifícios para atingir sua meta. Porém, de acordo com Freud (2011), independente da forma como se dá essa busca, nenhuma delas alcançará a total satisfação. Entende que diferentes fatores estão atuando na decisão de sua escolha para livrar-se da infelicidade:

Depende de quanta satisfação real ele pode esperar do mundo exterior, e de até que ponto é levado a fazer-se independente dele; e também, afinal, de quanta força ele atribuiu para modifica-lo conforme seus desejos. Já neste ponto a constituição psíquica do indivíduo, à parte as circunstâncias externas, será decisiva. Aquele predominantemente erótico dará prioridade às relações afetiva com outras pessoas; o narcisista, inclinado à autossuficiência, buscará as satisfações principais em seus eventos psíquicos internos; o homem de ação não largará o mundo externo, no qual pode testar sua força. Para o segundo desses tipos, a natureza de seus dons e a medida de sublimação instintual que lhe é possível determinarão onde colocará seus interesses. Toda decisão extrema terá como castigo o fato de expor o indivíduo aos perigos inerentes a uma técnica de vida adotada exclusivamente e que se revele inadequada (FREUD, 2011, p. 28).

Destacamos que o homem, por forças de sua natureza está determinado a sofrer em uma moral civilizada. Além do uso de tais mecanismos citados acima, o homem, para aliviar o desprazer, lança mão da ilusão com a qual modifica a realidade em que vive. Entendemos que a ilusão é um dos seus principais mecanismos para a busca de uma felicidade, conforme FREUD (2011).

A religião entra em cena como fonte de uma ilusão que promete o retorno à felicidade humana, porém ela não possibilita a internalização da coerção.

A religião estorva esse jogo de escolha e adaptação, ao impor igualmente a todos o seu caminho para conseguir felicidade e guardar-se do sofrimento. Sua técnica consiste em rebaixar o valor da vida e deformar delirantemente a imagem do mundo real, o que tem por pressuposto a intimidação da inteligência. A este preço, pela veemente fixação de um infantilismo psíquico e inserção num delírio de massa, a religião consegue poupar a muitos homens a neurose individual. Mas pouco mais que isso. Existem, como dissemos, muitos caminhos que podem levar à felicidade, tal como é acessível ao ser humano, mas nenhum que a ela conduza seguramente. Tampouco a religião pode manter sua promessa (FREUD, 2011, p. 29).

Freud (2011) ressalta que a religião, ao impor seus fundamentos ao homem da admissão da culpa diante de seus pecados e do perdão, também não cumpre com a sua

promessa de completa felicidade. Porém, acreditamos que é por meio da ilusão oferecida por doutrinas religiosas que o homem defende-se do sofrimento causado pelo princípio da realidade.

Ao entendermos o sujeito como parte do processo da civilização, defendemos que ao conhecer a realidade e as exigências impostas por ela, através de uma moral civilizada, o sujeito torna-se capaz de aprender a lidar com as cobranças exigidas para a vida em sociedade. Aqui, defendemos uma educação emancipatória do sujeito em relação à coerção. Corroboramos com Freud (1974) quando defende uma posição racional para a explicação das normatizações sociais, que esse preceito civilizatório advém de uma necessidade social e não de doutrinas religiosas.

Se, por um lado, a religião traz consigo restrições obsessivas, exatamente como, num indivíduo, faz a neurose obsessiva, por outro, ela abrange um sistema de ilusões plenas de desejo juntamente com um repúdio da realidade, tal como não encontramos, em forma isolada, em parte alguma senão na amênia, num estado de confusão alucinatória beatífica (FREUD, 1974; p.58).

As doutrinas religiosas, não devem ser apresentadas como preceitos para a vida em civilização. Precisamos substituir esses ensinamentos religiosos pelos resultados das operações racionais do intelecto. Para Freud (1974) “precisamos reconciliar o homem com a civilização (p.59).” Essa reconciliação só é possível a partir do reconhecimento das fontes pulsionais presentes no sujeito. A psicanálise muito contribuiu e contribui para esse olhar, mas ainda não atingimos a totalidade dessa compreensão. Pelo fato de o sujeito estar em constante construção e a cada nova época precisarmos compreender e interpretar o sujeito através de sua realidade contextual. O autoconhecimento, permite ao sujeito a internalização do superego de uma forma saudável, identificando sua contribuição de forma satisfatória para a vida em sociedade, evitando e/ou diminuindo seu contato com a coerção social externa, imposta pela moral civilizada. Necessária, imposta, benéfica, maléfica, enfim, essas são as determinações da coerção, redigidas por um viés psicanalítico. Defendemos que o sujeito é esse composto e criador da coerção, a si e aos seus. É parte da condição humana, necessária para sua sobrevivência e, se assim o é, a natureza dessa coerção, seus contornos, consequências, origens e tratamento devem ser ensinados ao sujeito, estando atrelado à sua construção humana.

2.2 Skinner e a filosofia do behaviorismo radical: a concepção de uma ciência do comportamento humano

“Os principais problemas enfrentados hoje pelo mundo só poderão ser resolvidos se melhorarmos nossa compreensão do comportamento humano” (Skinner, 1974).”

A afirmação de Skinner (1904-1990) orienta nosso intento neste tópico, no qual abordamos a coerção como um fenômeno envolto às questões de relacionamento e comportamento humano.

Buscamos elucidar o conhecimento epistemológico behaviorista radical sobre o ser humano e a sociedade. É nosso objetivo interpretar a coerção nas relações humanas a partir do viés de uma ciência do comportamento. Desse modo, discorreremos sobre a concepção matricial skinneriana de coerção, dando ênfase ao seu conceito, descrição experimental, seus componentes e subprodutos.

Abarcamos a concepção de homem, ciência e sociedade para o autor e para o entendimento da coerção inserida neste meio. Partimos do conhecimento de sua biografia, da sua epistemologia do comportamento e, posteriormente, para a descrição conceitual do fenômeno da coerção.

Conhecido como um dos psicólogos mais importantes do século XX, desde a publicação de seu primeiro livro: *“The behavioroforganisms”* (O comportamento dos organismos), publicado no ano de 1938, Skinner determinou uma nova concepção sobre o comportamentalismo²⁸. Para compreendermos a criação de sua teoria, como nos aponta Skinner (2010), necessitamos analisar sua trajetória histórica pessoal, isso nos possibilitará o entendimento de como ele se tornou psicólogo. A sua imersão no campo da psicologia foi consequência de um conjunto de contingências excepcionais. Abordar a história de Skinner, no que tange sua relação com a psicologia científica, engloba identificar a proposta do autor a respeito de uma ciência comportamental, estendendo seu olhar sobre a coerção e seus efeitos.

Burrus Frederik Skinner nasceu no dia 20 de março do ano de 1904, na cidade de Susquehanna, na Pensilvânia - EUA. Seu pai era Advogado e sua mãe dona de casa. Teve um irmão, com o qual possuía uma relação positiva e nutria um carinho significativo. Sempre foi dedicado aos estudos, sendo, no chamado colegial, o segundo melhor de sua

²⁸ Campo científico da psicologia que possui como objeto de estudo o comportamento dos organismos.

turma. Interessou-se desde cedo, em entender como os mecanismos de determinados objetos e organismos funcionavam. Esse interesse inicial teve influência determinante em sua vida adulta quando começou a interpretar e a descrever as funções do comportamento humano.

Formou-se em Inglês-Licenciatura no ano de 1925, posteriormente, idealizou seguir carreira como escritor, porém, não obteve reconhecimento esperado com sua escolha profissional. O insucesso profissional, somado a uma desilusão amorosa, tornou-se para Skinner um momento de extrema frustração. Desiludido com sua falta de habilidade literária, acabou por desistir dessa profissão. Nesse mesmo período, sentia-se com sua autoestima abalada, vendo-se como um fracassado.

Era um crítico obstinado às exigências desnecessárias, advindas de instituições educacionais, exigências comportamentais de controle coercitivo que, aos olhos de Skinner, não auxiliavam no objetivo real em que à educação se proporia. A forma como as exigências eram empregadas, através de ameaças, sem despertar nenhuma disposição intelectual nos alunos, eram vistas por ele como um fracasso. Exemplo disso, era a instituição em que se formou, na qual, exigia-se permanência dos alunos durante algumas horas diárias na capela da academia.

A desilusão relacionada à carreira literária não perdurou muito. Smith (2010) aponta que Skinner questionava se, foi ele quem fracassou na carreira literária? e/ou se teria sido a literatura quem havia fracassado a ele, como um método.

Na época em que desistia da carreira de escritor, entrou em contato com os trabalhos de J. B. Watson²⁹ e I. Pavlov³⁰ e, a partir desse contato, Skinner decidiu entrar para a pós-graduação em Filosofia. Três anos depois, concluiu o doutorado em Psicologia. Em 1945, fundou a chamada ciência do BEHAVIORISMO RADICAL,³¹ vertente filosófica defendida como uma filosofia do comportamento humano. Foi desenvolvida através de experimentos laboratoriais com sujeitos infra-humanos, com princípios estendíveis aos seres humanos. O ponto inicial desta ciência é a análise experimental do comportamento estudada em laboratório a partir de métodos e procedimentos, que até

²⁹ Psicólogo e fundador do behaviorismo metodológico, concepção científica que dava ênfase ao estudo dos comportamentos observáveis.

³⁰ Foi um médico fisiologista, que criou a teoria dos reflexos condicionados, propiciando também a compreensão de que as funções do corpo eram controladas pelo sistema nervoso.

³¹ Para Skinner (2010) o Behaviorismo Radical consiste em uma filosofia criada a fim de ofertar distintas explicações sobre o comportamento dos organismos. Essas diferenças deveriam ser buscadas na causa de um determinado comportamento, na raiz de onde ele começou, e não em noções abstratas e especulativas. Foi desenvolvido através de experimentos em laboratórios, sendo passíveis de aplicação.

hoje, embasam uma área da psicologia científica chamada Análise do Comportamento Humano.

Esta radical mudança da literatura para o comportamentalismo, sem nunca haver feito um curso de psicologia, pode ser considerada uma verdadeira conversão. Pode-se argumentar que Skinner dispunha de bem poucos dados para dar um passo intelectual que duraria o resto de sua vida [...]. Algo nos livros de Russel e Watson tocou uma corda sensível na mente daquele jovem que saía de sua adolescência. Uma visão de mundo ia nele se configurando, antes mesmo que descobrisse ou construísse o essencial de sua teoria – o universo dos operantes, as respostas, os reforços e os estímulos discriminativos. Parece que a experiência pessoal de Skinner influi mais em sua escolha que a avaliação de sua vida profissional (SMITH, 2010, p. 12).

Propomos, metodologicamente, para construção da pesquisa que se materializa, um estudo crítico e dialético o nosso objeto de estudo. Apontando aqui, o momento em que a ciência Behaviorista Radical se materializou. Bem como, os termos conceituais e descrições processuais da coerção, interpretada em laboratórios e observada nas relações humanas.

O objeto de estudo principal de Skinner, na materialização de uma ciência comportamental, é **a interpretação do comportamento de um organismo vivo**, não estando, inicialmente, preocupado em tratar a coerção. Para Smith (2010), Skinner “[...] corta pela raiz a ideia de que o ser humano seria um caso particular na Psicologia. Seus ratos brancos reaperentariam e simbolizariam todos os organismos. O objeto de estudo passava a ser um organismo intacto que vivia em seu contexto” (SMITH, 2010, p. 13).

Todavia, ao tratar de controle de comportamento dos organismos, a coerção vem como elemento presente nas relações comportamentais humanas, conseqüentemente, parte da condição do ser humano enquanto ser social. Inscrevendo-se assim, em um estudo do comportamento humano, sendo conseqüência das relações, ou ainda, meio de se relacionar/controlar. Portanto, o behaviorismo radical não cria a coerção nem defende seu uso (como muitos acreditam), mas passa à estudá-la como fenômeno comportamental de controle inserido na sociedade e agências sociais.

Estou mais preocupado com a interpretação do que com previsão e controle. Cada campo científico além da qual a discussão, embora necessária não pode ser tão precisa quanto se desejaria. Um autor disse recentemente: “A mera especulação, que não pode ser submetida à prova de verificação experimental não faz parte da Ciência”, se isso fosse verdade, porém, grande parte da Astronomia ou da Física Atômica, por exemplo, não seria ciência. A especulação é de fato necessária para a ideação de métodos capazes de proporcionar melhor controle de um determinado assunto (SKINNER, 2010, p. 21).

Embasar-se em uma vertente behaviorista nos exige evidenciar que, o Behaviorismo Radical sofreu e sofre ainda muitas críticas. Criticado por muitos, admirado por outros, Skinner sempre refutou as críticas em relação a ele e à sua ciência. Existem, porém, algumas críticas embasadas e bem fundamentadas que conseguem atingir partes, contudo, não a totalidade dessa ciência, não sendo capaz de desqualificá-la.

Reconhecemos que algumas críticas são provenientes de conhecimentos rasos, pouco aprofundados da contribuição Behaviorista Radical, para a compreensão de fenômenos comportamentais humanos e sociais. Ainda, percebemos algumas posturas críticas fundadas em achismos e opiniões carregadas de pré-conceitos e de pouco embasamento teórico. Um reducionismo baseado em leituras de termos e não significados do que eles expressam dentro da literatura comportamental. Apontam acusações como: a não consideração de sentimentos, negação de processos mentais e consciência, desumanização do homem, negligência à natureza humana e dons inatos do homem, descrever o homem como um robô, etc. Enfim, uma infinidade de outras acusações à teoria e conceitos utilizados pelo Behaviorismo Radical são despendidas.

Corroboramos com Chiesa (2006) quando aponta que as críticas ao Behaviorismo radical são provenientes de erros de interpretação desta filosofia, relacionando-o com tradições filosóficas que não o descrevem adequadamente – como a ligação com o positivismo lógico. Assim afirma que: “Os participantes deste debate têm algumas vezes, consultado fontes secundárias para suas exposições do behaviorismo radical e, por isso, perpetuaram os erros já presentes na literatura (CHIESA, 2006, p. 21)”.

Ressaltamos que o behaviorismo não nega a existência dos elementos supracitados – referente aos processos subjetivos – oferece um olhar e interpretação de cada um deles diferente de outras ciências. Dito isto, entendemos que a ciência se constrói em seus aspectos contraditórios, devendo dialogar com outros campos de estudos científicos. Como todo campo que fundamenta-se em uma matriz científica, muitas vezes, aparece repleto de críticas e reducionismos. Com a análise do comportamento, advinda do Behaviorismo Radical, não seria diferente.

Assumimos uma responsabilidade científica enquanto pesquisadores, ressaltando que ao tratar de uma teoria, a fim de, trazer uma leitura para a atualidade de um objeto de estudo, aqui a coerção, é de necessária importância situarmos o tempo e espaço em que o autor se posicionou. Acreditando que não existe apenas uma verdade científica e que as

verdades podem, devem e são superadas. Nesse sentido, corroboramos com Alves (2010), ao defender que:

O tempo/espaco em que se situa a producao skinneriana não permitia, como nos dias atuais, ainda procura impedir e desautorizar, os procedimentos de análise da pesquisa qualitativa utilizado pelas ciências sociais, no desvelamento das complexas relações que as envolve, que muitas vezes só podem ter seus movimentos captados pelos procedimentos metodológicos histórico-dialéticos (ALVES, 2010, p. 34).

Mesmo que, nosso interesse não esteja em debater críticas para com o behaviorismo e behavioristas, acreditamos ser relevante assumirmos uma posição de respeito a essa ciência que, muito contribuiu e contribui para a psicologia científica, nos ofertando base para a interpretação de fenômenos como o da coerção.

Apresentamos a posição do próprio Skinner (2010) ao receber algumas críticas com o intento o reducionismo de sua abordagem filosófica Behaviorista Radical.

A história dos primórdios do movimento talvez tenha causado confusão. O primeiro behaviorista explícito foi John B. Watson, que, em 1913, lançou uma espécie de manifesto chamado A psicologia tal como a vê um Behaviorista. Como o título mostra, ele não estava propondo uma nova ciência, mas afirmando que a Psicologia deveria ser redefinida como um estudo do comportamento. Isto pode ter sido um erro estratégico. A maioria dos psicólogos da época acreditava que seus estudos estavam voltados para os processos mentais num mundo mental consciente e, naturalmente, não se sentiam propensos a concordar com Watson. Os primeiros behavioristas gastaram muito tempo e confundiram um problema central importante ao atacar o estudo introspectivo da vida mental (SKINNER, 2010, p. 8-9).

A nascente científica do behaviorismo, em 1913, teve algumas deficiências. Conforme Skinner (2010), tais deficiências estão no que enseja a escassez de comprovações do que era proposto, como o exagero mecânico a respeito da forma como se dava a aprendizagem da criança, propondo que esta poderia ser treinada para o que se quisesse que ela fosse, negando suas limitações genéticas e subjetivas. Exageros que, segundo Skinner (2010), o próprio Watson reconheceu. A explicação do comportamento apenas por ações observáveis, o estímulo resposta, a causalidade mecânica com que descrevia seus experimentos, aumentaram sua incredibilidade. O objetivo de Watson foi criar um objeto de estudo para a psicologia livre de concepções instintuais e subjetivas, o que limita a compreensão do comportamento humano.

As críticas desencadeadas ao Behaviorismo Radical possuem equivalência ao primeiro impacto que o manifesto behaviorista causou. Caindo em erro científico,

intentando descreditar uma ciência humana séria e comprometida com os problemas de ordens humanas.

Concordamos com Cruz (2013), quando destaca as confusões críticas deliberadas ao behaviorismo, confundindo-os em seus aspectos conceituais e interpretativos:

[...] independente da coerência das críticas e do real impacto do manifesto behaviorista, críticas ao artigo de Watson nunca cessaram de fundamentar os ataques dirigidos a qualquer vertente behaviorista nos últimos cem anos. Ainda que compartilhassem com Watson do valor da experimentação e de uma necessária teorização diligente, como dito, os próprios behavioristas não dividiram os mesmos princípios, nem com Watson, e o mais importante, nem entre si (CRUZ, 2013, p. 22).

O objeto de estudo, o interesse e a complexidade do comportamento humano fizeram com que essa ciência se desenvolvesse, a partir de outros aspectos teóricos e metodológicos. Não se pode negar que Watson contribuiu para princípios iniciais de uma ciência do comportamento humano Skinner (2010). O objeto Comportamento, não mudou, mas entendemos que os métodos e a forma de analisá-lo são melhores compreendidos com o Behaviorismo radical de Skinner que, por sua vez, opondo-se ao seu precursor, não nega e reduz os fenômenos subjetivos como passíveis de análise científica. Os sentimentos, sensações, ações observáveis e não observáveis são considerados comportamentos, fazem parte da história de vida de cada sujeito. O que devemos descobrir para aumentarmos nossa compreensão sobre o ser humano são as causas que produzem esses comportamentos e que consequências geram.

A afirmação de que os Behavioristas negam a existência de sentimentos, sensações, ideias e outros traços da vida mental precisa ser bem esclarecida. O behaviorismo metodológico e algumas versões do positivismo lógico excluía os acontecimentos privados porque não era possível um acordo público acerca de sua validade. A introspecção não podia ser aceita como uma prática científica e a psicologia de gente como Wilhelm Wundt e Edward B. Titchener era atacada por isso. O behaviorismo radical, todavia, adota uma linha diferente. Não nega a possibilidade da auto-observação ou do autoconhecimento ou sua possível utilidade, mas questiona a natureza daquilo que é sentido ou observado e, portanto, conhecido. Restaura a introspecção, mas não aquilo que os filósofos e os psicólogos introspectivos acreditavam “esperar”, e suscita o problema de quanto de nosso corpo podemos realmente observar (SKINNER, 2010, p. 18-19).

A vertente behaviorista radical preocupou-se em entender e ainda, interpretar as causas de determinados comportamentos humanos, **sua evolução e relações de dependência e independência dentro de um ambiente social**. A partir dessas causas, identificar porque o sujeito se comporta de determinada maneira, auxiliando-o no seu

autoconhecimento e na modificação de comportamentos que o fazem sofrer. Ou ainda, utilizando-nos da linguagem behaviorista que geram consequências aversivas para o indivíduo. Essa descoberta permite alterar a probabilidade de respostas comportamentais, controlar e prever futuras respostas.

Sua matriz teórica, fundamentada na filosofia do Behaviorismo Radical, interpreta o sujeito como produto e produtor do meio em que vive capaz de modificar, controlar e prever seu próprio comportamento. Nesse aspecto, Skinner (2010) nos aponta que:

O autoconhecimento é de origem social. Só quando o mundo privado de uma pessoa se torna importante para as demais é que ele se torna importante para ela própria. Ele então ingressa no controle de comportamento chamado conhecimento. Mas o autoconhecimento tem um valor especial para o indivíduo. Uma pessoa que “trouxe consciência de si mesma” por meio de perguntas que lhe foram feitas está em melhor posição de prever e controlar seu próprio comportamento (SKINNER, 2010, p. 31).

Evidenciamos, com isso, a epistemologia behaviorista radical da concepção de homem. Diferente do que é difundido, que o behaviorismo radical concebe o homem como objeto ou ainda produto, esta teoria apresenta uma visão de homem diferente de outras filosofias.

O homem tratado por um viés skinneriano exige que nos façamos entender o significado do que é sujeito para esta teoria. Isso implica dizer, como aponta Micheletto e Sérgio (1993):

O termo sujeito pode ser usado para se referir a qualquer coisa que tenha existência por si mesma, seja uma planta, um animal, um acontecimento ou mesmo o homem; neste sentido o termo não se destina a nenhum ser em especial: todos os seres são sujeitos, já que são passíveis de receber determinados atributos que lhe dão identidade (p. 01).

Parafraseando as autoras, podemos apreender desta contribuição que, o termo sujeito em uma visão skinneriana, pode ser atribuído apenas para designarmos o próprio homem, ou ainda para diferenciá-lo dos demais, com uma noção de singularidade. Fundamenta-se essa distinção no fato de que o homem compõe-se de dimensões diferentes: uma corporal e outra não corporal. A segunda, por sua vez, contempla possibilidades ao homem, o pensamento, o sentimento, a liberdade, o conhecimento e a consciência. São estas possibilidades que caracterizarão o homem enquanto sujeito, estando em oposição aos demais organismos existentes, que passam a ser percebidos como objeto.

Skinner parece se incluir numa tendência contemporânea de dissolução do sujeito sem que isto implique a negação de uma especificidade humana. Dentro desta tendência, sujeito é visto como relação; é isto que fundamenta se não todas, algumas das negações citadas. Dizer que Skinner se insere nesta tendência significa que não é ele o único, nem o primeiro a adotar o significado do termo sujeito como relação, mas que ele o desenvolve de forma peculiar (MICHELETTO e SÉRIO, 1993, p. 02).

A consciência de si, ter controle sobre si, apreender sua realidade e interpretar seu próprio comportamento. Essas ações só são possíveis a partir da compreensão da complexidade do comportamento, é assim que o homem é posto por uma filosofia behaviorista, a partir do autoconhecimento e do conhecimento do outro.

O autoconhecimento vem como um processo central para as questões relacionadas ao comportamento; é possível conhecer a mim mesmo conhecendo a outra pessoa. Diferente dos animais, como nos aponta Skinner (2010), o homem é capaz da aquisição do autoconhecimento, a partir da compreensão do que o leva a se comportar de uma determinada maneira. É a comunidade verbal que possibilita essa aquisição. “O conhecimento de si tem origem no social e é inicialmente útil para a comunidade que propõe perguntas. Mais tarde, torna-se importante para a própria pessoa – por exemplo, para haver-se consigo mesma ou para controlar-se (SKINNER, 2010, p. 146).”

A visão de homem se traduz por percebê-lo como produto e produtor do meio em que está inserido, essa relação pode ser expressa através da noção de comportamento operante. A questão central de uma epistemologia do Behaviorismo Radical, centra-se na relação do homem com o meio. Relações essas, que podem ser descritas como relações de controle passíveis de ser estudadas.

Ressaltamos a importância de reconhecermos que, o behaviorismo radical skinneriano, comparado a outros tipos de behaviorismo, e também de demais correntes da psicologia,

[...] é diferente das outras tradições nos seguintes aspectos: (a) seu objeto de estudo é a relação mútua entre o comportamento e o ambiente, enfatizando o papel dos acontecimentos ambientais na modelagem e manutenção do comportamento; (b) o sistema não é mecanicista e não apela para eventos mediadores tais como as cognições ou o sistema nervoso; (c) o comportamento complexo é uma função de contingências complexas, ao invés de uma função seja de reflexos adquiridos seja de estados internos do organismo; (d) o sistema rejeita as interpretações dualistas dos acontecimentos privados, argumentando que a nossa consciência dos acontecimentos privados é um produto da interação social, isto é, da modelagem dos termos linguísticos pela comunidade verbal (CHIESA, 201, p. 188).

Desse modo, Skinner sustenta sua epistemologia no cerne das causas que regem determinados comportamentos humanos. Sustentando que existem padrões comportamentais que integram a relação sujeito-meio, e que nessa relação se estabelece formas de controle.

Corroboramos com Junior (1994), quando este evidencia que:

Na realidade, supor que o comportamento é controlado, corresponde a dizer que ele está funcionalmente relacionado à eventos físicos e sociais. Por sua vez, supor a existência de um controlador e de um controlado sugere uma tradução mais cuidadosa. Poderia significar em primeira instância, que existe alguém que dispõe estes eventos dos quais o comportamento é função e que existe alguém, ou mesmo uma comunidade cujo comportamento é função da disposição dos mesmos (JUNIOR, 1994, p. 36).

Os determinismos apontados pela questão epistemológica de homem, nesta ciência da psicologia, apontam o homem como um ser capaz do autocontrole. Este, pode escolher uma forma de comportar-se no meio, não desconsiderando as influências determinadas pelo meio em que se insere.

Não se trata de um determinismo biológico consoante à natureza humana, não se responde questões científicas de modo cíclico. A filosofia behaviorista radical, diferentemente do que se prega, não se insere em uma mesma comunidade científica que as ciências ditas positivistas. Skinner, ao contrário, apreende a realidade de um modo complexo, entende o comportamento como complexo, preocupa-se com as consequências do comportamento individual que é inserido em um corpo social.

O sistema explicativo dessa realidade contém uma noção de totalidade de homem,

[...] em contínua inter-relação com o ambiente e só podendo ser entendido dentro e a partir desta inter-relação já que só assim pode-se pensar uma determinação recíproca. Determinação que não exclui, mas explica o sentimento de liberdade e a singularidade (MICHELETTO & SÉRIO, 1993, p. 05).

Quando SKINNER, em sua contribuição epistemológica, defende que produzimos o mundo em que vivemos, ele destaca o comportamento com uma característica produtora; isso significa dizer que este comportamento está inserido em uma relação operante – não apenas reflexa (estímulo resposta).

Dizer que este comportamento está inserido em uma relação operante, é entender que o mundo em que vivemos é uma ampla criação das pessoas. Para Skinner (2010), a relação operante é uma relação de exercício do poder, pois o operante possui um efeito

no ambiente. Assim, “o homem age sobre o mundo e é modificado pelas consequências de sua ação (SKINNER, 1978, p. 15)”.

A questão do controle é uma das preocupações deste importante psicólogo. Ele não nega as questões dos problemas enfrentados pela humanidade, sejam políticos, econômicos, educacionais, dentre outros. Seu foco esteve em apresentar um novo jeito de intervir nesses problemas, no momento em que evidência que compreender o comportamento humano seria uma ponte condutora crucial para a resolução dos problemas humanos/sociais. Essa compreensão permite a autoconsciência e também consciência do outro. Assim, se há possibilidade de o homem obter controle sobre o próprio comportamento, este é passível de controlar o comportamento de outra pessoa. Talvez, é a essência desta postura que torna Skinner um teórico polêmico.

Quando o homem se controla, escolhe um curso de ação, pensa na solução de um problema, ou se esforça para aumentar o autoconhecimento, está se comportando. Controla-se precisamente como controlaria o comportamento de qualquer outro através de manipulação de variáveis das quais o comportamento é função. Ao fazer isso, seu comportamento é um objeto próprio de análise, e finalmente deve ser explicado por variáveis que se situam fora do próprio indivíduo (SKINNER, 2003, p. 222).

Reconhecemos que Skinner assumiu contornos de preocupações a fenômenos de ordens sociais. O teórico possuía uma fé inabalável no progresso da humanidade, mesmo no período obscuro do pós-guerra. Ele acreditava em uma sociedade do futuro que fosse boa e livre de violências e agressões. Um exemplo de sua postura pode ser encontrado em um romance de ficção³², escrito por ele, intitulado de “Walden II: uma sociedade do futuro”, no ano de 1976.

Neste romance, a principal proposta dirigia-se ao bem social. Uma sociedade que possuísse um sistema cooperativo, livre de um sistema político coercitivo e diferenças de seus membros em classes sociais. O trabalho não deve comprometer o bem estar do sujeito, precisa ser prazeroso e escolhido livremente. Os reforços deveriam aumentar o desejo de executar a tarefa, e não trabalhar para evitar as consequências aversivas presentes em uma sociedade capitalista (SKINNER, 1978).

Para que a sociedade se torne justa, não existem instituições seculares – estado, religião e família – o código de convivência é baseado em controle. Um controle positivo

³² Tratamos incipientemente do conteúdo abordado nesta obra, visto que nosso interesse não direciona-se a abordar à totalidade das obras skinnerianas, mas sim a sua concepção matricial da coerção. Para tanto indicamos ao nosso leitor interessado em conhecer mais sobre a referida obra em consultar a fonte original de Walden II, escrita por Skinner no ano de 1976 e prefácio da edição americana escrita em 1969.

e necessário, livre dos sistemas rígidos e de regras fixas. Os valores morais e éticos só serão reforçados se forem úteis a comunidade de uma maneira uniforme. Nesse sentido, não há competição por cargos ou bens materiais, pois os bens de produção são compartilhados, não havendo o acúmulo individual das riquezas, não havendo a exploração do trabalho, (SKINNER, 1978).

Essa obra, de conteúdo aparentemente utópico, oferta uma contribuição a respeito das inegáveis falhas na organização coercitiva de um sistema político e econômico social, que “respingam” inevitavelmente nos processos educacionais contemporâneos. Nesse sentido corroboramos com Alves (2010):

A política e educação, ainda que sejam coisas diferentes, guardam estreita relação entre si, influenciando e deixando-se influenciar uma na/pela outra, e esta relação deve ser analisada em sua imbricação. Dito de outra forma, o campo político e o campo educacional não podem ser separados, mesmo que um estudioso não tencione abordá-los dialeticamente (ALVES, 2010, p. 38).

Também, é parte da construção pessoal e intelectual do teórico, em que ressalta sua análise, no que se refere aos problemas complexos humanos que atingem a sociedade ocidental. Problemas esses, relacionados ao comportamento humano, ou como ele mesmo denomina, uma falha em uma engenharia comportamental humana adequada.

Skinner (1978) enfatizava a transformação social, possuidora de uma base pautada na aplicação de uma ciência comportamental. A ciência deve ser a solução para os problemas referentes à sociedade humana, visto que, pode ser testada, aplicada e comprovada. A transformação social perde sua credibilidade se embasada em sistema político (no caso sistema político que compreenda o bem de alguns sobre sacrifício de outros), bom senso, religião, competição, capitalismo, ou ainda, demais revoluções que pudessem emergir.

O autor supracitado faz referência aos grandes nomes que contribuíram significativamente para questões relacionadas aos problemas de cunhos sociais humanos. Reforçando sua defesa de que o bem social não possui raízes na política esses nomes não eram políticos. Direcionando a uma análise mais profunda, das causas que produzem os problemas, intervindo nelas e não em suas consequências.

Os historiadores pararam de escrever sobre guerras, heróis conquistadores e impérios e voltaram-se para aspectos que, embora menos dramáticos, são bem mais importantes. As grandes revoluções culturais não começaram com política. Os grandes homens que deram — segundo se afirma — suas contribuições às questões humanas —

Confúcio, Buda, Jesus, os eruditos e cientistas da Renovação da Aprendizagem, os líderes do Iluminismo, Marx — não eram líderes políticos. Não mudaram a História concorrendo a eleições. Necessitamos não de um novo líder político ou de um novo tipo de governo, mas de um maior conhecimento sobre o comportamento humano e de novas maneiras de aplicar esse conhecimento no delineamento de práticas culturais (SKINNER, 1978, p. XIII).

Essa preocupação do autor nos direciona para um cuidado de cunho social e educacional. Na busca por entender, compreender, descrever e tratar a coerção como meio de controle, nos leva a abordar a concepção matricial da coerção em diferentes matrizes teóricas. Essa abordagem, no entanto, não apenas permite a interpretação da coerção, mas direciona para além de um reducionismo da concepção de controle. Que é visto e tratado como autoritarismo, aqui delinea-se que existe para além de um controle por meio da coerção.

Nesse aspecto Skinner (2010) destaca:

Subestimamos amiúde o fato de que o comportamento humano é também uma forma de controle. Que um organismo deva agir para controlar o mundo ao seu redor é uma característica da vida, tanto quanto a respiração ou a reprodução. Uma pessoa age sobre o meio e aquilo que obtém é essencial para sua sobrevivência e para a sobrevivência da espécie. A Ciência e a Tecnologia são simplesmente manifestações desse traço essencial do comportamento humano. A compreensão, a previsão e a explicação, bem como as aplicações tecnológicas, exemplificam o controle da natureza. Elas não expressam uma “atitude de dominação” ou “uma filosofia de controle”. São os resultados inevitáveis de certos processos de comportamento (SKINNER, 2010, p. 163).

Ressaltamos que para Skinner (2010) estamos condicionados a controlar e ser controlados, pelos outros ou por nós mesmos. A coerção é apenas uma das fontes desse processo.

Nesse sentido, Skinner (2010) ensina que estudar o comportamento sem abster-se de processos mentais não requer concluir o que ocorre no interior do sujeito que se comporta. Mas é tarefa da psicologia prever e controlar o comportamento partindo do pressuposto que todo o indivíduo controla e é controlado; devemos analisá-lo e considerá-lo. Dessa maneira, “não se é sujeito porque se sente, não se é sujeito porque se age. O sujeito age e sente, em última análise, como produto de sua própria ação (MICHELETTO e SÉRIO, 1993, p. 04).”

Skinner (1978) aponta para o autoconhecimento que deve ser adquirido pelo ser humano de seu próprio comportamento, conduta, ações, dentre outros. A esse

autoconhecimento, reserva-se a capacidade de discriminar as consequências de suas ações, identificando variáveis que o controlam, podendo agir sobre elas e modificá-las.

Sobre o autoconhecimento Skinner (2010) destaca ainda:

É importante, contudo examinar as razões de nosso comportamento tão cuidadosamente quanto possível, seja porque elas são essenciais, como eu disse, ao controle de nós mesmos. Não nos devemos surpreender com o fato de que quanto mais sabermos sobre o comportamento alheio, melhor nos compreendermos a nós mesmos. Foi um interesse prático pelo comportamento do “outro” que levou a este novo tipo de autoconhecimento. A análise experimental do comportamento, juntamente com um vocabulário autodescritivo especial, dela derivado, tornou possível à pessoa aplicar a si mesma muito daquilo que foi aprendido acerca do comportamento alheio, inclusive o de outra espécie (p. 148).

O conhecimento epistemológico da filosofia behaviorista radical nos exprime a concepção de homem e sociedade, a partir de uma matriz analítica e crítica do comportamento humano. Em suma, a descrição e compreensão humana do behaviorismo radical skinneriano, aponta para o homem como um ser único, indivisíveis, ativos e interativos no meio em que se insere, “[...] modificam e são modificadas pelo contexto e consequência de seus comportamentos (CHIESA, 2006, p. 189)”.

Para que haja uma compreensão da matriz filosófica behaviorista da coerção, necessitamos considerar e contornar o objeto de estudo, no que tange a discriminar os tipos de controle a que Skinner (ao longo de sua teoria), referia-se. Essa compreensão do objeto de estudo da coerção, orienta-nos a percorrer os caminhos dos princípios básicos, conceituais e teóricos, que atingiram o nível interpretativo e descritivo de uma ciência do comportamento. Neste, podemos apreender no que consiste o comportamento para esta área do conhecimento, bem como os tipos de controle que emergem em nossas relações.

O referencial behaviorista radical apresenta-se como uma ciência capaz de responder questões complexas relacionadas ao comportamento humano e suas inter-relações, pois estuda o homem como um ser ativo no ambiente em que se insere, recebendo também ações deste meio. Ao tratar a coerção, essa vertente teórica, a aborda como um fenômeno, inscrito nas relações humanas, histórico e socialmente construído.

2.2.1 A questão do controle: os princípios da análise do comportamento, como uma matriz explicativa do conceito de coerção

O controle não é uma fase passageira. Nenhum místico ou asceta deixou jamais de controlar o mundo em seu redor; controla-o para controlar-se a si mesmo. Não podemos escolher um gênero de vida no qual não haja controle. Podemos tão só mudar as condições controladoras (SKINNER em “Sobre o Behaviorismo”).

Neste tópico, tratamos de apresentar os princípios básicos formulados por Skinner para a compreensão do controle do comportamento, conseqüentemente, a coerção inscrita nessas formas como um tipo de controle.

Abarcamos parte dos experimentos contidos na AEC (análise experimental do comportamento), apreendidos em um ambiente controlado laboratorial, passível e estudado fora do ambiente, estendido aos seres humanos. Entendemos que trazer essa formulação, permite chegarmos em contornos concretos de formas de controle, formas de coerção. No sentido de trazer para o conhecimento da educação a possibilidade de identificar os diferentes tipos de controle, envoltos no espaço social e, conseqüentemente, educacional.

Ante aos princípios dos quais discorreremos, enfatizamos a existência do controle como um fato de vida, como nos aponta e prova SKINNER em “*Ciência e comportamento humano*”.

Ao tratar a dialética de nosso objeto de estudo, na matriz filosófica behaviorista, elencamos a coerção em seus aspectos gerais, conceituais, em termos de processos e procedimentos. Termos conceituais e processos experimentais que foram obtidos a partir de experiências laboratoriais.

Os processos e procedimentos coercitivos são interpretados como uma forma de controlar e obter controle sobre o outro através da manipulação de variáveis presentes no ambiente (contexto do indivíduo), que influenciam na emissão do comportamento. O controle é denominado por SKINNER e demais analistas do comportamento como **controle aversivo**. Além disso, Skinner (2003) apresenta aspectos negativos relacionados à essa forma de controle, deixando uma posição duvidosa quanto ao seu uso e eficácia no ambiente social.

Tendo início com a descrição do **comportamento respondente**, definido como um comportamento inato, involuntário desencadeado por estímulos antecedentes ambientais ligado ao sistema nervoso autônomo. Esta ciência evolui para uma mais complexa descrição. Se o comportamento respondente faz com que o sujeito se comporte

a fim de responder a estímulos antecedentes, o mesmo pode ocorrer a fim de ele produzir estímulos procedentes e que são aprendidos.

Dito isto, Skinner (2003) propõe um estudo comportamental sistematizado, no qual buscou criar e investigar leis comportamentais. Aprofundou-se no que ele denominou de **comportamento operante**, que consiste em, comportar-se para gerar estímulos benéficos para si. Um comportamento gera uma resposta que opera no meio. Estes eventos nos permitem entender que o sujeito age e modifica o meio em que vive, também sendo modificado por ele. Seus comportamentos são mantidos por contingências de reforço, ou também modificados por elas.

O caráter histórico da filosofia behaviorista radical reconhece, a partir de Skinner (2003), que mesmo antes do manifesto behaviorista de Watson em 1913, os primeiros experimentos relevantes para o estudo do comportamento operante foram realizados por E. L. Thorndike no ano de 1898, ao criar a primeira “Lei do efeito”. Estabelecia que os organismos vivos se comportavam de acordo com a recompensa ou castigo que produziam com suas ações, criou as primeiras descrições de curvas de aprendizagem, a partir de experimentos com gatos. Uma interpretação limitada, no que se refere a fenômenos explicativos do que mantém ou não um organismo comportando-se.

Os experimentos de Thorndike, de acordo com Skinner (2003), introduzem o método experimental na investigação do comportamento e buscam a explicação do comportamento animal, na associação de estímulo e resposta. Porém, Skinner destaca que a maneira de interpretar a aprendizagem, associada à Lei do efeito, possuía um erro no que era observado, pois descrevia apenas as propriedades existentes em uma caixa problema, não o repertório básico pelo qual o comportamento do animal (gato) se estabelecia.

O tratamento da totalidade da coerção exige mais que uma mera descrição de fenômenos comportamentais observados. Faz-se necessário, conforme Skinner (2003), a interpretação e a utilização de controle comportamental, que por sua vez envolve conhecer fenômenos comportamentais (aqui observáveis e não observáveis) com o objetivo de compreendê-los, descrevê-los e medi-los. Corroboramos com o autor ao afirmar que o sujeito comporta-se a todo o momento. Age sobre o mundo e também é afetado por ele, existindo uma relação entre organismo e ambiente para além de um reducionismo – estímulo X resposta – que pode ser estudada em suas relações funcionais e explicar as leis que regem determinados comportamentos.

A maior parte de nossos comportamentos produz *consequências* no ambiente. Essas *consequências são mudanças no ambiente*. Um comportamento simples, como estender o braço, produz a consequência pegar (alcançar) um saleiro (mudança no ambiente: o saleiro passa de um lugar para outro). Em vez de estender o braço e pegar um saleiro, é possível emitir outro comportamento que produzirá a mesma consequência: pedir a alguém que lhe passe o saleiro. No primeiro exemplo, o comportamento produziu diretamente a mudança de lugar do saleiro. No segundo exemplo, o comportamento modificou diretamente o comportamento de outra pessoa e produziu a mudança de lugar do saleiro (MOREIRA E MEDEIROS, 2007, p. 49, grifos do autor).

Enfatizamos que as descrições comportamentais, originam-se de estudos laboratoriais/experimentais com seres infra-humanos, que são estendíveis a seres humanos, comprovados cientificamente e aplicados em diversos contextos, clínico, educacional, organizacional, etc.... É a partir do método experimental que Skinner observa o comportamento respondente³³ do sujeito com intento em aprofundar seus estudos sobre o comportamento operante, descrevendo as leis comportamentais de sua ciência.

Ao dirigir-se a noção de utilização do conceito de comportamento operante, Skinner (2003), se fundamentou em um modelo de “causalidade fundada no modelo de seleção natural (MICHELETTO e SÉRIO, 1993; p. 05)”. No entanto, Skinner reformula esse processo, trazendo o modelo de seleção por consequências, saindo de um reducionismo biológico explicativo.

O modelo de seleção por consequências dá uma nova dimensão ao conceito de operante, trazendo-o como um eixo base para a relação entre três níveis de variação e seleção, no entanto, não é exclusivo como explicação para o comportamento. Neste viés, nos apresenta Micheletto e Sérgio (1993) que:

Ao analisar os três níveis de seleção – a seleção natural, as contingências operantes e a cultura – Skinner indica a não absolutização do conceito de operante como conceito explicativo. A explicação do comportamento humano (de todo e qualquer comportamento humano) exige que se considere cada um destes níveis de determinação e interação entre eles (p. 05).

Destacamos que estes níveis atuam sobre o homem, não de uma forma totalmente previsível, possuem algumas lacunas que precisam ser suprimidas pela cultura, pelos comportamentos dos outros ao nosso redor. Dessa maneira, entendemos que é no social que estabeleceremos novos repertórios comportamentais; ou seja, novas respostas.

³³ Trata-se de um comportamento reflexo do sujeito, inato e involuntário.

SKINNER aponta que os níveis supracitados, também sofrem variações do meio, possibilitando a variação do comportamento em que o homem necessita para a sobrevivência cultural, pois consegue agir sobre seu comportamento e modificar suas consequências.

É a clara inserção do conceito de operante neste novo modelo explicativo que permite prescindir de uma concepção de homem que se torna sujeito porque é originador, isto é, que a partir de si mesmo determina sua ação sobre o mundo (MICHELETTO e SÉRIO, 1993, p. 06).

O exposto sobre comportamento operante elenca uma série de processos comportamentais extraídos de uma ciência experimental do comportamento, até atingirmos uma ciência de análise do comportamento. Duas áreas (uma explicativa e conceitual, a outra uma ciência aplicável do comportamento) fundadas na filosofia behaviorista, contendo os elementos cruciais para a compreensão de coerção na sociedade e educação. Estes processos são dialógicos, e originários dos primeiros experimentos comportamentais de Skinner. Assim, adentramos ao estudo científico desses processos em meio laboratorial.

Os experimentos eram realizados na chamada caixa de Skinner³⁴ dando origem ao embasamento teórico científico desta ciência, aplicada até os dias atuais. O experimento desenvolveu-se com a participação de ratos albinos, da raça “*Rattus Norvégicus*” de linhagem *Wistar*. A fim de provar suas hipóteses de que o sujeito poderá aprender novos repertórios comportamentais a partir de uma modificação em seu ambiente, focando, principalmente, na relação entre eventos antecedentes e consequentes³⁵. A interdependência desses eventos e a relação de eventos Skinner (2003) denominou de contingência tríplice³⁶.

Sabe-se que um rato quando em ambiente natural, ao sentir sede irá se comportar a fim de suprir sua necessidade orgânica, que se trata de saciar a sede. Assim, ao deixarmos o mesmo rato privado de água, por um período de aproximadamente 24 horas, provavelmente irá comportar-se a fim de buscar suprir sua sede. Baseando-se nisso, Skinner (2003) simula esta situação em um ambiente controlado de laboratório, para

³⁴ Trata-se de um ambiente controlado e fechado, contendo uma barra, onde é inserido um animal a fim de manipular e controlar seu comportamento, no intento de conhecer as propriedades e leis que regem determinadas condutas dos organismos.

³⁵ Eventos presentes no ambiente que produz uma resposta comportamental no organismo, que vem antes ou posteriormente à uma resposta, SKINNER (2003).

³⁶ Relação de interdependência entre estímulos e respostas, na qual um estímulo consequente à uma resposta altera a probabilidade de emissão desta mesma respostas no futuro em uma situação semelhante.

formular e descrever as leis que regem um comportamento (SKINNER, 2003, MOREIRA e MEDEIROS, 2007).

O experimento realizado na caixa de Skinner resumidamente, apresentado por nós a fim de identificarmos os pressupostos fundamentais de uma ciência do comportamento, dava-se da maneira seguinte: um rato privado de água era colocado em um ambiente controlado, na caixa em que existe uma barra, a qual ao ser pressionada libera uma gotícula de água. O rato, ao entrar na caixa, irá explorar o ambiente – assim como no ambiente natural – a fim de obter a água, descrita por Skinner como um reforçador primário, pois supre uma necessidade orgânica primária. No momento em que o rato passa a se aproximar da barra o experimentador libera uma gota de água, a fim de obter-se o comportamento operante do rato de pressionar a barra. Ao tocar então a barra, o rato é reforçado com mais gotas, iniciando-se um processo de aprendizagem. A ação do rato, sobre o ambiente barra, propicia a ele a satisfação de uma necessidade, assim ele aprende que ao tocar a barra obtém o reforço.

Claro que os experimentos envolvem uma maior complexidade, uma descrição detalhada do ambiente e variáveis de controle, além do que descrevemos sumariamente. Mas, o que nos interessa é evidenciar que o comportamento operante é voluntário e pode ser aprendido através de um arranjo sistematizado de contingências.

A partir do condicionamento do comportamento operante, podemos modificar respostas do sujeito visto que, neste caso, o estímulo vem depois da emissão de uma resposta. As contingências que os mantêm podem ser naturais ou arbitrárias. Um exemplo de reforço natural é estudar e assim adquirir conhecimentos necessários para sua convivência em sociedade. Um reforço arbitrário, às vezes, é necessário para fazer com que o sujeito estude. Por exemplo: a mãe que oferece ao filho um brinquedo, um passeio, caso este estude e tire uma nota alta. Entendemos que o reforço arbitrário conduz o sujeito ao estudo, porém é necessário discriminar a ele as consequências naturais do ato de estudar, para que este não fique dependente de arbitrários para manter o comportamento desejado e necessário.

Quando falamos em contingências de reforço, que mantêm um comportamento, estamos nos remetendo às probabilidades que podem fazer com que esse comportamento retorne a ocorrer. Para Skinner (2003) é toda consequência que, seguindo uma resposta, altera a probabilidade futura da ocorrência desta resposta. O estudo sistemático e descritivo das contingências constituiu a base de uma ciência comportamental.

Os pressupostos básicos da análise do comportamento determinam como reforço positivo, a apresentação de um estímulo positivo (bom) no ambiente, que aumente a

probabilidade de ocorrência de um comportamento: o rato ao pressionar a barra foi reforçado positivamente com a água; a probabilidade de ele pressionar a barra novamente estará aumentada. Considerando estar sob condições de privação do estímulo água, que seria a história de vida deste sujeito. O experimentador controlou o comportamento do rato, a partir de consequências positivas, conhecendo previamente a história de vida de seu sujeito, relacionando os antecedentes e consequentes do comportamento que se queria produzir e/ou analisar. Não é apenas a consequência; há uma relação além da causa e efeito. É necessário conhecermos, além da consequência, o antecedente. À essa relação Skinner (2003) denominou contingência tríplice. As leis que regem comportamentos evidenciam que comportamentos são mantidos por suas consequências, mas também o antecedente a esse comportamento possui um papel fundamental. Quando analisamos essa contingência, considerando esses três aspectos, estamos fazendo uma análise funcional. Assim, um comportamento é mantido ou não por um determinado controle do ambiente³⁷.

As variáveis externas, das quais o comportamento é função, dão margem ao que pode ser chamado de análise causal ou funcional. Tentamos prever e controlar o comportamento de um organismo individual. Esta é a nossa “variável dependente” – o efeito para o qual procuramos a causa. Nossas “variáveis independentes” – as causas do comportamento são as condições externas das quais o comportamento é função. Relações entre as duas – as relações de causa e efeito no comportamento – são as leis de uma ciência. Uma síntese destas leis expressa em termos quantitativos desenha um esboço inteligente do organismo como um sistema que se comporta (SKINNER, 2003, p.38).

O fato é que utilizamos controle em nossas relações, o qual faz parte de nossa maneira de nos relacionarmos, seja o controle científico de determinadas variáveis para a descoberta de uma ciência, seja o controle utilizado no nosso dia a dia, que se faz presente, intencionalmente, ou não. Concordamos com Sidman (2009), quando ressalta que o controle sempre existiu em nossas relações; faz parte de uma condição humana. Estudar sobre esse fenômeno é não negá-lo e possibilitar nossa compreensão sobre ele.

[...] controle comportamental não é uma questão de filosofia ou de sistemas pessoais de valor a serem aceitos ou rejeitados de acordo com nossa preferência. É uma questão de fato. Não faz sentido, portanto rejeitar ou defender o controle comportamental. Pelo contrário, as leis do controle exigem investigação. A noção pode nos desagradar e mesmo amedrontar, mas as leis do comportamento são uma

³⁷ Ambiente em uma perspectiva analítico comportamental é tudo aquilo que possa afetar determinado sujeito: seja uma condição física externa de frio, calor, ou física interna do próprio sujeito, ou até mesmo a interação com um outro sujeito humano ou não.

característica do mundo em que vivemos; não podemos repeli-las (SIDMAN, 2009, p. 46).

Destacamos que há uma enorme diferença entre controle comportamental e controle aversivo, sinônimo de coerção na análise do comportamento. Sidman (2009) descreve que há uma confusão ao considerar o controle como sinônimo de coerção, pois nem todo controle é coerção, nem todas as formas de controlar são aversivas. Nem todo controle é ruim ou gera sofrimento. Se cairmos no erro de acreditarmos que todo controle é coerção, estaremos admitindo que todos nós somos coercitivos. “O controle da conduta pelo ambiente físico e social é uma característica do mundo, exatamente como o controle de objetos físicos, reações químicas ou processos fisiológicos. **Somos feitos assim**” (SIDMAN, 2009, p. 46; grifos nossos).

A natureza coloca-se aos nossos olhos como um exemplo clássico de controle comportamental: vestimos uma roupa de acordo com o clima, se o mesmo apresenta com baixas temperaturas a probabilidade de que colocamos um casaco ao sair de casa aumenta, ou se altas temperaturas estão em atuação, a probabilidade de usarmos roupas curtas ou nos refrescarmos em um bom banho aumenta. Está aí um exemplo que reforça a ideia de Sidman quando ressalta: “[...] cientistas que investigam o controle da conduta, anunciam: ‘controle comportamental é um fato da vida’” (SIDMAN, 2009, p.47).

O reforço positivo se dá através da apresentação de um estímulo “agradável” no ambiente, o qual aumenta a probabilidade futura de uma resposta ocorrer, ou seja; aumenta as chances do organismo se comportar em virtude do reforçador apresentado. De uma maneira muito subjetiva destacamos, pois, cada indivíduo possui sua percepção de “agradável” ou “desagradável”. Então faz-se necessário conhecermos as preferências desse sujeito. Ressaltamos, para a importância, de uma boa análise funcional³⁸ das variáveis que influenciam as respostas comportamentais do sujeito.

Ao sermos capazes de prever um acontecimento, aprendendo as leis que regem determinado comportamento, estaremos melhor preparados para esse evento. Possuiremos condições suficientes não somente para prever, mas também controlá-lo; conseguiremos entender a causa de um dado acontecimento visualizando que características assumirá Skinner (2003).

Cabe reconhecermos a complexidade de um comportamento. Skinner (2003) nos alerta para as causas que geram determinado comportamento e salienta que o comportamento é um processo e não algo que pode ser imobilizado para observação,

³⁸ Descobrir a variável externa à qual um comportamento é função.

devendo ser tratado e analisado como tal. “É mutável, fluido e evanescente, e, por esta razão, faz grandes exigências técnicas da engenhosidade e energia do cientista, (p. 16).”

Ressaltamos que para a análise do comportamento: “uma ‘causa’ vem a ser uma ‘mudança em uma variável dependente’ (SKINNER, 2003, p. 24)”, que a relação antes empregada pelo termo “causa-efeito agora transforma-se em uma relação funcional; isso significa que, “os novos termos não sugerem como uma causa produz o seu efeito, meramente afirmam que efeitos diferentes tendem a ocorrer ao mesmo tempo, em uma certa ordem (SKINNER, 2003, p.24)”.

Em uma análise satisfatória, que nos possibilita intervir, manipular, controlar e prever comportamentos futuros, devemos reconhecer que as causas podem ser elas externas e internas (psíquicas, neurais e conceptuais). Encontram-se relacionadas à história de aprendizagem do sujeito, o qual queremos estudar o comportamento. Sua interação com o ambiente natural nos permite reconhecer essas variáveis causais.

Os experimentos laboratoriais são fontes científicas, que nos possibilitam a descrição e interpretação das contingências envolvidas na coerção. Em seus aspectos descritivos, conceituais, seus processos, procedimentos e subprodutos. Nos parágrafos que se seguem elencamos esses elementos.

Imaginamos que, o mesmo rato do experimento, ao qual descrevemos anteriormente, pode ter seu comportamento controlado por uma outra fonte de reforço ou controle que não a descrita pelo reforço positivo. Se adicionarmos, no chão da caixa, um choque (estímulo aversivo), o rato buscará meios para eliminar isso de seu ambiente. Se ao pressionar a barra, o ratinho consegue remover a estimulação aversiva (choque), obtemos o mesmo comportamento desejado anteriormente – pressionar a barra –, assim a remoção de um estímulo aversivo aumenta a probabilidade do comportamento de pressionar a barra ocorrer. O que acontece é o que podemos chamar de **reforço negativo**. O rato emitiu o mesmo comportamento de antes, mas agora ao invés de saciar a sede, sessou com os choques.

A partir da contingência de reforço negativo descrita acima, elenca-se a descrição da punição. Imaginamos agora que o objetivo do experimentador é cessar com o comportamento operante do rato de pressionar a barra. A estimulação aversiva (choque) é agora empregada à barra e não mais para o chão da caixa. O rato, privado de água, ao pressionar a barra em busca do reforço água, levará um choque. Ao levar o choque o rato passa a evitar ou esquivar-se do contato da barra, cessando de maneira imediata o comportamento de pressioná-la. A esse processo descrito chamamos de punição positiva, pois acrescentou-se um estímulo aversivo, desagradável ao ambiente do sujeito.

Outro processo que engloba a punição pode ser descrito pela retirada de um estímulo agradável do ambiente do sujeito, como forma de puni-lo por determinado comportamento. A esse procedimento denomina-se punição negativa, pois remove um estímulo “bom” do ambiente, SKINNER (2003).

Na literatura Behaviorista, a descrição experimental a qual Skinner denominou de reforço negativo, punição positiva e punição negativa é parte componente da coerção ou controle aversivo. Tais processos, citados inicialmente, são partes de uma forma de controle comportamental. Sumariamente, o controle aversivo, na concepção matricial skinneriana, é composto por contingências de reforço negativo e punição, Skinner (2003). Estendendo o olhar do experimento realizado em laboratório, ao ambiente natural com seres humanos, é possível identificar as mesmas contingências de controle aversivo. Essas relações aversivas emergem no contexto de socialização dos indivíduos. Ao emergir, a coerção, desencadeia efeitos colaterais, denominados de subprodutos da coerção.

A criança recebe estímulos do meio em que vive, que influenciam na sua maneira de comportar-se. Segundo Skinner (2010), o processo de socialização do ser humano, é parte da comunidade verbal na qual está inserido. A comunidade verbal oferece noção de normas, regras, condutas, etc. Nesse sentido, a criança é posta sob controle de um ambiente social, primeiramente, os cuidadores, que irão fazer parte de sua comunidade verbal. Insere-se nesse contexto, o controle sobre o comportamento da criança, que são reforçadas positiva ou negativamente. E, quase na maioria das vezes, punidas por comportamentos considerados inadequados, ao ambiente do qual faz parte.

A coerção insere-se como fato natural, ou ainda, naturalizado. Ameaças de punição às condutas humanas são despendidas sempre como primeiro recurso de controle. Isso implica um desconhecimento por parte de alternativas à coerção? Um desconhecimento por parte das consequências advindas dessa forma de controle? Ou ainda, como a resposta punida é imediatamente cessada, a coerção torna-se reforçadora à quem aplica? É mais fácil aplicar a coerção do que planejar um ambiente positivo e reforçador, no qual o controle deliberado não gere um mal estar no indivíduo? Não somos capazes de escolher apenas uma das alternativas. Acreditamos que essas indagações são hipóteses que não podem ser excluídas entre si, mas sim, juntas podem compor, muitas das causas do uso constante/inadequado da coerção.

A seguir formulamos algumas das consequências indesejáveis e talvez de causa desconhecidas, mas a que Skinner confirma haver a causa nos procedimentos que envolvem contingências de coerção. À essas chamamos de subprodutos.

2.2.1.1 Os prováveis subprodutos da coerção a partir de uma matriz behaviorista radical

"Você não pode impor felicidade. Você não pode em última instância, impor coisa alguma. Nós não usamos a força! Tudo que precisamos é engenharia comportamental adequada (B. F. SKINNER)"

Aqui estivemos centradas em conhecer e reconhecer os prováveis subprodutos, desencadeado por contingências estabelecidas por controle coercitivo. O intento deste tópico é explicitar as consequências a curto e longo prazo da coerção. Apontamos criticamente para um viés negativo desse tipo de controle quando não há um planejamento pré-estabelecido do que se espera com o seu uso.

De fato, a coerção é um processo presente em variados contextos e relações, que envolvem seres humanos e não humanos. Ela existe, quer queiramos ou não, somos submetidos à ela, ao mesmo tempo que a usamos, como fonte de obter controle sobre algo ou alguém. Seria ótima e extremamente funcional e seria indicada sem restrições, considerando a facilidade de lançarmos mão dela, não fossem as consequências que ela está passível de gerar.

Inquestionavelmente a punição severa tem um efeito imediato na redução da tendência para agir de certa maneira. Sem dúvida, este resultado é responsável pelo seu largo uso. "Instintivamente" atacamos que nos ofenda – talvez não com um ataque físico, mas com críticas, desaprovação, vituperação ou ridículo. Havendo ou não uma tendência herdada para se fazer isso, o efeito imediato do procedimento é suficientemente reforçador para explicar sua ocorrência. Todavia, a longo prazo a punição realmente não elimina o comportamento de um repertório e seus efeitos temporariamente são conseguidos com tremendo custo na redução da eficiência e felicidade geral do grupo (SKINNER, 2010, p. 208).

Os subprodutos, consequências de um processo de coerção, podem ser identificados tanto no procedimento, resultado do experimento em laboratório, bem como no meio em que vivemos, nossas relações sociais, instituições nas quais pertencemos, uma delas o âmbito educacional. O reforço negativo apresenta algumas complicações como nos aponta Sidman (2009):

Reforçamento negativo, então, particularmente se intenso e contínuo, pode restringir estreitamente nossos interesses, até mesmo causando uma espécie de “visão de túnel” que nos impede de atentar para qualquer coisa, exceto o estresse a que estamos, no momento, sendo submetidos. Nós podemos dar conta muito bem de rotinas estabelecidas, embora talvez de uma maneira estereotipada, mecânica ou compulsiva (SIDMAN, 2009, p. 109).

A fuga, a esquiva, o contra controle, o medo, a ansiedade, o parar de responder a estímulos do ambiente, envolvem a gama de consequências advindas do controle por coerção (SKINNER, 2003; MOREIRA E MEDEIROS, 2007; SIDMAN, 2009). E isso deve ser olhado com cuidado, no que tange às consequências em longo prazo. A fuga é vista como um padrão de comportamento, que consiste na remoção da estimulação aversiva que se faz presente no ambiente. Nesse sentido, o sujeito comporta-se a fim de eliminar o aversivo. Muitas vezes, a estimulação aversiva pode ser emparelhada a outros estímulos neutros do ambiente, causando no sujeito uma generalização deste padrão. Então, cada vez que, deparar-se com uma situação, ambiente ou elemento que for semelhante à estimulação aversiva inicial, que desencadeou a fuga, ele vai comportar-se de forma a eliminá-lo.

Na esquiva, algo semelhante ao processo de fuga ocorre, o que difere é a relação com o estímulo. Na esquiva, o estímulo aversivo não se faz presente no ambiente; a simples ideia de entrar em contato com a estimulação aversiva faz com que o sujeito se comporte para evitar ou esquivar-se do estímulo. Geralmente, o sujeito já esteve em contato à estimulação, havendo uma generalização de ambientes coercitivos. Quem de nós nunca fugiu de uma situação ou sujeito que nos desencadeou respostas emocionais desagradáveis, ou ainda, mudou de rota para não passar em um lugar pelo qual nos lembra um momento desconfortável? Quem nunca esquivou-se de corredores ou ambientes no qual tem certeza que determinadas pessoas irão passar, ou ainda entrou em um ambiente onde o contexto foi aversivo e fugiu para cessar a estimulação? Enfim, a fuga e esquiva são meios que o ser humano aprendeu para não sofrer.

Quase todos os seres vivos agem buscando livrar-se de contatos prejudiciais. Atinge-se uma espécie de liberdade através de formas relativamente simples de comportamento, denominadas reflexos. Por exemplo, uma pessoa espirra e livra suas vias respiratórias de substâncias irritantes, ou vomita e livra seu estômago de alimentos indigestos ou venenosos. Usa a mão para se livrar de um objeto pontiagudo ou aquecido. Mesmo as formas mais elaboradas de comportamento produzem efeitos semelhantes. Quando aprisionadas, as pessoas lutam (“com violência”) e procuram se libertar. Em situação de perigo, fogem ou atacam. Provavelmente, este tipo de

comportamento se desenvolveu devido a seu valor de sobrevivência (SKINNER, 1983, p. 25).

Os padrões de fuga e esQUIVA desencadeiam no sujeito os respondentes emocionais supracitados. Tais respondentes podem gerar ainda, um estado de abatimento, pelo qual as possibilidades de responder e criar novos repertórios limitam-se, caracterizando em futuros déficits comportamentais. A esse tipo de repertório comportamental, consequência da coerção, denomina-se desamparo aprendido.

Um outro subproduto, que deve ser considerado, em casos de exposição constante à coerção é o contra controle. Segundo Skinner (2010):

O contra controle não é difícil de explicar quando o controle é imediatamente adversativo – por exemplo, quando é exercido por punição ou ameaça de punição. Existem presumivelmente contingências relevantes de sobrevivências: quando, incapazes de escapar, os organismos atacam com êxito um predador, têm uma vantagem competitiva. Mas quando as consequências adversativas do controle são postergadas, como na exploração, a ação de contra controle é menos provável (SKINNER, 2010, p. 167).

Destacamos que, além de cessar imediatamente o comportamento indesejado, a coerção não nos oferece nada além do que consequências indesejáveis, das quais mais tarde teremos que lidar. Skinner (2003) aponta que grande parte dos problemas de ordem psicossomática possui causas na exposição à estimulação aversiva. O controle por coerção não ensina novos repertórios comportamentais, o que impossibilita sua eficácia. A partir do momento em que a estimulação aversiva é cessada do ambiente, em longo prazo o sujeito torna a emitir os comportamentos indesejados. A coerção acaba por limitar a noção de controle, estabelecendo que toda prática de controlar envolve processos de coerção. Isso leva a uma falsa noção do conceito de liberdade, evidenciando que ser livre é não estar exposto a qualquer tipo de controle intencional. No entanto, o que acaba por ocorrer com essa falsa ideia de ser livre é uma chance aumentada de ser controlado. O controle é e deve ser visto como um fato da vida e necessário para o bem social e os efeitos positivos devem ser considerados, reconstruindo seu papel funcional, diante ao meio social.

Antes, faz-se necessário reconhecer e, principalmente, falar sobre a coerção, em contextos nos quais está inserida. As agências de controle existem, é nelas que deve-se intervir, criando alternativas ao uso indiscriminado de processos coercitivos. Uma dessas agências é o ambiente educacional. Assim,

Um professor ameaça seus alunos com castigos corporais ou reprovação até que prestem mais atenção; obedecendo, afastam a ameaça de punição (e reforçam seu emprego pelo professor). De uma forma ou de outra, ou seja, intencionalmente ou não, o controle aversivo é o padrão de quase todo o ajustamento social – em ética na religião, no governo, na economia, na educação, na psicoterapia, na vida familiar (SKINNER, 1983, p. 26).

O que isso evidencia é a real necessidade que emerge em falar sobre coerção. Contudo, falar não como uma forma de incriminar alguém pelo seu uso, ou ainda, julgar os motivos que levaram a tal. Mas sim, entendendo que tem feito parte das condutas humanas, por infinitas gerações, assim será se for negada.

O controle aversivo do comportamento não foi criado e nem desenvolvido por Skinner ou demais analistas do comportamento. Mesmo não sendo seu principal objeto de estudo, o autor faz referências à essa modalidade de controle, a fim de, aumentar o conhecimento do sujeito a respeito dos processos que são parte de suas relações.

Analisando o ambiente em que vivemos, tomaremos consciência de quanto hostil à nós ele se apresenta, respondemos por meio de fugas, esquivas e evitações, tentando nos livrar da coerção. Porém, ao controlar o outro, lançamos mão deste controle a fim de obter o que desejamos. Às vezes, essa relação está explícita e, na maioria delas, implícita, mas acreditamos que intimamente ligada à forma como aprendemos a nos comportar em nossa cultura.

Destacamos ainda, que a literatura comportamental, conforme aponta Santos (2013), não nos apresenta ainda uma definição única e objetiva das descrições de coerção. O que temos são tentativas e descrições comportamentais desse fenômeno. Há de se justificar a partir de nossa busca teórica, a incipiência dos estudos com seres humanos. Os motivos são de origem ética, pois entende-se que não se pode realizar experimentos desta natureza com o homem.

Apontamos uma contradição, nossa crítica estende-se para além dos estudos laboratoriais, evidenciando que o uso da coerção se faz presente sem discriminações éticas e morais com seres humanos, sem planejamento do que se espera produzir com ela. As agências de controle evidenciam um propósito, na maioria das vezes, intencional de controlar aversivamente os sujeitos. Manipulá-los para responder comportamentalmente às exigências de uma minoria que aprendeu a usá-la a seu favor. É por esses motivos, que defendemos a inserção de um debate crítico sobre os elementos coercitivos presentes no ambiente educacional. Levantamos um aporte teórico, que acreditamos ser capaz de oferecer subsídios para esses debates. É a partir do entendimento do conceito, processos

e procedimentos envolvidos no controle aversivo, que nos foi possível a apropriação da matriz coercitiva skinneriana.

2.3 A questão epistemológica em Foucault: a concepção de homem, a verdade e a genealogia da coerção.

*“As pessoas sabem aquilo que elas fazem;
frequentemente sabem porque fazem o que fazem; mas o que
ignoram é o efeito produzido por aquilo que fazem”*
(Michel Foucault)

Aqui abordamos a epistemologia de Foucault, percorrendo sua concepção de homem e sociedade para produzirmos um conhecimento Foucaultiano acerca do fenômeno da coerção no contexto educativo. A densa e magnífica obra de Michel Foucault nos convida a dialogar com o autor na compreensão de alguns conceitos base para a apreensão de sua concepção epistemológica. Um desses conceitos trata-se da apreensão da ou das verdades que são construídas ao longo da história. As relações de poder, os modos de fabricação de sujeitos, os discursos e ainda a relação poder/saber.

Para a proposta que seguimos aqui, nos inscrevemos na biografia do autor e a partir desta, elaboraremos os estudos epistemológicos de sociedade, homem e coerção. Esclarecemos que para este autor, ao tratarmos de uma sociedade, no caso a que estamos inseridos, a sociedade capitalista implementa formas de controle sobre o corpo dos sujeitos. Via mecanismos disciplinares. A sociedade capitalista, neste sentido, é aquela que vê a necessidade de tornar úteis os corpos dos sujeitos, para o trabalho. A sociedade disciplinar, para Foucault, nada mais é do que a sociedade capitalista. Sociedade que apresenta formas específicas de dominação³⁹. Formas estas, caracterizadas pela anátomo-política e pela biopolítica.

³⁹ Foucault trabalha com o conceito de dominação numa perspectiva diferente daquela adotada pelos marxistas, ou seja, para Foucault a sociedade não se institui (pelo menos não no capitalismo) a partir de formas de dominação que impediriam os indivíduos, e grupos sociais, de se manifestarem. Foucault admite que as relações de poder são assimétricas, mas estas mesmas formas de relação de poder não são podem ser confundidas com a violência (já que a violência, esta sim, impede a participação do indivíduo ou do grupo de indivíduos). Para Foucault, portanto, formas de dominação político-social são formas de exercício antidemocrático (por isso, para ele, formas de dominação). Já nas democracias, mesmo sob o capitalismo, sempre há espaços para a manifestação dos indivíduos ou dos grupos, nas relações de poder. Mesmo que, insistimos, estas relações sejam desiguais.

Paul Michel Foucault nasceu em 15 de outubro de 1926, na cidade de Poitiers, na França. Filho de uma linhagem de médicos frustrou as expectativas familiares ao se dedicar à Filosofia. Mas o fez com o apoio da mãe, a Sra. Anna Malapert.

A partir desse apoio, muda-se para Paris no ano de 1945, de modo a realizar seus estudos. Neste momento, entra em contato com a obra de filósofos como Kant, Nietzsche, Hegel, Lacan, dentre outros. Dedicava-se de forma mais enérgica às obras de Kant e de Nietzsche. Autores que o influenciam sobremaneira. Do primeiro retira a questão da autonomia do pensamento (questão típica do iluminismo). Do segundo, retira conceitos como vontade de potência, genealogia, a crítica da metafísica e das metanarrativas (segundo Nietzsche, exemplos do niilismo ocidental advindo da racionalidade Platônica).

No ano de 1948, por motivo de cobrança familiar, decorrente da insistente comparação que fazem entre Foucault e seu irmão (que segue a vida médica), Foucault tenta o suicídio. Fato que o leva a ter contato com o mundo da psicologia e psiquiatria. Saberes que são analisados por Foucault de forma bastante profunda. Seu interesse pelas Ciências Humanas aumenta nesta mesma época.

Foucault se forma em Filosofia e em Psicologia. Neste ínterim, ingressa no Partido Comunista Francês. Afasta-se do mesmo por conta do preconceito que sofre, pelo fato de ser homossexual.

No ano de 1952 entra para o Instituto de Psicologia (obtém o diploma de Psicologia Patológica). Mesmo ano em que se torna assistente na Universidade de Lille. Ministra aulas de Psicologia e Filosofia em universidades da Alemanha, Suécia, Tunísia, Estados Unidos, etc. Além disso, escreve para diversos jornais.

Obtém seu título de doutorado em 1961, por meio da tese: História da loucura na idade média. Desenvolve um método arqueológico (a partir das obras: “O nascimento da clínica”, de 1963; “As palavras e as coisas”, de 1966; “A arqueologia do saber”, de 1969).

Em 1971 assume a cadeira de Jean Hyppolite na disciplina: História dos Sistemas de Pensamento. Profere a famosa aula inaugural, denominada: “A Ordem do discurso”.

A partir da década de 70, do século XX, desenvolve o método genealógico (por conta da influência de Nietzsche). Publica, dentre outras obras: “Vigiar e Punir”, obra fundamental do período genealógico. Elencada como obra principal para exprimir a contribuição deste, na presente dissertação, por trazer contribuições importantes no que concerne aos regimes disciplinares, a questão do controle e da coerção.

Ainda na fase genealógica Foucault publica o livro: “História da sexualidade 1”, onde propõe uma leitura sobre o poder que não fique adstrita à hipótese repressiva (como se o

poder operasse apenas por meio da repressão). Desenvolve, ainda nesta obra, o conceito de dispositivos.

Ao final da vida pública os dois volumes restantes (II e III) da história da sexualidade, por meio dos quais retoma os gregos e os processos estéticos da existência. Nestes, aponta que os homens livres da Grécia construía códigos de conduta que visavam equilibrar desejo e razão (as 'tecnologias do eu'). Foucault morre aos 57 anos de idade, em 1984, deixando uma obra inacabada e um legado importantíssimo para as Ciências Humanas. Revolucionou conceitos como os de poder, saber (conhecimento), história, homem, consciência, natureza humana.

A proposta de elencar a contribuição epistemológica da obra deste autor nos levou a dialogar com o leitor sobre a questão de continuidade e linearidade em Foucault. Para apreender o que poderíamos chamar de epistemologia Foucaultiana, esclarecemos que para esse célebre filósofo, as questões de ordens sociais, as quais ele se propunha a desvelar, possuem em sua gênese um processo de descontinuidade e fragmentação. Na obra de Foucault toma-se por evidência essa afirmativa, pois o autor em sua produção epistemológica faz esse movimento descontínuo para a compreensão de homem e sociedade.

Esse pressuposto dito descontinuidade, relaciona-se à realidade do objeto que queira compreender cientificamente. Assim, as obras de Foucault eram críticas e produziam verdades até então mascaradas por verdades fabricadas historicamente pela sociedade ocidental.

Inegável o cunho político social desencadeado por sua contribuição filosófica. O autor inaugura uma crítica filosófica que atinge a linearidade da pesquisa histórica. Ele questiona e, mais que isso, desvela a forma como as verdades da sociedade se formam e se traduzem no momento presente.

Desse modo, instaura novas concepções epistemológicas nas ciências sociais, nos convida a criticar como a história produz verdades, nos instiga a questionar essas verdades. Arriscamos destacar que uma epistemologia Foucaultiana de homem e sociedade, traz uma série de questionamentos inconclusos.

Interessadas por trazer a epistemologia da coerção, a partir da matriz de uma genealogia Foucaultiana, destacamos que faz-se necessário partirmos da fase arqueológica – na qual o autor,

[...] desloca o conhecimento científico, com status de verdade, para em seu lugar colocar os saberes vulgares e não vulgares o privilegiá-los como objeto de análise, nivelando-os por sua formação discursiva, dentro de normas de enunciados. Este é um primeiro momento de ruptura que

denuncia a vinculação da epistemologia com a prática efetiva da ciência, ou seja, ao tematizar os diversos saberes, inclusive o científico, sobre uma determinada prática (MOLL, 1983, p. 51).

A fase arqueológica traduz a preocupação com o homem, partindo de uma questão ontológica em que o homem é o objeto do saber, sendo assim também sujeito e objeto do conhecimento.

Evidenciamos que a arqueologia em Foucault, destaca uma homogeneidade no que se refere ao homem e sua condição de existir. Ao colocar a questão dos saberes como ponto de ancoragem da questão do conhecimento científico, tendo assim como objeto de estudo os discursos.

Essa questão do saber sobre o homem emerge com o nascimento das chamadas ciências do homem, ou ciências humanas. Quanto mais se busca saber sobre o homem, mais poder sobre ele próprio pode-se adquirir. Aqui, analisamos uma das formas de poder – a coerção, como mecanismo e estratégia de poder, dominação e/ou fabricação. Esta se constrói como parte de uma sociedade, que Foucault chamou de normalizadora.

Ainda no plano arqueológico, anterior a delimitarmos a fase genealógica, evidenciamos que na obra “as palavras e as coisas”, o autor elucida que as “verdades” são produzidas pelos saberes paradigmáticos de cada época. O homem tratado como o ser social, desvendado a partir do saber.

É uma significação que emerge da prática, do acontecimento, a égide de um saber que existe como momento vivido, adquirindo o sentido da produção do homem (em duplo sentido) na materialidade histórica. Esse duplo sentido da produção do homem quer dizer dele como produtor e produto do seu saber, o que revela uma concepção materialista da história (MOLL, 1983, p. 36).

A questão epistemológica preocupa-se em evidenciar como são produzidos os saberes. Desse modo, Foucault preocupa-se em confrontar o saber/poder disciplinar sobre o corpo. Adentramos assim, à fase genealógica, na qual revelamos o poder como uma relação de imposição através da força. Essas questões são cruciais para adentrarmos o entendimento de uma metodologia apreendida através da fase genealógica, em que a questão do saber e do poder ganham maior evidência. Nesta, o autor denuncia como se fabrica verdades através das relações poder - saber.

Concordamos que as maiores preocupações do filósofo é com as questões de ordem sociais. Trazer à tona como se constituem as verdades, como se fabrica o homem, como se forma a institucionalização do poder, e também as micro resistências consoantes as formas

de poder. Importante salientar que, Foucault aponta para dois vieses que se encontram no poder, um negativo e o positivo.

O poder mascara uma objetivação de fabricação e disciplinarização, ao mesmo tempo em que produz a realidade, a produção inerente ao poder, traz à tona uma série de processos que levam ao indivíduo conhecer e questionar a realidade que o fabrica. Essa produção a que se refere Foucault nos afirma a necessidade de trazermos para o debate a coerção como forma de poder/fabricação. Do macro para o micro, elucidando que as formas de poder institucionalizam-se e formam/fabricam sujeitos. Compreender a relação entre poder e saber – principalmente no que se refere ao poder sobre o sujeito através de uma fonte coercitiva. Assim afirma que:

O poder em suas estratégias, ao mesmo tempo gerais e sutis, em seus mecanismos nunca foi muito estudado. Um assunto que foi ainda menos estudado é a relação entre o poder e o saber, as incidências de um sobre o outro. Admite-se, e isto é uma tradição do humanismo, que a partir do momento em que se atinge o poder, deixa-se de saber: o poder enlouquece, os que governam são cegos. E somente aqueles que estão à distância do poder, que não estão em nada ligados à tirania, fechados em duas estufas, em seus quartos, em suas meditações, podem descobrir a verdade (FOUCAULT, 1993, p. 141).

Após essa breve apresentação epistêmica do referido autor, adentramos para o conhecimento matricial da coerção, partindo da obra “Vigiar e Punir”, disposta na fase genealógica em que Foucault desenvolve sua tese sobre as disciplinas e o controle (sua concepção matricial sobre a coerção). Nela apresenta as nuances do poder ‘produtivo’. E não repressivo. Fala na construção dos corpos dóceis: “politicamente dóceis e economicamente produtivos”.

Foucault (1987) delimita, deste modo, por meio do método genealógico; que leva em conta o corpo dos sujeitos, as estratégias de poder, as instituições disciplinares, a voz dos sujeitos, a construção do controle disciplinar típico das sociedades ocidentais, a partir do século XVIII.

Utilizando-se da analítica de Jeremi Benthan, do panopticon, elenca o modelo por meio do qual seria possível olharmos para o presente. Para uma sociedade que a todos vê e tudo controla. Para uma sociedade que intensifica o controle por sobre a vida (os corpos e os comportamentos) dos indivíduos. Seja por meio da prisão, das escolas, das fábricas, dos conventos, dos exércitos.

A problematização relacionada a questão do poder, em Vigiar e Punir, constitui uma microfísica que se consolida por meio dos dispositivos do poder (anatomo-política e

biopolítica). Poder que se volta para o controle do corpo (individual) e das populações (por meio de saberes que se acercam destas populações com o intuito de as controlar/conduzir).

Neste sentido, em Foucault os mecanismos disciplinares são fontes de dispositivos de poder. Emergem na sociedade moderna, a fim de controlar as atividades e compor as forças; o que resulta numa maior eficácia por parte do controle social. Surge, daí, os contornos de uma regulamentação voltada à arte de punir/sujeitar os indivíduos.

Em Foucault (1987), temos a demonstração das formas, institucionais e sociais, de exercício do poder. O que pode ser utilizado para entendermos o funcionamento das instituições educacionais. Pois nestas o controle assume, no decorrer da história, contornos mais sutis. Consolidando uma hierarquia de normas e práticas que acabam por submeter parcelas da população; seja ela a maça trabalhadora, os que precisam ser educados, os que precisam ser medicalizados.

Salientamos que ao falar do poder, Foucault (1987) fala em relações de poder. Afirma que estas relações de poder ocorrem em toda e qualquer ambiência social. Daí sua microfísica do poder. Para ele, ainda, o poder não deve ser analisado apenas pelo seu viés negativo (repressão). Pois opera, de forma positiva, por sobre os indivíduos; os fabricando. A fabricação de sujeitos (a construção das subjetividades) se dá, via instituições (escolas, fábricas, quartéis, conventos, hospitais, exércitos, etc). O poder, para ele, se relaciona com formas de saber (conhecimentos) que sedimentam as relações de poder. Poder e saber, deste modo, em Foucault (1987), andam juntos.

Em *Vigiar e Punir* aparece uma descrição histórica acerca das formas de punição. Mostra a passagem das formas punitivas (esquartejamento dos corpos em praça pública, feitas até uma parte do século XVIII) para o enclausuramento dos criminosos em ambientes fechados, que não mais torturam os corpos, mas os controlam (tais como as prisões).

Nesta passagem são analisados os processos disciplinares empregados nas prisões, embasados em padrões comportamentais (normas de conduta) esperados. A norma, neste sentido, aparece como elemento fundamental de análise. Diferenciada do campo jurídico (que interdita a ação como base no proibido/permitido) a norma estabelece condutas esperadas (advindas de uma análise moral dos comportamentos) que é reforçada, por vezes, pelas próprias Ciências Humanas.

O livro apresenta claramente as nuances que envolvem a passagem de uma sociedade de soberania para uma sociedade disciplinar/capitalista. O que se torna perceptível pela análise que é feita da prisão. Análise sobre a mudança das formas punitivas em direção ao sistema prisional. Passagem do suplício do corpo (acompanhado do espetáculo que o

emoldurava) para o controle feito por meio da economia dos processos disciplinares/corporais (dentro das instituições penais).

Processo feito por meio da consolidação de uma técnica que visa a economia da punição. Evita o dilaceramento do corpo (afinal, agora o corpo precisa ser otimizado, preparado para o trabalho. E não, mais, torturado/supliciado). Neste processo, o controle do corpo visa a subordinação da “alma” do condenado.

Se no suplício o que se esperava atingir, a partir do ritual que o acompanhava, era a massa/povo – instituindo um ritual de terror em torno do corpo do condenado – reafirmando o poder do soberano. A partir do advento do sistema prisional, no capitalismo, se busca otimizar as forças, tornar dóceis os comportamentos, emoldurar as condutas.

A retomada histórica do nascimento da punição vem atravessar de forma coesa, a nossa compreensão acerca do fenômeno, hoje ainda presente. Respeitando o nosso método, no tópico que se segue, trouxemos a contribuição da história da punição no ocidente, transcrita por Foucault em “Vigiar e Punir”.

2.3.1 Foucault e a história da punição e disciplina no ocidente, a punição generalizada e a mitigação das penas: a tradução física dos aspectos coercitivos

“[...] é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão (FOUCAULT)”.

Ao abordar a epistemologia filosófica de Foucault sobre coerção e sua concepção de homem e sociedade damos continuidade, neste tópico, em historicizar a punição e a disciplina no ocidente, estas tratadas como processos de coerção, desvelando os enlaces sobre o poder apresentado pela obra de Foucault (1987), intitulada “Vigiar e Punir”. Traçamos os aspectos de controle que a coerção vai assumindo ao longo da sociedade como mecanismo disciplinar e punitivo sobre o corpo do sujeito, em uma perspectiva em que a coerção faz parte da construção deste sujeito e de seus processos de subjetivação. Nosso intento está em ressaltar os marcos históricos e institucionalizadores da coerção, como se estabelecem dentro das instituições de controle e quais suas finalidades e determinantes. Para tanto, percorreremos as aplicações das penas na antiguidade, os suplícios, as punições generalizadas até atingirmos os aspectos mais sutis da punição sobre os corpos, descrevendo neste a mitigação das penas.

Apresentamos a inegável contribuição de Foucault para o entendimento da coerção, em seus aspectos punitivos, castigáveis, controladores em relação aos corpos dos sujeitos. Nos embasamos teoricamente na Obra “Vigiar e Punir”, importantíssima referência no tratamento da coerção em suas formas aplicáveis, na “arte” de adestrar e docilizar os corpos através de mecanismos disciplinares obtidos mediante a coerção. Defendemos que a obra, em pauta, otimiza nossa compreensão da totalidade do fenômeno em estudo, nos possibilitando articular com a realidade. Neste sentido, podemos caracterizar a coerção em seus aspectos físicos e também seus objetivos de controle sobre a ‘alma’ do sujeito que se deseja disciplinar. Nos apropriamos das contribuições Foucaultianas, na sua fase genealógica em que a preocupação deste estende-se para o ponto de vista sociológico dos estudos das instituições e dos mecanismos de poder que são utilizados por essas instituições. Esta fase de Foucault pode ser denominada fase do estudo do poder, de como se modela o comportamento do outro, e a isso se denomina disciplinas.

É importante salientarmos que, para Foucault, o sistema capitalista juntamente com o sistema de relações por ele estabelecido, é considerado a representação de um modelo disciplinar do poder. Dentre os tratamentos que o autor dá para o poder, podemos delimitar três tipos de formas de poder: o poder soberano, representado pelos reis, a segunda forma é o poder disciplinar que surge com o capitalismo – forma da qual iremos centrar nosso estudo – e uma terceira forma seria o poder da biopolítica. Quando tratamos em poder para Foucault, falamos de controle de comportamento dos outros, formas através das quais, busca-se controlar e manipular o comportamento do outro. Um dos meios pelos quais o sujeito obtém esse controle, os mecanismos disciplinares, denominou coerção.

Para atingirmos nosso objetivo de dissertar sobre a coerção ‘nascida’ no ocidente e explicitada através da obra de Foucault, percorremos a história da punição e disciplina, seus aspectos físicos dos mecanismos disciplinares, bem como, os contornos que estes foram tomando ao longo da história. Foucault trata deste fenômeno dentro do âmbito social e prisional, porém estendemos seu olhar a respeito da coerção para o âmbito da educação. Neste sistema, o ato de punir vai adquirindo contornos mais sutis, do poder dado diretamente sobre o corpo, o suplício até as penas prisionais, à correção do sujeito a fim de otimizar seu corpo e criar uma força de trabalho produtiva. Assim o poder não pode mais ser um poder atrelado à destruição, mas sim um controle sobre o corpo do sujeito, mas não mais diretamente ao seu físico.

Dentre tantas modificações, atendo-me a uma: o desaparecimento dos suplícios. Hoje existe a tendência a desconsiderá-lo; talvez, em seu tempo, tal desaparecimento tenha sido visto com muita superficialidade ou com exagerada ênfase como “humanização” que autorizava a não analisá-lo. De qualquer forma, qual é sua importância, comparando-o às grandes transformações institucionais, com códigos explícitos e gerais, com regras unificadas de procedimento; o júri adotado quase em toda parte, a definição do caráter essencialmente corretivo da pena, e essa tendência que se vem acentuando sempre mais desde o século XIX a modular os castigos segundo os indivíduos culpados? Punições menos diretamente físicas, uma certa discrição na arte de fazer sofrer, um arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados e despojados de ostentação, merecerá tudo isso acaso um tratamento à parte, sendo apenas o efeito sem dúvida de novos arranjos com maior profundidade? No entanto, um fato é certo: em algumas dezenas de anos, desapareceu o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo. Desapareceu o corpo como alvo principal da repressão penal (FOUCAULT, 1987, p. 12).

Neste sentido, apresentamos o poder disciplinar, não apenas em seus aspectos negativos, mas como possuidor de um caráter positivo no que tange a sua função social complexa. Na história, como nos apresenta Foucault (1987), o suplício dos corpos dos condenados, atinge uma minuciosa descrição de como aconteciam as punições nos séculos passados. A leitura que descreve estas cenas supliciantes, apresenta-se a nós como aterrorizante, nos desperta respostas emocionais a respeito de como se estabeleciam essas punições. A desumanidade, a indignidade a que o sujeito punido estava exposto é inegável e extremamente repudiante; é um circo de horrores que busca legitimar o poder soberano.

Destacamos o suplício sobre o corpo do condenado como ato de disciplinar a sociedade, atingir o coletivo através da individualidade. Segundo Foucault (1987), a certeza de que um crime é punido dá a garantia de que o sujeito pensasse antes de cometer um delito. Porém, essa arte dos suplícios vai assumindo novas formas, a fim de atingir a alma do sujeito punido. A punição extremamente física, em meados do século XIX, vai extinguindo-se e tomando outros moldes.

A execução pública é vista então como uma fornalha em que se acende a violência. A punição vai-se tornando, pois, a parte mais velada do processo penal, provocando várias consequências: deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata; sua eficácia é atribuída à sua fatalidade não à sua intensidade visível; a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro; a mecânica exemplar da punição muda as engrenagens. Por essa razão, a justiça não mais assume publicamente a parte de violência que está ligada a seu exercício. O fato de ela matar ou ferir já não é mais a glorificação de sua força, mas um elemento

intrínseco a ela que ela é obrigada a tolerar e muito lhe custa ter que impor. As caracterizações da infâmia são redistribuídas: no castigo-espetáculo um horror confuso nascia do patíbulo: ele envolvia ao mesmo tempo o carrasco e o condenado: e se por um lado sempre estava a ponto de transformar em piedade ou em glória a vergonha infligida ao supliciado, por outro lado, ele fazia redundar geralmente em infâmia a violência legal do executor. Desde então, o escândalo e a luz serão partilhados de outra forma; é a própria condenação que marcará o delinquente com sinal negativo e unívoco: publicidade, portanto, dos debates e da sentença; quanto à execução, ela é como uma vergonha suplementar que a justiça tem vergonha de impor ao condenado; ela guarda distância, tendendo sempre a confiá-la a outros e sob a marca do sigilo. É indecoroso ser passível de punição, mas pouco glorioso punir. Daí esse duplo sistema de proteção que a justiça estabeleceu entre ela e o castigo que ela impõe. A execução da pena vai-se tornando um setor autônomo, em que um mecanismo administrativo desonera a justiça, que se livra desse secreto mal-estar por um enterramento burocrático da pena. É um caso típico na França que a administração das prisões por muito tempo ficou sob a dependência do ministério do Interior, e a dos trabalhos forçados sob o controle da Marinha e das Colônias. E acima dessa distribuição dos papéis se realiza a negação teórica: o essencial da pena que nós, juízes, infligimos não creiais que consista em punir; o essencial é procurar corrigir, reeducar, “curar”; uma técnica de aperfeiçoamento recalca, na pena, a estrita expiação do mal, e liberta os magistrados do vil ofício de castigadores (FOUCAULT, 1987, p. 13).

Esses novos contornos assumidos pelo ato de punir objetivavam atingir o mínimo possível do corpo, mas através dele o que se esperava obter era algo mais elevado. Conforme nos apresenta Foucault (1987), os carrascos que possuíam como função supliciar o corpo, são substituídos por profissionais que vigiam o tempo todo. Médicos, psicólogos, psiquiatras, educadores, dentre outros garantem com sua presença, que a punição e a vigilância serão empregadas de acordo com a natureza do delito. “Pois não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições (FOUCAULT, 1987, p. 18)”.

Vai desaparecendo aos poucos o “espetáculo” sobre o corpo físico, o sofrimento vai tomando outras dimensões. Não se tira mais o direito de viver, substitui-se pela privação da liberdade e então uma nova economia do punir e do poder vai obtendo forma. Porém como nos aponta Foucault (1987), todo esse processo apesar de mudar de formas estava longe de chegar ao fim, a execução do condenado, de acordo com seu crime passa a acontecer em segredo, um segredo entre justiça e o próprio condenado.

O poder sobre o corpo, por outro lado, tampouco deixou de existir totalmente até meados do século XIX. Sem dúvida, a pena não mais se centralizava no suplício como técnica de sofrimento; tomou como objeto a perda de um bem ou de um direito. Porém castigos como

trabalhos forçados ou prisão — privação pura e simples da liberdade — nunca funcionaram sem certos complementos punitivos referentes ao corpo: redução alimentar, privação sexual, expiação física, masmorra. Consequências não tencionadas, mas inevitáveis da própria prisão? Na realidade, a prisão, nos seus dispositivos mais explícitos, sempre aplicou certas medidas de sofrimento físico (FOUCAULT, 1987, p. 18).

Exposto isso, ressaltamos que toda a reforma nesse sistema de punir, busca então a transformação do comportamento do condenado a fim de “curá-lo”. A atuação agora está centrada em compreender e explicar toda a topografia de um crime e a partir deste, define-se a pena; o castigo que será aplicado. A sanção passa agora por todos os inspetores da lei, que vão recolhendo e analisando provas, cabendo a esse conjunto o julgamento da sentença. Isso requer dizer que, o poder e a decisão final dada apenas ao juiz, agora é definida por um júri, qualificado e técnico. Neste sentido, Foucault (1987) destaca o saber que vai sendo obtido e atrelado ao poder de punir:

Sob a suavidade ampliada dos castigos, podemos então verificar um deslocamento de seu ponto de aplicação; e através desse deslocamento, todo um campo de objetos recentes, todo um novo regime da verdade e uma quantidade de papéis até então inéditos no exercício da justiça criminal. Um saber, técnicas, discursos “científicos” se formam e se entrelaçam com a prática do poder de punir (FOUCAULT, 1987, p. 23).

Evidencia-se com esta reforma no sistema penal, uma nova tecnologia de punir, uma transformação em relação aos métodos punitivos. Trata-se de uma economia política do corpo, para usufruir das forças que dele podem ser adquiridas. Destacamos que, mesmo com a reforma prisional, com as mudanças ocorridas em seu sistema, as formas de punir ainda se estabelecem, mesmo que sutis, sobre o corpo, é sempre o corpo do sujeito o alvo. Foucault (1987) apresenta essa relação política do corpo da seguinte forma:

[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física. Quer dizer que pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento,

e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo. Essa tecnologia é difusa, claro, raramente formulada em discursos contínuos e sistemáticos; compõe-se muitas vezes de peças ou de pedaços; utiliza um material e processos sem relação entre si (FOUCAULT, 1987, p. 25-26).

O controle sobre o corpo, os mecanismos disciplinares vão atingindo novas tecnologias do poder. Identifica-se como uma microfísica do poder, pelo fato dessas relações estarem atreladas à instituições disciplinares que exercem a coerção com seus mecanismos de controle. A coerção atrelada ao poder disciplinar é exercida em todos os âmbitos sociais, identifica-se em um emaranhado de relações, seja elas verticais ou horizontais. A prisão e as relações presentes nela podem ser consideradas como um instrumento desse poder obtido mediante coerção.

O poder aqui estudado apresenta-se em uma relação com o saber. Foucault (1987), nos apresenta essa relação como intimamente ligada, ao considerar que não há poder sem saber e, conseqüentemente, não há saber sem o poder.

Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 1987, p. 27).

Há uma institucionalização do poder de punir, como se o castigo físico e a punição verbal estivessem intrinsecamente ligada ao crime ou a transgressão das regras. Em Foucault (1987), a descrição da coerção, ou seja, dos mecanismos disciplinares como instrumentos do poder, destaca-se pela necessidade em compreendermos como o sujeito é produzido. Como se dá o processo de produções de subjetividade ao longo de sua construção social. Essa relação apresentada pelo autor nos permite identificar as formas que a coerção assume ao longo da história, desde o corpo supliciado até o nascimento das prisões, bem como de outras instituições que tem por finalidade formar sujeitos.

Nessa produção de sujeitos e poder, destacamos o suplício como parte inicial do processo de controlar. Como marco histórico das primeiras formas de práticas penais e punição humana. Possuía como objetivo punir através da dor e o sofrimento físico, tudo isso hierarquizado de acordo com o crime. A cicatriz deixada no corpo, a morte em todo seu ritual, representa a existência de uma justiça e um poder. Para Foucault (1987), o

suplício tinha toda uma organização em sua origem, a fim de fazer se conhecer seu poder sobre os corpos e corrigir a sociedade.

O suplício penal não corresponde a qualquer punição corporal: é uma produção diferenciada de sofrimentos, um ritual organizado para a marcação das vítimas e a manifestação do poder que pune: não é absolutamente a exasperação de uma justiça que, esquecendo seus princípios, perdesse todo o controle. Nos “excessos” dos suplícios, se investe toda a economia do poder (FOUCAULT, 1987, p. 32).

Em Foucault (1987), o corpo supliciado objetiva trazer à tona a verdade do crime cometido, feito no cerimonial judiciário. O cerimonial, por sua vez, na busca das provas e dessa verdade ocorria em segredo, reforçando assim a ideia do poder do Soberano sobre o corpo do sujeito sentenciado. No século XVIII, a verdade era buscada, além das testemunhas e das provas do crime, através de um interrogatório. Existiam regras rígidas a serem seguidas para a tramitação destes processos, primeiro todo o recolhimento de provas, testemunhas e indícios de que o sujeito era o autor de determinado crime, ocorria em segredo e, por fim, ouvia-se o sujeito acusado.

Evidencia-se que este processo anterior ao interrogatório era, por sua vez, apresentado ao júri e por si só apresentava a “verdade” do crime, verdade que era confirmada com a confissão do criminoso. Este era coagido à confessar o crime, demonstrando mais uma vez o poder da soberania.

Pela confissão, o próprio acusado toma lugar no ritual de produção de verdade penal. Como já dizia o direito medieval, a confissão torna a coisa notória e manifesta. A esta primeira ambiguidade se sobrepõe uma segunda: investiga-se de novo a confissão como prova particularmente forte, que exige para levar à condenação apenas alguns indícios suplementares, que reduzem ao mínimo o trabalho de informação e a mecânica de demonstração; todas as formas possíveis de coerção serão utilizadas para obtê-la (FOUCAULT, 1987, p. 35).

É na história dos suplícios que percebemos a coerção como ato ligado ao poder, e formas de relações de poder sobre o corpo do supliciado estendendo-se para o corpo social. O corpo supliciado passa, além da verdade do crime que cometeu, à verdade da justiça, de um poder atrelado a lei que busca a ordem.

O corpo interrogado no suplício constitui o ponto de aplicação do castigo e o lugar de extorsão da verdade. E do mesmo modo que a presunção é solidariamente um elemento de inquérito e um fragmento de culpa, o sofrimento regulado da tortura é ao mesmo tempo uma medida para punir e um ato de instrução (FOUCAULT, 1987, p. 38).

Identificamos o suplício como uma arte em castigar, um espetáculo que dá a certeza da punição através do corpo, mas que fere além do corpo e ‘alma’ do condenado a ‘alma’ de quem assiste a esse espetáculo. Causa-se assim, um espírito de coação social, tomando um caráter político de um poder que faz valer a ordem e as regras impostas à convivência em meio social. Toda essa relação exposta clarifica o poder do soberano, a ostentação da verdade e do poder que prevalece a ele.

Constitui-se, a partir deste espetáculo toda uma produção e reprodução de medo social, obtido mediante coerção. “As pessoas não só têm que saber, mas também ver com seus próprios olhos porque é necessário que tenham medo; mas também porque devem ser testemunhas e garantias da punição [...]” (FOUCAULT, 1987; p. 49).

Vale destacarmos que essa verdade que era imposta ao crime e que levava ao suplício dos corpos dos condenados, evidenciando em si o poder do soberano, começa a surtir efeitos contrários aos esperados pelas instituições disciplinares. O povo vendo-se parte deste processo e percebendo, muitas vezes, as inverdades expressas no crime, certos de uma possível injustiça, revoltam-se. Há um contra-ataque por parte do povo em relação a forma como esse poder foi imposto e institucionalizado, pois consideravam algumas medidas injustas. Assim, Foucault (1987) nos afirma que:

[...] o povo, atraído a um espetáculo feito para aterrorizá-lo, pode precipitar sua recusa do poder punitivo, e às vezes sua revolta. Impedir uma execução que se considera injusta, arrancar um condenado às mãos do carrasco, obter à força seu perdão, eventualmente perseguir e assaltar os executores, de qualquer maneira maldizer os juízes e fazer tumulto contra a sentença, isso tudo faz parte das práticas populares que contrariam, perturbam e desorganizam muitas vezes o ritual dos suplícios. Claro, isto sucede com frequência, quando as condenações sancionam revoltas (FOUCAULT, 1987, p. 50).

Neste contexto apresenta-se o contra controle dos sujeitos em relação ao controle exercido pelo poder soberano. O povo passa a ter uma compaixão do criminoso, exposto à própria sorte e julgado de forma desumana. Toda essa compaixão pelo sujeito punido, torna-se em uma revolta contra o executor que acaba por ser atacado, o povo exige então a suspensão dos suplícios por uma maneira mais humana de punir. Trata-se de uma reprodução feita pelo povo contra o poder do soberano, “[...] acostumado a ‘ver correr sangue’, o povo aprende rápido que ‘só pode se vingar com sangue’” (FOUCAULT, 1987; p. 63).

Consideramos essa afirmação como uma reprodução da coerção imposta pelas relações de poder. Explicitamos que aprende-se com aquilo que se vê; a coerção, então naturaliza-se no sujeito, fazendo-se parte constituinte de sua construção, através dos

modelos sociais em que ele está determinado a viver. O sujeito aprende que também pode exercer poder através da coerção e reivindicar o que almeja. É um contra-ataque natural, uma coerção que advém da própria coerção.

O medo que esperava-se gerar com os suplícios, afim de controlar os crimes e evitá-los futuramente, apresentando para a sociedade o poder soberano passa a assumir caráter contrário. Gera-se com o contra-ataque do povo todo um problema político, o objetivo principal do suplício – mecanismo de controle – que centrava-se em um controle ideológico sobre as ações do sujeito, precisa adquirir outra forma, menos agressiva, mais sutil, mas que gere os mesmos efeitos antes esperados com o suplício do corpo (FOUCAULT, 1987).

Com os suplícios e a morte do criminoso, o crime assume um caráter de glória, ficando o acusado numa condição de herói. As relações de poder estabelecidas em um ritual póstumo dos crimes, efetuados através de boletins que circulavam pelas comunidades, é que trazia toda essa glorificação ao criminoso. Esses folhetins e todo o ritual exposto do suplício desaparecem na medida em que surge uma literatura do crime, no qual se percebe o criminoso como alguém privilegiado. Com isso, uma reescrita estética do crime passa a ocorrer, ou seja, a criminalidade passa a ser percebida sob fatos “aceitáveis”. Neste sentido, Foucault (1987) ressalta:

É, aparentemente, a descoberta da beleza e da grandeza do crime; na realidade é a afirmação de que a grandeza também tem direito ao crime e se torna mesmo privilégio dos que são realmente grandes. Os belos assassinatos não são para os pobres coitados de ilegalidade. Quanto à literatura policial, a partir de Gaboriau, ela dá sequência a esse primeiro deslocamento: por suas astúcias, sutilezas e extrema vivacidade de sua inteligência, o criminoso tornou-se insuspeitável; e a luta entre dois puros espíritos — o de assassino e o detetive — constituirá a forma essencial do confronto. Estamos muito longe daqueles relatos que detalhavam a vida e as más ações do criminoso, que o faziam confessar ele mesmo seus crimes e que contavam com minúcias, o suplício sofrido: passou-se da exposição dos fatos ou da confissão ao lento processo da descoberta; do momento do suplício à fase do inquérito; do confronto físico com o poder à luta intelectual entre o criminoso e o inquisidor. Não são simplesmente os folhetins que desaparecem ao nascer a literatura policial; é a glória do malfeitor rústico, e é a sombria heroicização pelo suplício. O homem do povo agora é simples demais para ser protagonista das verdades sutis. Nesse novo gênero, não há mais heróis populares nem grandes execuções; os criminosos são maus, mas inteligentes; e se há punição, não há sofrimento (FOUCAULT, 1987, p. 56).

Destacamos que neste momento transpõe-se para outra classe social o brilho do criminoso. Outrora tratado nas formas mais desumanas que podia ser, e agora percebido

com uma forma mais humana. Além da maneira de punir, os crimes e criminosos assumem outros contornos. Parafraseando Foucault (1987), primeiramente, o crime era cometido por uma necessidade, roubava-se para se ter o alimento, para suprir-se necessidades básicas, já os ‘novos’ crimes e criminosos são espertos, estrategistas, calculam seu crime, são contrabandistas e assaltantes bem formados.

Essa nova estética criminal assume contornos mais marcantes juntamente com os castigos que, em meados do século XIX, passam a assumir como lei fundamental a humanidade das penas, uma suavidade na maneira de controlar e punir, punir ao invés de supliciar, respeitando a humanidade do criminoso.

Toda essa reforma no sistema acompanha as mudanças advindas com o capitalismo, industrialização, dentre outros, assumindo um caráter elitista do poder. Não podemos deixar de citar, mesmo não sendo nosso interesse central, os interesses políticos presentes nesse novo sistema, interesses particulares, econômicos, que representam um caráter irregular da justiça. Há uma modificação não apenas nas formas, meios e procedimentos de castigar, mas há um jogo de interesses, que levam a organização de uma nova formulação de justiça penal.

Na verdade, a passagem de uma criminalidade de sangue para uma criminalidade de fraude faz parte de todo um mecanismo complexo, onde figuram o desenvolvimento da produção, o aumento das riquezas, uma valorização jurídica e moral maior das relações de propriedade, métodos de vigilância mais rigorosos, um policiamento mais estreito da população, técnicas mais bem ajustadas de descoberta, de captura, de informação: o deslocamento das práticas ilegais é correlato de uma extensão e de um afinamento das práticas punitivas (FOUCAULT, 1987, p. 66).

Identificamos na reforma penal uma nova economia no poder de castigar, que envolve uma nova estratégia importante nesse exercício do poder. Parafraseando Foucault (1987), a reforma apresenta assim, uma retomada política e filosófica da estratégia do poder para “[...] fazer da punição e da repressão das ilegalidades uma função regular, coextensiva à sociedade; não punir menos, mas punir melhor; [...] inserir mais profundamente no corpo social o poder de punir” (p. 70).

Notadamente, neste período da reforma, as ilegalidades são postas em discussão. Considerando o nascimento da reforma penal intimamente ligado à luta contra o poder soberano e o infra-poder das ilegalidades. Assim, as ilegalidades necessitam ser codificadas e controladas, tendo seus ajustamentos ocorridos mediante coerção, sua economia é reestruturada com a sociedade capitalista. Há uma oposição de classes, ilegalidade dos bens X ilegalidade dos direitos. Destacamos que a luta do poder então,

delimita-se pela necessidade da submissão da ilegalidade popular a um controle mais efetivo.

Esse momento, que compreende o período do século XIX, em que podemos identificar a estratégia de um novo poder de punir e dos reajustes referentes às ilegalidades, a reforma deixa de ser um projeto e passa a ser institucionalizada e praticada. Nesse sentido, o intendo dos reformadores sustentam a ideia de “[...] dar ao poder de punir um instrumento econômico, eficaz, generalizável por todo o corpo social, que possa codificar todos os comportamentos e, conseqüentemente, reduzir todo o domínio difuso das ilegalidades” (FOUCAULT, 1987, p. 79).

Trata-se de uma reforma que, buscou em sua essência manter a legitimação do poder, agora através de uma vigilância que garante e dá a certeza de uma punição. As relações de poder legitimam o exercício de punir reorganizando-o. Cria-se uma nova política do corpo. Generaliza-se as funções punitivas, classifica-se as ilegalidades e prescreve-se táticas de intervenção sobre os criminosos de acordo com seus crimes.

Toda a mudança advinda da economia de punir possui um caráter político, na busca de um controle social sobre o corpo do indivíduo. Traz um aspecto mascarado de controle e dominação, na verdade o que se pretende é tornar um indivíduo dócil e adestrado para o trabalho. Considerando neste momento o trabalho como possuidor de um caráter corretivo.

As penas vão assumindo um caráter de ‘suavidade’, o que se pretende produzir é a naturalização da pena ao crime. A nova política presente na reforma define a nova tecnologia do poder sobre o corpo pautada sob seus próprios interesses. Transformação da punição em natural, como um efeito natural do crime, fazendo parte do poder: “A punição ideal será transparente ao crime que sanciona; assim, para quem a contempla, ela será infalivelmente o sinal do crime que castiga; e para quem sonha com o crime, a simples ideia do delito despertará o sinal punitivo (FOUCAULT, 1987, p.87)”.

Há um interesse político pautado na fabricação e utilização dos corpos com vistas a produção de um bem comum. O condenado passa a pertencer à sociedade até que cumpra sua pena. Para Foucault (1987), se antes, no antigo sistema, o corpo do condenado representava propriedade do rei que exprimia a marca de seu poder, com a reforma esse corpo torna-se um bem social, um objeto de utilização coletiva.

Neste sistema da reforma penal, vinculando a prisão como meio de punir e controlar o condenado. Foucault (1987) apresenta uma crítica à uniformidade das penas, pois existe aí para todo crime a mesma punição, desta forma a prisão acaba por produzir a criminalidade, não se tornando compatível com uma boa justiça. Consideramos então,

o objetivo da prisão repleta de fatores políticos e econômicos em que os crimes explicavam-se pela ociosidade do sujeito a organização penal girava em torno de uma pedagogia o trabalho.

Essa pedagogia tão útil reconstituirá no indivíduo preguiçoso o gosto pelo trabalho, recolocá-lo-á por força num sistema de interesse em que o trabalho será mais vantajoso que a preguiça, formará em torno dele uma pequena sociedade reduzida, simplificada e coercitiva onde aparecerá claramente a máxima: quem quer viver tem que trabalhar. Obrigação do trabalho, mas também retribuição que permite ao detento melhorar seu destino durante e depois da detenção (FOUCAULT, 1987, p.101).

Na utilização e ‘defesa’ de uma humanidade das penas, essa reforma parece apresentar uma preocupação com o sujeito punido e garantir sua humanidade e direitos. Mas, por trás dessa ideia mascara-se o que realmente espera-se: a produção de sujeitos submissos, controláveis, adaptáveis e úteis. Espera-se controlar a mente do indivíduo, sua alma a partir do controle do corpo.

Quanto aos instrumentos utilizados, não são mais jogos e representações que são reforçados e se faz circular; mas formas de coerção, esquemas de limitação aplicados e repetidos. Exercícios, e não sinais: horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalho em comum, silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos. E finalmente, o que se procura reconstruir nessa técnica de correção não é tanto o sujeito de direito, que se encontra preso nos interesses fundamentais do pacto social: é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ondes, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele. Duas maneiras, portanto, bem distintas de reagir à infração: reconstruir o sujeito jurídico do pacto social – ou formar um sujeito de obediência dobrado à forma ao mesmo tempo geral e meticulosa de um poder qualquer. (FOUCAULT, 1987, p.148).

No processo da reforma penal, vislumbra-se a institucionalização do poder de punir, conseqüentemente, institucionaliza-se a coerção. A coerção aqui é instrumento e processo que garante a legitimidade do poder. O que se produz é o sujeito submisso, que o que antes perdia o direito de viver, agora perde o direito à liberdade, ele deve servir, de certo modo, como modelo aos demais. Aí justifica-se que, apesar do ‘desaparecimento’ dos suplícios, em que a punição era diretamente física, ainda estende-se a punição ao corpo, porém no sentido de correção do indivíduo – correção individual – objetivando atingir o corpo social. Afirmando o exposto, apresentamos a seguinte passagem de Foucault (1987):

O agente da punição deve exercer um poder total, que nenhum terceiro pode vir a perturbar; o indivíduo a corrigir deve estar inteiramente envolvido no poder que se exerce sobre ele. Imperativo do segredo. E, portanto, também autonomia pelo menos relativa dessa técnica de punição: ela deverá ter seu funcionamento, suas técnicas, seu saber; ela deverá fixar suas normas, decidir seus resultados: descontinuidade, ou em todo caso especificidade em relação ao poder judiciário que declara a culpa e fixa os limites gerais da punição. Ora, essas duas consequências — segredo e autonomia no exercício do poder de punir — são exorbitantes para uma teoria e uma política de penalidade que se propunha dois objetivos: fazer todos os cidadãos participarem do castigo do inimigo social; tornar o exercício do poder de punir inteiramente adequado e transparente às leis que o delimitam publicamente. Castigos secretos e não codificados pela legislação, um poder de punir que se exerce na sombra de acordo com critérios e instrumentos que escapam ao controle — é toda a estratégia da reforma que corre o risco de ser comprometida. Depois da sentença é constituído um poder que lembra o que era exercido no antigo sistema. O poder que aplica às penas ameaça ser tão arbitrário, tão despótico quanto aquele que antigamente as decidia (p. 106-107).

Neste sistema, emerge toda uma contradição, no desvelar de toda essa reforma de punir, de toda essa tecnologia do poder muito mais do que se vê. Se a política de punir propõe-se a objetivos como fazer dos cidadãos participar dos castigos do sentenciado e, também, tornar o exercício do poder de punir transparente as leis públicas, porque não é isso que ela pratica? Falar da institucionalização de um poder de punir, que cega que atribui ao crime à naturalização e naturalidade de uma punição institucional que possui interesses políticos e objetivos estatais do poder soberano e da burguesia.

Este poder, de acordo com Foucault (1987), apresenta a contradição em si: por um lado um poder de punir que está ressaltado no direito da sociedade em punir, traçando-se como uma reação de todos em relação a cada um, uma representatividade deste poder. Por outro viés demonstra-se um funcionamento do poder de punir de forma compacta, que se ocupa do corpo e do tempo do culpado, moldando seus gestos e condutas de acordo com um sistema do saber, tratando-se aqui de uma coerção corporal e disciplinar.

Chegamos ao ponto principal do novo conceito de punição através de coerção que a reforma penal nos apresenta. Trata-se aqui de uma organização do poder de punir, representa uma concepção preventiva utilitária do direito de punir. Assim, a nova noção de punição/coerção para os reformadores e que a “[...] punição é um processo para requalificar os indivíduos como sujeitos de direito (FOUCAULT, 1987, p. 108)”.

Enfim no projeto de instituição carcerária que se elabora; a punição é uma técnica de coerção dos indivíduos; ela utiliza processos de treinamento do corpo – não sinais – com os traços que deixa, sob a

forma de hábitos, no comportamento; e ela supõe a implantação de um poder específico de gestão da pena (FOUCAULT, 1987, p. 108).

Podemos perceber que em Foucault a coerção apresenta-se como uma técnica de punição, para controle dos indivíduos sentenciados, porém mais que isso ela atinge um nível social, ou seja, punir o micro para atingir o macro. Atrair os sujeitos para a ideia de que a coerção é parte do crime, parte do social. Assim, essa ideia naturalizada na sociedade, permite a coerção ampla da população, atrelando esse tipo de controle ao poder.

Consideramos que essa história da punição e disciplina apresentada por Foucault (1987), nos permite compreender as formas de controles disciplinares estabelecidas em nossa sociedade estendendo ao contexto educacional. As instituições educacionais apresentam os aspectos sutis da coerção em suas relações de poder, a coerção está institucionalizada neste contexto, pois há a necessidade de disciplinar o corpo, manter a ordem, para poder aprender.

Dito isto, adentramos os contornos minuciosos da coerção disciplinar, apresentada através dos mecanismos disciplinares, trazidos por Foucault. Este estudo subsidiará nossa pesquisa, no intento de entender como esses mecanismos disciplinares fabricam sujeitos na sociedade ocidental, a partir das prisões. Estendendo-se para as demais instituições sociais, as instituições educacionais.

2.3.2 O tratamento da coerção em Foucault: os regimes disciplinares

“O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (Michael Foucault).

As novas estratégias da punição que emergem no contexto penal do século XX, materializam a tática de uma política de dominação sobre os sujeitos. Encontrada em outros

pilares institucionais da sociedade, tais como fábricas, escolas, clínicas, etc. Trata-se de uma tecnologia do poder de punir, orientada e subsidiada pelos saberes científicos da área da medicina psiquiátrica, da psicologia, psicólogos, pedagogos, dentre outros (FOUCAULT, 1987).

Nesse sentido, ressaltamos que o sistema prisional nasce como uma fonte de controle coercitivo, sutil e intencional, que reforça os interesses de um novo contexto político, que intenta a produção da vida material. Assim, as práticas punitivas fabricam o corpo do sujeito privado de sua liberdade a fim de ser útil e adestrado, submisso às relações de controle e poder. O condenado possui mais “valor” capital se seu corpo for reconstruído e não destruído como anteriormente. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p.118).

Trata-se de uma microfísica do poder, consolidada nas “instituições de sequestro”, como irá afirmar Foucault (1987). Instituições que, cercadas por saberes (médicos, psicológicos, pedagógicos, dos assistentes sociais, dentre outros) visam atingir o comportamento dos prisioneiros. Regular seus comportamentos. Tudo dentro de uma nova economia punitiva, voltada mais para os crimes contra o patrimônio do que para os crimes contra a vida.

O poder de dominação sobre o corpo assume uma legalização mascarada, travestida de “humanização” das formas de punir. Cabe salientar que a sociedade de classes do capitalismo faz surgir novas ilegalidades. Ilegalidades contra o patrimônio, por exemplo, que precisam ser institucionalizadas, regulamentadas, tratadas. Isto é, feito em grande medida por meio das prisões.

Neste sentido, FOUCAULT destaca que as punições são consolidadas, agora, de acordo com a posição social dos sujeitos. As classes populares, deste modo, têm sua ilegalidade julgada por tribunais, que mantêm a finalidade de corrigir os atos considerados inapropriados (que, em grande medida, atentam contra o patrimônio).

O poder sobre o corpo exige meios que garantem o controle das forças, das intenções. Mais que isso, exige meios que garantam a transformação dos atos e das forças desses sujeitos. É tratando o corpo como o alvo de uma forma de poder que as disciplinas adquirem relevância, agora. Isto porque o corpo está preso no interior de poderes – o principal alvo deste – que incitam comportamentos, proibições, obrigações.

Pode-se afirmar que a coerção continua sendo o principal método de controle, embora não físico utilizado nas prisões. Por meio da promoção de uma relação que se estabelece entre a docilidade política do corpo dos indivíduos e sua utilidade econômica aumentada (mediada por uma sujeição constante das forças) as disciplinas estabelecem, no corpo, o elo

coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 1987, p.119).

Destacamos que são as disciplinas as fórmulas gerais de dominação, assumidas pelos novos contornos da coerção. Por meio das quais

[...] o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que se opere como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis (FOUCAULT, 1987, p.119).

A coerção faz da aptidão e da capacidade aumentada do corpo para o trabalho uma relação de sujeição ao poder, à disciplina. Apontamos que essa nova anatomia política pode ser entendida como *uma multiplicidade de processos*, por meio dos quais se mantém certas repetições, mesmo que por meio de distintas instituições: “encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturam a organização militar” (FOUCAULT, 1987, p.119).

A sociedade ocidental no século XVIII, adstrita punição através do esartejamento, dos jogos sangrentos e que leva à exclusão do apenado diante da sociedade, remodela sua forma de punir a fim de atingir os objetivos que são os de ressocializar os criminosos. Nessa nova economia da punição, que se estabelece no século XIX, o corpo permanece sendo o instrumento (o alvo). No entanto, busca-se atingir a moral; a alma do condenado.

Nosso intento evidencia que a coerção legitimada por mecanismos disciplinares, emerge do sistema prisional para as mais variadas instancias sociais e instituições de controle, que visam a fabricação de corpos – não só do corpo, mas da psique.

Entendemos que, ao percorremos os contornos que os mecanismos disciplinares vão tecendo ao longo do espaço e da história no ocidente, tornaremos claro, as formas como esses mecanismos adentram o espaço educativo, a partir de uma perspectiva Foucaultiana. Na escola temos uma reprodução sutil destas formas de controle. O disciplinamento dos corpos adentra esse espaço no sentido também da fabricação dos mesmos, de acordo com a verdade que é difundida no momento presente.

O método disciplinar empregado faz uso de diversas técnicas, uma vez que se trata de uma anatomia política do detalhe. A psique do sujeito, alvo principal a ser atingido por

essa nova anatomia disciplinar, é visada. Busca-se o controle do pensamento. Para atingir esses objetivos os meios apresentam-se na

[...] minúcia dos regulamentos. O olhar esmiuçante das inspeções, os controles das mínimas parcelas da vida e do corpo darão, em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito (FOUCAULT, 1987, p.121).

A disciplina, a observação dos mínimos detalhes, desemboca num controle político dos homens. Por meio de uma remodelação das fontes punitivas, a prisão encarna o padrão modelar dos comportamentos, na sociedade capitalista.

São esses propósitos sedutores e mascarados de humanidade que trazem “[...]n consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados. E desses esmiuçamentos, sem dúvida, nasceu o homem do humanismo moderno” (FOUCAULT, 1987, p. 121).

Foucault (1987) esmiúça os contornos e os componentes que estão presentes nos mecanismos disciplinares, a partir do que denomina de métodos de organização das disciplinas. A chamada *arte das distribuições* organiza a distribuição dos sujeitos no espaço – cerca - delimitando um espaço homogêneo, mas fechado em si. Algo que pode ser observado na organização das Escolas, por meio do internato (muito praticado no Brasil, a partir dos jesuítas).

Os quartéis são outro exemplo utilizado por Foucault para se referir, também à *clausura* ou espaço responsável por fixar um grupo de indivíduos. No caso do exemplo dado, do exército. Mantendo a ordem e acalmando a turba.

Já o *quadriculamento* permite a análise sobre o sujeito e, conseqüentemente, seu controle. Mantendo cada indivíduo em seu lugar, cada lugar no seu indivíduo. Ou seja, a disciplina permite a organização de um espaço analítico. Mais que analisar e controlar, exercita o poder; é o que ocorre nas prisões. Fonte de ‘pesquisa’ sobre os condenados, sobre seu comportamento, sobre suas intenções. As prisões, deste modo, são como que aparelhos disciplinares do estado. Nesse sentido, instituem um espaço disciplinar que

[...] tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; *tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração*(FOUCAULT, 1987, p. 123, grifos do autor).

A organização do espaço é uma estratégia que permite a vigilância do comportamento de cada sujeito, para poder analisá-lo e, se necessário, sancioná-lo. Daí, a análise de suas ‘qualidades’. “Importa distribuir os indivíduos num espaço onde se possa isolá-los e localizá-los; mas também articular essa distribuição sobre um aparelho de produção que tem suas exigências próprias” (FOUCAULT, 1987, p. 124).

Todas essas exigências disciplinares difundidas, por exemplo, nas fábricas estandardizadas conduzem a um adestramento do corpo e, conseqüentemente, do sujeito. Algo que pode ser visualizado nas escolas. Uma vez que nestas também há um espaço reservado a cada um dos alunos, sujeitos. Sujeitos que são medidos, cobrados, avaliados, comparados.

Percorrendo-se o corredor central da oficina, é possível realizar uma vigilância ao mesmo tempo geral e individual; constatar a presença, a aplicação do operário, a qualidade do seu trabalho; comparar os operários entre si classificá-los segundo sua habilidade e rapidez; acompanhar os sucessivos estágios de fabricação (FOUCAULT, 1987, p.123).

Na sociedade das disciplinas, da fabricação de sujeitos, rapidez e eficiência são qualidades constantemente requeridas. No meio educativo isto se manifesta explicitamente, uma vez que neste ambiente o aluno é comparado, avaliado, controlado, cobrado, normatizado. O próprio educador é, também, disciplinado, sujeitado e fabricado. O que difere aluno de professor é, apenas, a disposição hierárquica que cada um ocupa no espaço.

Em Vigiar e Punir observa-se a condição do corpo, dos sujeitos, imbricada em relações de poder. Envoltas por mecanismos de poder. Poderes legitimados por formas de saber que modulam ações e instituem práticas sobre os corpos (dóceis).

O corpo, tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber. Corpo do exercício mais que da física especulativa; corpo manipulado pela autoridade mais que atravessado pelos espíritos animais; corpo do treinamento útil e não da mecânica racional, mas no qual por essa mesma razão se anunciará um certo número de exigências de natureza e de limitações funcionais (FOUCAULT, 1987, p. 132).

A maior função do poder disciplinar, para Foucault, reside no *recurso para o bom adestramento*. Portanto, é no adestramento que se capacitam as forças e que se intensificam as habilidades.

“Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais — pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica

específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (FOUCAULT, 1987, p. 143).

A matriz da coerção encontrada em Foucault versa sobre os instrumentos que garantem o sucesso do poder disciplinar. Estes são descritos da seguinte forma: *vigilância hierárquico, sanção normalizadora, exame*. São esses elementos que darão subsídios para no nosso terceiro capítulo, que irá tratar da coerção nas determinações pedagógicas; incorporando as contribuições dos outros três autores.

A vigilância hierárquica se volta para a observação da multiplicidade presente nas sociedades. A disciplina, neste sentido, adota processos de sujeição/organização das forças. Surge, então “[...] um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo (FOUCAULT, 1987; p. 144).”

Nesse sentido, os acampamentos militares foram pródigos, no sentido de fornecerem um diagrama do poder, aumento a visibilidade sobre o grupo. Por meio

[...] de uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado — para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modifica-los (FOUCAULT, 1987, p. 144).

A vigilância hierárquica institui uma lógica de organização espacial, temporal, produtora e reprodutora do adestramento. Procedimento que passa a ser utilizado também nas escolas, nas fábricas.

De todo modo, é a partir dos quartéis que essa lógica se distribui.

Adestrar corpos vigorosos, imperativo de saúde; obter oficiais competentes, imperativo de qualificação; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir a devassidão e a homossexualidade, imperativo de moralidade. Quádrupla razão para estabelecer separações estanques entre os indivíduos, mas também aberturas para observação contínua (FOUCAULT, 1987, p. 144).

No entanto, este padrão é estendido para o campo educativo, onde o

[...] próprio edifício da Escola devia ser um aparelho de vigiar; os quartos eram repartidos ao longo de um corredor como uma série de pequenas celas (FOUCAULT, 1987, p. 145).

Por meio da vigilância hierárquica, do “olho que tudo poder ver”, se aperfeiçoa um operador econômico e decisivo da disciplina.

As escolas, notadamente no ensino elementar, passam a se utilizar desta ferramenta disciplinar. Evidenciando a intrínseca relação entre a vigilância e a integração, presentes no trato pedagógico. Isso se deve a um desenvolvimento das instituições escolares, que passam a receber um número cada vez maior de alunos.

A disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se autossustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Graças às técnicas de vigilância, a “física” do poder, o domínio sobre o corpo se efetua segundo as leis da ótica e de mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos “corporal” por ser mais sabiamente “físico” (FOUCAULT, 1987, p. 148).

O segundo instrumento de utilização dos regimes disciplinares é a *sanção normalizadora*. Trata-se de um sistema dual, evidenciado por recompensa e punição, que visa a correção dos desvios comportamentais. Recurso utilizado a partir da aplicação de pequenas penalidades. De acordo com Foucault (1987),

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 1987, p. 149).

Podemos comparar esse modelo a um tribunal de júri, por meio do qual cada indivíduo, e seus gestos, suas aptidões, seus exercícios, são avaliados.

É passível de pena o campo indefinido do não-conforme: o soldado comete uma “falta” cada vez que não atinge o nível requerido; a “falta” do aluno é, assim como um delito menor, uma inaptidão a cumprir suas tarefas. O regulamento da infantaria prussiana impunha tratar com “todo o rigor possível” o soldado que não tivesse aprendido a manejar corretamente o fuzil (FOUCAULT, 1987, p. 149).

O aluno que não manejar corretamente os instrumentos disponíveis para ele, não finalizar as tarefas no tempo requerido, não corresponder ao arranjo sistemático e delimitado pelo tempo e espaço da sala de aula, das séries, provavelmente receberá micro penalidades. Instala-se, desse modo, no âmbito educativo todo um sistema punitivo ou embasado em recompensas que procuram incitar, corrigir, instituir uma ação esperada, por parte dos alunos.

O efeito corretivo atrelado à punição/estímulo disciplinar opera uma espécie de análise da consciência, arrependimento, por parte do sujeito. Na direção da construção de uma subjetividade que busca ser eficiente e produtiva. Isto por meio de micro penalidades e de micro incentivos.

O terceiro recurso utilizado pelos regimes disciplinares é o *exame*, que por meio dos saberes que sedimentam a disciplina do dia a dia, por sobre os sujeitos (sujeitando suas ações, posturas, objetivos) concretiza os efeitos duradouros das disciplinas comportamentais.

Para Foucault (1987), o exame combina as técnicas normalizadoras e as técnicas hierárquicas por meio da aplicação ininterrupta das provas. Assim, o espaço institucional educativo, por exemplo, se transforma em um aparelho examinatório, ininterrupto, que mede e sanciona, compara, equipara e individualiza. O exame superpõe as relações de poder e de saber, onde o saber sobre o sujeito permite o controle sobre suas forças.

O exame nada mais é do que a concretização, em ato, da formação de um tipo de saber e do poder decorrente deste saber. Poder que se materializa no cotidiano. Exigindo determinadas habilidades, atitudes, padrões comportamentais. Mantendo o padrão técnico, disciplinar, mas sem o uso de práticas punitivas, explícitas. Desse modo, o poder disciplinar

[...] se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar. E o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação. No espaço que domina, o poder disciplinar manifesta, para o essencial, seu poderio organizando os objetos. O exame vale como cerimônia desta objetivação (FOUCAULT, 1987, p. 156).

Essa dinâmica exercida pelos regimes disciplinares traça o padrão comportamental típico das sociedades contemporâneas (capitalistas), mergulhadas em relações de poder que buscam normatizar padrões de comportamento.

Esta prática tende a modular as ações individuais, medir as mesmas.

O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária (FOUCAULT, 1987, p. 157).

Manter o registro constante do comportamento, das evoluções, dos hábitos dos indivíduos (sejam eles soldados ou alunos) faz com que se produza uma massa coordenada, padronizada. Além disso, faz com que a norma (o comportamento moral esperado, requerido) recaia sobre cada um. Isto porque

[...] a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal; em vez da simples separação do proibido, como é feito pela justiça penal, compõe uma distribuição entre polo positivo e polo negativo. Todo o comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos. É possível, além disso, estabelecer uma quantificação e uma economia traduzida em números. Uma contabilidade penal, constantemente posta em dia, permite obter o balanço positivo de cada um. A “justiça” escolar levou muito longe esse sistema, de que se encontram pelo menos os rudimentos no exército ou nas oficinas (FOUCAULT, 1987, p. 151).

Os regimes disciplinares, por meio vigilância hierárquica, da sanção normalizadora e do exame modelam os comportamentos, fabricam os corpos e as ‘almas’.

Estes elementos estão presentes, segundo Foucault (1987), nas sociedades ocidentais modernas, por meio das práticas regulamentadas e seguidas nas escolas, nas prisões, nos quartéis, nos conventos, nas fábricas. Observa-se aqui a questão da coerção, transformada por meio de tecnologias sociais que buscam, agora de modo mais sutil, controlar o comportamento, fabricar indivíduos e criar disposições.

Nossa perspectiva é a que denuncia esta realidade. Que busca transformar esta realidade. Mas para que se faça presente é necessário, antes, compreendermos os recursos utilizados pelas disciplinas para o bom adestramento dos sujeitos.

Superar as formas negativas da coerção requer um estudo das formações disciplinares, coercitivas, instituídas no contemporâneo. Entendemos que um autor como Michel Foucault auxilia muito neste processo. Por meio de sua matriz teórica sobre a coerção, sobre os regimes disciplinares e seus recursos. Sobre os mecanismos de poder e suas implicações, no cotidiano, podemos compreender, dentre outras coisas, que a coerção se transformou nas sociedades contemporâneas. Que seus recursos são mais sutis e complexos do que, a priori, se imagina.

2.4 Diferenças e similitudes da coerção em Freud, Foucault e Skinner.

“Se as pessoas são boas só por temerem o castigo e almejam uma recompensa, então realmente somos um grupo muito desprezível (Albert Einstein)”

Neste tópico, apontamos brevemente a relação presente nas teorias supracitadas, no que tange ao homem social e o fenômeno da coerção. Retiramos elementos que, representam e permitem o embasamento científico teórico da coerção, para o próximo capítulo, ao tratarmos do papel da coerção na formação humana.

Reconhecemos a influência do tempo histórico, o âmbito político e social em que essas teorias abordadas emergiram. Este teve influências na epistemologia de cada um deles, Freud com a Psicanálise, Skinner com o Behaviorismo e a teoria pós estruturalista de Foucault.

O tratamento da coerção no âmbito educativo, a partir das três perspectivas teóricas já apresentadas, direcionou-nos a encontrar aspectos similares e divergentes das concepções epistemológicas da coerção. A questão central é evidenciar que a coerção é um tema que emergiu juntamente com o pensamento de cada autor ao descrever e compreender o humano.

Ao entendermos a natureza humana como biopsicosocialmente constituída, consideramos os aspectos biológicos, psíquicos e sociais inerentes ao homem. Estes aspectos, por sua vez, são identificados ao longo da história, no sentido em que são construídos e materializados quando o homem torna-se um ser social.

Nesse sentido a epistemologia psicanalítica da coerção, que aponta o homem dotado de forças instintuais, nascendo como um ID pulsante traduz a necessidade de esse homem ser reprimido para fins de socialização. Os movimentos presentes nas forças instintuais do homem são necessários para sua construção. O homem que deseja é movido pelo seu desejo para o conhecimento.

Assim, a psicanálise nos orienta que o homem é constituído por conteúdos presentes em sua psique. Ao romper com paradigmas naturalizantes da concepção humana, Freud traz para a psicologia a relevância do cultural na construção do homem. Para ele, este se faz em suas relações conscientes ou inconscientes. O inconsciente é a chave para as respostas de nossas atitudes. Ao tornar-se consciente o sujeito é capaz de autorregulação, para isso é necessário um processo feito pela educação para que esse homem torne-se civilizado.

Em Skinner, com sua ciência do comportamento humano, concebe o homem como produto e produtor do meio em que se insere. Evidencia os tipos de controle, nos discrimina

que o controle existe independente de o aceitarmos ou não. Dessa maneira, entender os tipos de controle – por coerção ou por reforço – aponta que o sujeito é determinado pelas consequências de seu comportamento. Ao entender o que o controla é capaz de possuir uma autonomia nas contingências que quer produzir em seu meio.

Apontando que a coerção não é o meio mais eficaz de controle e que dela emergem consequências negativas ao homem. No entanto, não desconsiderando seu papel na formação humana, ele alerta para os cuidados com o seu uso. Como ferramenta disciplinar e reguladora.

A genealogia do poder de Foucault atravessa o trabalho contribuindo para o entendimento da coerção como uma forma de disciplinar e fabricar sujeitos, para corresponder aos interesses do capitalismo. Assim, o âmbito educativo, sutilmente também é uma forma de institucionalizar poderes e utilizar de mecanismos disciplinares. Defende que todas as relações humanas são relações de poderes, controle – do macro para o micro. Para ele se existem pessoas se relacionando, existe uma relação de poder, deixa claro que nem sempre este poder é negativo.

No âmago das três concepções a repressão, o controle e os mecanismos disciplinares são os meios que nos respondem a questão da coerção. Considerando as diferenças epistemológicas de homem, reconhecemos que a função da coerção, apresentada pelas três perspectivas, seguem rumos similares. Similares pelo fato de que as três concepções nos apontam para a negatividade e positividade do papel da coerção na sociedade.

Em FREUD com uma repressão instintual necessária até que haja a internalização do superego, instância autorreguladora, produzindo uma autonomia no sujeito. Que, por sua vez, torna-se civilizado. O sujeito é, portanto, produtor da repressão e também submetido à ela. Em Skinner, com a noção de controle, entender as causas que controlam nosso comportamento e como ele é controlado. Para que o sujeito possua autoconhecimento e controle sobre os seus comportamentos. O homem exerce controle e também é controlado. Em Foucault, ao tratar das relações de poder, dos mecanismos disciplinares, que eles emergem na sociedade e fazem parte das mais diversas relações, sendo o sujeito um produto e produtor do poder, visto que está envolto as relações de poderes.

Parece em primeiro aspecto, um tanto quanto ousado, tratarmos da dimensão da coerção nestas três teorias de uma maneira similar. No entanto, com a pesquisa histórica e epistemológica de suas contribuições, apreendemos a dialética da coerção presente neles.

Os três autores tratam a coerção como elemento crucial para o processo de formação do homem. Quando o sujeito é capaz de internalizá-la entendendo seu papel para a

autorregulação, autocontrole e para o estabelecimento positivo de relações sociais, ele torna-se capaz de conduzir sua conduta, sem expor-se constantemente à coerção social.

No entanto, nossos autores traduzem que a coerção em seus aspectos sutis e normalizadores, empregadas por instituições que visam a fabricação de sujeitos, para a correspondência de interesses próprios, podem atingir níveis também severos de coerção. Nesta, o homem acaba por se tornar apenas produto do meio, dotados de uma acriticidade, o que possui um caráter contrário ao papel da educação.

Embasadas neste pressuposto, no próximo capítulo, elucidaremos o papel da coerção na formação humana. Utilizando dos conceitos e concepções sobre coerção, já extraídos dos autores supracitados.

III - O PAPEL DA COERÇÃO NA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES EDUCATIVAS DE FREUD, SKINNER E FOUCAULT

Neste capítulo, estivemos centradas em apresentar a relação da coerção com a educação. Isto é, elucidamos a partir da sustentação conceitual, presente na epistemologia de cada autor, sobre o papel da coerção na formação humana, mais especificamente na educação. Tomando por referência a concepção de educação em cada autor, esclarecemos seus posicionamentos e contribuições acerca de um tratamento crítico e necessário da coerção, no campo educativo.

Foi de nosso interesse, um tanto quanto ousado, reunindo condições para isso, ressaltar as aproximações dos autores a respeito da coerção e a sua função na educação. Os três autores trazem para o debate uma racionalidade concreta e realista do tratamento da coerção, quando apontam para a necessidade do seu uso e também para seus malefícios. Encontramos nas concepções epistemológicas de FREUD, SKINNER e FOUCAULT, a possibilidade de uma apreensão da negatividade e da positividade da coerção como parte de um processo sobre o saber humano, como esse se constitui e ainda educa-se.

Esse tópico recupera os elementos supracitados no capítulo anterior, no qual apreendemos de FREUD, SKINNER e FOUCAULT suas contribuições, chamando atenção para o fato de que são autores que emergiram em diferentes épocas e momentos, percebem o homem e sua natureza de maneira distinta, o que é possível identificar quando do tratamento da epistemologia de cada autor.

No entanto, descobrimos aqui e queremos compartilhar com nosso leitor, que mesmo com as diferenças teóricas, ao referirem-se à coerção, os três autores tomam rumos científicos análogos no que tange ao tratamento desta; para nós pesquisadoras, uma descoberta valorosa. Assim, tomamos o cuidado de não reduzir a presente pesquisa a “um ring teórico”, apontando para embates e críticas cíclicas que pudessem emergir e contornar a correlação desses teóricos. Do contrário, estaríamos correndo o risco de cair em inconsistências teóricas e afastando nosso objetivo que estava apontar para o tratamento da coerção.

Apropriadas dos conceitos que transcrevem a coerção em FREUD, SKINNER e FOUCAULT, respectivamente, a repressão, o controle aversivo e os mecanismos disciplinares, buscamos defender a importância do debate sobre a coerção no campo educacional, sem reducionismos teóricos, soluções utópicas e críticas inconsistentes. Independente de incompatibilidades teóricas presente nos autores, o que nos interessa é

provar, que cada um deles, em sua época, engajado como sua ciência, apontam direcionamentos consistentes para o tratamento da coerção na educação.

3.1 FREUD e (im)possibilidades entre Psicanálise e educação.

Ao iniciarmos esse debate, sobre as contribuições da Psicanálise à educação, destacamos as (im)possibilidades dessa relação, dado as diferenças do objeto de estudo dessas áreas do saber, bem como o seu objetivo final. Trabalharemos aqui, com os conceitos de sexualidade, sublimação, repressão e o papel do inconsciente no processo educativo.

A psicanálise e a educação são dois campos diferentes começando pelos seus objetos de interesse. Os objetos da psicanálise são o inconsciente e o funcionamento do aparelho psíquico. Já, o da educação é o conhecimento. Por estas diferenças de objetos que a educação e a psicanálise não “casam”, pois enquanto uma se preocupa em atender o desejo reprimido, a outra produz a repressão pensando, unicamente, em preparar o indivíduo de acordo com as regras sociais (GAGLIOTTO *et al.*, 2012, p. 16).

Desse modo, explanamos, didaticamente, as contribuições freudianas sobre a educação, no plural, pois reconhecemos que Freud em seu curso teórico, tem, primeiramente, um olhar sobre o educar e, posteriormente, reconhece a impossibilidade de uma pedagogia analítica; que nos interessa para o debate.

O primeiro olhar de Freud para com a educação esteve centrado em propiciar o melhor para a criança a ser educada; um ideal educativo que se pautava em compreender qual a melhor maneira de educar, qual o melhor método. No entanto, no decorrer de sua investigação psicanalítica, FREUD reconhece a utopia em um método único de educação.

Nesta perspectiva como nos aponta Voltolini (2011)

Desde Jean-Jacques Rousseau, considerado o pai da pedagogia moderna, a reflexão sobre a educação é lastreada pelo interesse de pensar *o melhor modo para conduzir a criança* a bom termo. Tal programa afasta, obrigatoriamente, o exame do fato educativo em si, deslocando a discussão para as figuras da boa forma. Mesmo Freud, no princípio, não escapou dessa perspectiva de pesquisa, por isso analisar seu itinerário nos será fundamental. Foi crucial, nesse particular, Freud ter assinalado, por meio de experiências práticas – como a educação dada a Hans, de cinco anos, a primeira criança na história da psicanálise a se tornar paciente –, somadas às reflexões teóricas em tempos de avanço constante, que uma certa direção pedagógica que chegou a conceber a partir da psicanálise era *impossível*. Não porque precisasse

corrigir algo em suas conjecturas originais, mas porque era enganoso o pressuposto de que existe *uma só* direção pedagógica, qualquer que seja, que conduza a criança a bom termo (p. 11-12).

Desse modo, entendemos que houve elementos para a mudança dessa perspectiva sobre a educação, ao reconhecer e defender a presença e o papel do inconsciente na relação entre educador e educando. Voltonini (2011) ressalta que a presença do inconsciente esclarece o impossível controle sobre qualquer modo de fazer educacional, que propicie a direção de melhores resultados.

Podemos pensar que, se Freud destaca impossibilidades da aplicação de sua teoria à educação, como a ciência da psicanálise pode propiciar benefícios ao educador? Há uma contradição nessa possível junção. No entanto, a relação psicanálise e educação encontram-se não na aplicabilidade de uma à outra, mas como veremos no decorrer desse tópico, existem influências maiores, como a possibilidade de o educador fazer uso do conhecimento psicanalítico sobre o ser humano, para que esse possa alertar sobre as causas e possíveis efeitos do ato de educar.

Ao engajar-se com questões educacionais, Freud (1932/1936) lança desafios aos educadores ao indagá-los porque, constantemente, esses fazem o uso da repressão como discurso de estar educando de maneira positiva a criança? É, então, com a descoberta da sexualidade infantil, que Freud inaugura o papel que a sexualidade tem na construção da personalidade do ser humano, e o quanto reprimem-na (o que era constantemente feito e ainda o é, em nossa civilização) pode gerar danos irreversíveis ao sujeito.

Efetivamente tal descoberta é paralela à revelação da importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do indivíduo, e na etiologia das neuroses. Por outro lado, os resultados da investigação analítica sobre o processo de desenvolvimento da criança iluminam as vias da influência exercida pela educação. A psicanálise se vê em condições, assim, de revelar ao educador os princípios de seu poder – e talvez, com isso, de incrementá-lo –, ao mesmo tempo em que se encontra capacitada para mostrar-lhe seus erros, permitindo-lhe desse modo uma ação melhor concertada. Saber o que se está fazendo quando se educa, já que não se faz o que se quer: eis a esperança que Freud suscitou (MILLOTI, 2001, p. 38-39).

Faz-se importante salientarmos, que diferentemente de uma questão biológica, a dimensão da sexualidade, em Freud, assume contornos totalmente diferentes. Para ele, a sexualidade está no centro da vida psíquica. Em *“Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”*, o autor destaca que a sexualidade nasce relacionada a uma função vital, no entanto, estende-se para além desta atividade.

Corroboramos com Gagliotto *et. al.*(2012), quando ressalta que encontraremos no conceito da sexualidade em Freud, a sua gênese no ato de sucção do seio materno, primeiramente um reflexo inato, a sucção tem como primeiro objetivo a saciação da fome. Ao estar vinculada com o prazer da satisfação, encontra-se o prazer paralelo de ordem sexual.

Diríamos que os lábios da criança comportaram-se como uma *zona erógena*, e a estimulação pelo fluxo cálido de leite foram sem dúvida a origem da sensação prazerosa. A princípio, a satisfação da zona erógena deve ter-se associado com a necessidade de alimento. A atividade sexual apoia-se primeiramente numa das funções que servem à preservação da vida, e só depois se torna independente delas (FREUD, 2002, p. 59-60, *grifos do autor*).

A primeira relação de necessidade com o outro, que antes supria a necessidade vital, propiciou a primeira satisfação relacionada ao prazer, agora sempre revivida, de ordem inconsciente. O prazer agora, promovido pelo desejo, a busca de uma satisfação de um desejo psíquico. Há assim, a transformação de uma necessidade que, anteriormente, era apenas biológica, em um desejo psíquico. Como nos ensina Gagliotto *et. al.* (2012):

Toda criança que nasce é um Id pulsante. Para Freud, ao nascer, a criança tem uma necessidade básica de amenizar o sofrimento; portanto, de buscar prazer. E é por isso que no primeiro momento de separação do corpo da mãe, diante da necessidade imposta pela fome, ouvimos seu choro numa tentativa incessante de ter a sua necessidade satisfeita. Então, ao receber alimento, ela garante a sua existência e a manutenção da espécie. O interessante é que a criança ao ser alimentada (ao seio ou à mamadeira) paralelamente sente um prazer enorme que mesmo ao ficar satisfeita tende a prolongar tal prazer que não se apresenta mais como uma necessidade básica e sim, como a busca de satisfação de um desejo que é sexual (p. 113).

Freud postula várias fases do desenvolvimento psicosexual infantil, apontando as zonas erógenas presente em cada uma delas. A fase oral – o prazer está relacionado ao contato oral com o objeto externo, a zona erógena encontra-se na boca. A fase anal – na qual ocorre o controle dos esfíncteres, onde a zona erógena localiza-se no anus. A fase fálica, a descoberta dos órgãos genitais, na qual a zona erógena encontra-se nesses órgãos. Após essa fase, ocorre o período de latência, que se caracteriza por uma diminuição dessas atividades sexuais, prolongando-se até a puberdade. Na puberdade chega-se à fase genital, na qual o objeto de erotização encontra-se no outro.

A repressão ou prolongamento de uma dessas fases podem causar as neuroses, segundo Freud (1906/1908). Desse modo, o autor enfatiza a necessidade de o adulto conhecer e reconhecer cada uma dessas fases, ao estar em contato com a educação de uma criança.

Tratando de questões como os impasses dos pais no esclarecimento sexual das crianças, o peso de uma educação moralizante, excessivamente repressora, e seu impacto sobre o aumento do adoecimento neurótico da população, além do tortuoso caminho percorrido pela criatura humana nos interstícios de sua sexualidade para tornar-se homem, Freud adentrou modestamente, mas de maneira singular, o campo da educação (VOLTOLINI, 2011, p. 9).

Desse modo, foi seu interesse médico, no tratamento e causas das neuroses, que Freud aproximou-se, mesmo que de forma indireta, da educação. Em seu artigo “Moral sexual civilizada” e “Doença nervosa moderna” (1906-1908), Freud faz uma crítica à moral civilizada excessiva. Reconhece o papel da sexualidade humana no desenvolvimento psíquico e, conseqüentemente, sua relação com a educação.

[...] a essa moral sexual civilizada, os médicos terão notado a falta justamente daquele cuja significação examinaremos no presente artigo. Refiro-me ao aumento, imputável a essa moral, da doença nervosa moderna, isto é, da doença nervosa que se difunde rapidamente na sociedade contemporânea. Ocasionalmente, um desses pacientes nervosos chamará, ele próprio, a atenção do médico para o papel que o antagonismo existente entre a sua constituição e as exigências da civilização desempenhou na gênese de sua enfermidade, dizendo: ‘Em nossa família todos tornamo-nos neuróticos porque queríamos ser melhores do que, com nossa origem, somos capazes de ser.’ Os médicos também encontram matéria para reflexão no fato de que os indivíduos vitimados por doenças nervosas são, com frequência, justamente os filhos de casais procedentes de rudes e vigorosas famílias camponesas que viviam em condições simples e saudáveis, e que, fixando-se em cidades, num curto espaço de tempo elevaram seus filhos a um alto nível cultural. Os próprios neurologistas asseveram enfaticamente que existe uma relação entre a ‘alta incidência da doença nervosa’ e a moderna vida civilizada (FREUD, 1906-1908, p. 98).

De acordo com Freud (1906/1908), em um primeiro momento, se nos dedicarmos a perceber as doenças nervosas propriamente ditas, podemos ver a influência direta que, a repressão imposta pela civilização produz, “[...] principalmente à repressão nociva da vida sexual dos povos (ou classes) civilizados através da moral sexual ‘civilizada’ que os rege (p. 100)”.

O processo educativo está em Freud (1906/1908), em sintonia ao processo civilizatório, que utiliza da repressão dos instintos sexuais. Antes mesmo de se pensar um tipo de homem, é no tornar-se homem, “[...] na própria hominização que a educação

encontra sua tarefa mais determinante” (VOLTOLINI, 2011, p. 48), na medida em que se produz um homem civilizado, em que se penetra em processos civilizatórios, há consequências diretas na educação.

As perspectivas apontadas por Freud (1906/1908) nos levam a compreender que o instinto sexual do homem não está, originalmente, relacionado à reprodução, mas sim, relacionado à obtenção de vários tipos de prazer.

Manifesta-se desse modo na infância do homem, período em que atinge sua meta de obter prazer não só dos genitais, mas também de outras partes do corpo (zonas erógenas), podendo portanto prescindir de qualquer outro objeto menos cômodo. Chamamos a esse estágio de estágio de auto-erotismo, e a nosso ver a educação da criança tem como tarefa restringi-lo, pois a permanência nele tornaria o instinto sexual incontrolável, inutilizando-o posteriormente. O desenvolvimento do instinto sexual passa, então, do auto-erotismo ao amor objetal, e da autonomia das zonas erógenas à subordinação destas à primazia dos genitais, postos a serviço da reprodução (FREUD, 1906/1908, p. 102).

Nesse sentido, ressaltamos, como aponta Milloti (2001), que a principal fonte de prazer humana possui tal natureza, na qual o homem vê-se obrigado a proteger-se dela; mesmo exposto à neurose. É com esse “nó” de contradição, entre a busca do prazer e a necessidade de sua renúncia, que encontra-se atado a questão da educação, que se deparará tanto condições para sua possibilidade, quanto para seu fracasso, ao lidar com questões da sexualidade humana.

Assim sendo, a sexualidade manifestada ainda na infância, presente no homem desde sua concepção, é o centro da vida psíquica, a qual determinará as ações futuras do sujeito. Mesmo Freud, inicialmente, ter relacionado as neuroses com a repressão sexual, em continuidade e desenvolvimento de sua teoria, admite a necessidade de o sujeito ser reprimido para fins de civilização e sobrevivência.

De acordo com Kupfer (1995), quando Freud relacionava de uma maneira simplificada a doença nervosa à questão da moral, imposta pela civilização, e, conseqüentemente, estendendo-a à educação, tornava-se fácil uma proposta profilática das neuroses por um processo educacional. Isso se dava pela recomendação de uma diminuição da severidade dada pelos educadores (pais, cuidadores e professores) às crianças.

A esperança de S. Freud de que a psicanálise podia contribuir para que nossas crianças fossem menos neuróticas do que seus antecessores certamente fracassou. Mas é possível que sua maior inteligência seja mais do que uma mera impressão. É bem possível que nossos atuais pedagogos, valendo-se de uma torção psicanalítica do discurso, ainda sem sabê-lo plenamente, estejam abrindo um bom caminho para que o

sujeito do inconsciente possa manifestar o que sabe sem tropeçar com educadores que, brandindo à destra e à sinistra as espadas já forjadas do conhecimento, dediquem-se, como nas épocas douradas do racionalismo, a recortar mais e mais a imaginação (Jerusalinsky, 1999; p. 13).

Quando Freud descobre a necessidade de uma coerção/repressão educativa, suas concepções se redirecionam. Torna-se essencial a proposta de uma educação sem uso abusivo de autoridade, porém sem a escassez desta. No excesso da repressão, FREUD alertava para o perigo e desserviço desta, que se atrelava à natureza da neurose KUPFER (1995).

É olhando para este impasse que Freud ressalta a impossibilidade de aplicar a psicanálise à educação. Ele denuncia a impotência de uma educação repressora, na busca por sua finalidade que é educar. Ao inibir a sexualidade, bem como os pensamentos sobre ela, inibe-se a curiosidade em buscar saber sobre outros assuntos. É necessário um equilíbrio entre os instintos inerentes à natureza humana e as exigências de uma educação socializadora. Essa tarefa só se faz reconhecendo o papel da sexualidade, e do inconsciente do educador e do educando durante essa construção.

Para Freud (1932/1936), assim como para nós, precisamos esclarecer qual a principal tarefa dada para a educação, por um viés psicanalítico:

A criança deve aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição. Fazê-lo seria um experimento muito instrutivo para os psicólogos de crianças; mas a vida seria impossível para os pais, e as próprias crianças sofreriam grave prejuízo, que se exteriorizaria, em parte, imediatamente, e, em parte, nos anos subsequentes. Por conseguinte, a educação deve inibir, proibir e suprimir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história. Na análise, porém, temos verificado que precisamente essa supressão dos instintos envolve o risco de doença neurótica (FREUD, 1932/1936, p. 101).

Nesta concepção freudiana apresentamos a impossibilidade de uma mestria, pois toda educação, independente de sua base ideológica, repousa sobre a meta de influenciar a criança à uma finalidade desejada, todo ato de educar exerce uma intencionalidade, consciente ou inconsciente, Voltolini (2011). No entanto, estando o inconsciente presente na cena do processo de educar, deve-se reconhecer que não se controla totalmente o que se educa, e que existe a influência do educador sobre a criança.

Essa influência está disposta sobre o desejo, para Freud a criança é sempre parte de um desejo do outro – desejo aqui não é vontade – pois em toda relação, vista por um viés psicanalítico há presença do desejo, sendo a criança fruto de uma relação (na qual se

tinha uma vontade ou não de serem pais), mas existia o desejo de se relacionar, “[...] essa condição de partida faz com que cada criança tenha, inevitavelmente, que se deparar com as fantasias parentais a partir das quais foi concebida (VOLTOLINI, 2011, p. 29)”.

De todo modo, FREUD nos permite que estendamos essa relação de desejo dos pais com o filho para a relação professor-aluno; o aluno irá atribuir ao professor um sentido, que por sua vez é conferido pelo desejo. A este processo denomina-se transferência – uma manifestação do inconsciente – corroboramos com Kupfer (1995), quando destaca que, “[...] na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor (p. 90-91)”.

Nessa relação, disposta sobre a transferência, ocorre investimento e identificação, pois alguém deposita no outro algo, e é nesse investimento que o professor ganha um poder de ser escutado pelo outro que deseja o saber.

O desejo transfere sentido e poder à figura do professor, que funciona como um mero suporte esvaziado de seu sentido próprio enquanto pessoa. [...] ocupar o lugar designado ao professor pela transferência: eis uma tarefa que não deixa de ser incômoda, visto que ali seu sentido enquanto pessoas é “esvaziado” para dar lugar a um outro que ele desconhece (KUPFER, 1995, p. 92-93).

A aura transferencial da qual os professores são investidos, tratada por FREUD em “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar”, tem influências mais significativas no aprendizado do que as próprias disciplinas que os professores ministram. Pode ocorrer de um aluno escolher uma profissão, ou repudiá-la, de acordo com a relação que ele teve com um professor ao longo de sua vida. Desse modo, o professor não é apenas mediador entre o aluno e conhecimento, mas sua subjetividade exerce um comando fundamental e precisa ser reconhecida, VOLTOLINI (2011).

Toda educação, segundo Freud (1932/1936) possui o objetivo primordial de alinhar a criança às exigências sociais que permeiam seu meio, desconsiderando o valor dessa ordem. No entanto, reconhecem-se as falhas que nossas instituições possuem, de modo que a educação disposta por uma linha psicanalítica, não se deve por hipótese alguma, pôr-se a serviço dessas mesmas instituições. Dessa forma, a educação deve prosseguir por caminhos mais elevados, isentando-se das exigências que reinam na sociedade.

A impossível mestria, apontada por Freud, nos ensina que não há como educar sem influências do desejo do educador sobre o educando. “De todo modo, trata-se de uma

influência não controlável, ou seja, de uma impossível mestria” (VOLTOLINI, 2011, p. 31).

Destacamos que reconhecer as faces do impossível do ato de educar é essencial ao educador; isso não requer dizer que o educador deve deixar a criança às contingências do acaso e não interferir em sua condução. Pelo contrário, reconhecer os processos existentes na condição psíquica humana, tornará o educador capaz de distinguir o que ocorre durante o ato de educar.

Não se trata aqui, de aplicar a psicanálise à educação, o que defendemos é fazer uso de seus princípios para propiciar uma educação conciliadora. Ao destacar a impossibilidade do método, reconhecemos o papel do inconsciente no ato de educar, e corroboramos com Millot (2001), quando nesse viés do papel do inconsciente aponta que,

Nenhuma teoria pedagógica permite que se calculem os efeitos dos métodos postos em ação, pois o que se interpõe entre a medida pedagógica e os resultados que se obtém é o inconsciente do pedagogo e o de seu educando [...] quando o pedagogo acredita estar se dirigindo ao eu da criança, é, à sua revelia, o inconsciente dessa criança que está na verdade sendo atingido (p. 159).

Como destaca Kupfer (1995), não é possível a construção de um método pedagógico psicanalítico, pois isso incidiria em um controle e a psicanálise nos esclarece que é impossível um controle sobre o inconsciente. Desse modo, faz-se necessário reconhecer o inconsciente como o verdadeiro mestre deste saber.

Quer dizer, ainda que o educador esteja imbuído de intenções e planejamentos claros e distintos, ainda que se trate, como se costuma dizer, de um educador *consciente* (para marcar com destaque o engodo de se subtrair a dimensão inconsciente), não pode controlar plenamente o impacto de sua influência sobre a criança (VOLTOLINI, 2011, p. 28).

Assim, a possibilidade de haver uma pedagogia analítica exigiria da educação uma renúncia daquilo que é a base de sua fundamentação; ou seja ela, precisaria deixar de ser Educação KUPFER (1995).

O reconhecimento dos limites diante de um controle sobre o inconsciente leva, como nos aponta Kupfer (1995), a uma ética necessária presente na educação, pois, a medida em que traduz uma impossibilidade, emerge um saber sobre o inconsciente. É neste saber que se encontra o equilíbrio benéfico para o ato de educar, estando ele presente na postura do educador.

A delimitação entre psicanalisar e educar, oferece à educação, uma operacionalidade positiva e necessária. Para a qual educador, a partir de um poder presente em seu papel de educar, serviria de ideal do eu para o seu educando, servindo-se também das influências que tem sobre o mesmo.

Corroboramos com Kupfer (1995), que o professor, que se utiliza de um conhecimento psicanalítico, não deve estar tão preocupado com os métodos, mas sim guiado pelo seu desejo, irá organizar, articular e tornar lógico um conhecimento a ser transmitido aos seus educandos. O aluno, no seu desejo do saber, através de uma via de transferência irá dar sentido para si mesmo sobre o saber transmitido pelo professor.

3.1.1 O papel da repressão na educação

Como vimos, um dos papéis da psicanálise deve ser o de “arrancar” da educação práticas estritamente coercitivas; é por esse motivo que ela não “casa” com a educação. O que Freud prescrevera à educação, é que ela tenha um viés preventivo de uma moral que delibera excessos de repressão sexual. Desse modo, estaria a educação contribuindo para uma redução dos efeitos nocivos de uma repressão sobre o desenvolvimento do sujeito.

Uma simples reflexão nos diz que até agora a educação cumpriu muito mal sua tarefa e causou às crianças grandes prejuízos. Se ela descobrir o ponto ótimo e executar suas tarefas de maneira ideal, ela pode esperar eliminar um dos fatores da etiologia do adoecer - a influência dos traumas acidentais da infância. Ela não pode, em caso nenhum, suprimir o outro fator - o poder de uma constituição instintual rebelde. Se considerarmos agora os difíceis problemas com que se defronta o educador - como ele tem de reconhecer a individualidade constitucional da criança, de inferir, a partir de pequenos indícios, o que é que está se passando na mente imatura desta, de dar-lhe a quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, manter um grau eficaz de autoridade -, haveremos de dizer a nós mesmos que a única preparação adequada para a profissão de educador é uma sólida formação psicanalítica. Seria melhor que o educador tivesse sido, ele próprio, analisado, de vez que o certo é ser impossível assimilar a análise sem experimentá-la pessoalmente. A análise de professores e educadores parece ser uma medida profilática mais eficiente do que a análise das próprias crianças, e são menores as dificuldades para pô-la em prática (FREUD, 1932/1936, p. 101).

No tópico anterior dissertamos ao leitor que a psicanálise não apenas acusa a educação de ser repressora demasiadamente, se fixasse a sua tarefa apenas em críticas (que nada resolveria o papel da educação e educador), cairíamos em erros comuns que,

possivelmente, alguns outros autores e vertentes teóricas caíram. Longe disso, muito além de críticas, a psicanálise oferece ao educador e à educação, subsídios teóricos que podem fundamentar seus papéis no ato de educar. O qual nos interessa aqui, o papel da repressão. Longe de disseminar um viés negativo na repressão, Freud e, conseqüentemente, a psicanálise, é muito claro da importância deste fenômeno nas relações educativas, visto que, o homem só pode aprender, só pode civilizar-se se obtiver o controle de seus instintos. E para isso, faz-se necessário que ele conheça, minimamente, o que o controla.

[...] certa coerção é necessária, se não fundamental, para a coletivização que a vida em sociedade exige. Essa coerção foi tematizada por Freud através do mito da horda primeva, em *Totem e tabu*, como aquela força de poder que os irmãos, depois de terem matado o pai opressor – o *ao-menos-um* que podia tudo gozar –, impõem a si mesmos, impedindo que qualquer outro resolva ocupar o lugar de *todo-gozador*, deixado vago pelo pai morto (VOLTOLINI, 2011, p. 54)

O papel da coerção está em civilizar e sistematizar a convivência em sociedade. Primeiramente, externa ao eu, em que o educador faz o papel de influenciar na internalização da repressão e/ou normas e regras de conviver em um meio social. Isso nos permite dizer que, o educador contribui para a construção da personalidade do seu educando, implicando no papel do superego do sujeito que vem a se formar nesse interim. O Superego por sua vez, será o princípio da realidade que é imposta para o sujeito, e substituirá o papel de uma coerção externa (dos pais, educadores, sociedade), por uma relação de coerção do sujeito com ele mesmo, na busca por um equilíbrio entre as forças existentes em sua psique.

No entanto, o adendo está no inconsciente, que por sua vez não é passível de ser controlado. Reconhecer esse fator é um ponto crucial no processo educativo. É necessário que as forças pulsionais que encontram-se no inconsciente, e que, podem vir à tona a qualquer momento, encontre – e isso pode ser feito na educação – um caminho socialmente aceito para serem satisfeitas, esse processo a psicanálise chama de sublimação.

Para que a criança possa ser conduzida para o processo de sublimação de suas pulsões inconscientes, faz-se necessário que o educador conheça os princípios da psicanálise. Como destaca Freud (1932/1936), para um caráter profilático da educação, a qual teria em si um tratamento analítico. Porém, fazendo uma analogia com o psicanalista, ele irá nos dizer que o educador possui uma responsabilidade ainda maior do que o

psicanalista. Por sua vez, o educador deverá conhecer-se bem, seus desejos, vontades e valores e cuidar para que isso não interfira, diretamente, no aprendizado da criança.

Podemos mencionar, conquanto apenas como consideração incidental, um meio indireto de a educação das crianças poder ser ajudada pela análise, um modo que, com o tempo, pode adquirir maior influência. Os pais que tiverem em si a experiência da análise, e devem muito a ela, além de lhes deverem compreensão interna (insight) das falhas havidas na sua própria educação, tratarão seus filhos com melhor compreensão e lhes pouparão muitas coisas de que não foram poupados (FREUD, 1932/1936, p. 102).

O educador e a educação possuem um papel crucial de criar e incentivar processos pelos quais, as pulsões sejam satisfeitas de uma forma melhor aceita e sadia. No entanto, como nos aponta Millot (2001),

As práticas educacionais, portanto, tiveram como única meta a repressão das pulsões. Seu caráter irracional, suas raízes passionais são assim denunciados: nem o interesse do educando, nem o da coletividade, são levados em conta por tais práticas. Estar em paz, isto é, não ver questionados seu próprio equilíbrio libidinal por levar em consideração os desejos da criança – eis o que parece ser a motivação principal do educador que nada quer saber da criança que foi. O reconhecimento dos desejos da criança, de sua sexualidade, ameaçam comprometer a conservação dos próprios recalques, protegidos pelo véu da amnésia infantil (p.50).

A educação negligencia com práticas coercitivas a natureza humana, no momento em que a coerção torna-se método para controlar o instinto do educado. O adulto “mal resolvido” com suas questões instintuais, que por sua vez, provavelmente foram reprimidas, reproduz no seu educando o mal estar de não conduzir de forma satisfatória seus desejos instintuais.

Desse modo, a psicanálise nos faz compreender, que o excesso de repressão que se faz presente na educação é consequência de uma revanche, advinda dos educadores, por terem passado pela mesma repressão na infância. “[...] parecem assim proporcionais à intensidade dos recalques do educador, o que dá base a Freud para aconselhar os que exercem o ofício de educar que se submetam a uma análise pessoal (MILLOT, 2001, p.44)”.

Evidenciamos o que Freud defende sobre a repressão/coerção na educação. Para ele, assim como para nós, se faz necessário que se tenha um equilíbrio de seu uso. Freud aponta para uma negatividade e positividade desse fenômeno. Ainda nos destaca, que a criança e o adolescente precisam ter uma educação que aponte caminhos mais sadios e socialmente aceitos para a satisfação de suas energias sexuais. A repressão necessária à

educação, que ele traz, é aquela que aponta esses caminhos e encontra um equilíbrio entre o princípio do prazer e o princípio da realidade.

Assim, a educação tem de escolher seu caminho entre o Sila da não-interferência e o Caríbdis da frustração. A menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios (FREUD, 1932/1936, p.102).

Enunciamos aqui, que por um viés psicanalítico, a repressão na educação não deve ser prescrita como método, é a sua presença no método educativo que a torna ineficaz, gerando consequências irreparáveis. O professor não deve apenas reprimir, deve ser indutor de comportamento ideal.

Se antes a influência do educador era abordada, sobretudo a partir de seu potencial opressor, que se daria pela excessiva repressão moral sobre a criança, agora essa influência passa a ser abordada a partir de sua função de *modelo*. (VOLTOLINI, 2011, p.30, *grifos do autor*).

Nesse sentido, defendemos que a repressão e/ou coerção eficaz é aquela interiorizada, reconhecendo que o recalque, consequência dessa interiorização, aumenta a nocividade da repressão sexual. A educação, diferentemente, da proibição e repressão, deve organizar o processo natural inerente à sexualidade do educando. Deve cuidar para que as pulsões que se desarticulem de seu destino, possam ser levadas às formações socialmente aceitas. É neste foco, que a educação apresenta-se como preventiva a possíveis neuroses e perversões.

Assim como a civilização se edifica sobre a repressão das pulsões, a educação, cuja tarefa é pôr a criança a serviço tanto da espécie quanto da coletividade social, atingirá seus fins através da repressão da sexualidade. Mas a sexualidade só constitui um obstáculo para a educação quando se exterioriza, ao buscar uma satisfação direta (MILLOT, 2001, p.41).

Desse modo, a psicanálise freudiana defende uma educação que favoreça a sublimação, não uma educação extremamente coercitiva, e nem aquela que se desenvolve pelo acaso. O educador não deve abster-se e não ultrapassar seu papel, para não comprometer os próprios objetivos da educação. A coerção então, tida como a repressão de pulsões naturais presente no indivíduo é percebida por Freud de uma forma negativa, veja bem, quando esta é demasiadamente intensa e não equilibra o organismo do sujeito.

O que é reprimido não acaba em si mesmo, mas vira sintoma, que vai eclodir em algum momento da vida do sujeito.

As críticas relacionadas à educação compreendem a repressão que ela impõe à sexualidade, o que ele aponta é que essa repressão pode desencadear um prejuízo intelectual. Reprimir a curiosidade que advém com as descobertas da sexualidade, pode extinguir também a curiosidade intelectual infantil.

Os medos, os tabus, os preconceitos são explicações pelas quais o educador não satisfaz as curiosidades infantis acerca da sexualidade. Freud ressalta que nada justifica não satisfazer encarecidamente tais curiosidades, entre o falar e o reprimir eis que o segundo é bem mais inadequado (MILLOT, 2001, p. 50).

Consideramos, a partir do olhar psicanalítico, que a repressão de comportamentos sexuais considerados socialmente imorais são reproduzidos pelos educadores, estes por sua vez, sofreram a mesma repressão. É como um movimento cíclico que vai perpassando de uma geração à outra.

[...] a psicanálise se mostra a preciosa contribuição à formação do caráter dada pelas pulsões perversas e não-sociais da criança, se estas não forem submetidas ao recalque e desviadas de seu fim primitivo, graças ao processo conhecido pelo nome de sublimação, em direção a fins mais válidos. Não é pela coerção que se pode atingir tal fim, e menos ainda reprimindo pela força as pulsões: nossas mais altas virtudes se elevaram, mediante formações reativas e sublimações, das nossas piores disposições. A educação deveria evitar escrupulosamente o sufocamento de tão preciosos mecanismos de ação, e limitar-se a estimular os processos através dos quais essas energias tomam rumos mais sadios. (MILLOT, 2001, p. 50 - 51).

Deste modo, o princípio educativo encontra-se presente na passagem ao princípio da realidade, na aceitação de um desprazer presente na aceitação da realidade social. Realidade que leva a preparação do sujeito, em aceitar as normas e regras, para convivência em civilização.

A educação toma o papel como a porta voz das exigências do mundo civilizado, de modo que reconheçamos, que ela é por natureza repressiva, conseqüentemente, encontramos na educação uma naturalização da coerção, com o intento de formar um sujeito para a civilização.

O homem, ao civilizar-se, ao ser educado, não pode escapar as renúncias pulsionais. Essa renúncia deve ser imposta pelo meio externo, o educador é quem inicialmente cumprirá esta função. Millot (2001), destaca que Freud reafirmava que se

propor a educar uma criança sem impô-la limites e proibições, é uma forma pouco proveitosa de conduzi-la.

O que pode ser extraído da psicanálise a educação, é a cura analítica, de uma forma preventiva para pais e educadores. Este processo propiciará, para os adultos imbuídos do cuidado e educação das crianças, tornarem-se conscientes dos malefícios de sua própria educação. A consequência disso é que eles tornem-se mais compreensivos diante das crianças, corrigindo assim os efeitos da educação.

O educador visa que o educando supere o desprazer resultante da frustração das pulsões sexuais; o analista, a que o analisante supere o que provém do seu ideal narcísico quando tem que se defrontar com a verdade, isto é, reconhecer a realidade de seus desejos inconscientes. Se a psicanálise é uma reeducação, pode-se dizer que o é no sentido de constituir uma educação ao reverso. E é nessa medida precisamente que não se pode encetar-la se a primeira não ocorreu. A tarefa do educador consiste em contribuir para a formação do Ideal-do-eu, que tem uma indispensável função reguladora, normativa. A cura analítica, por outro lado, supõe que diversas instâncias psíquicas estejam instaladas. A análise não poderia ser substituto da educação, pois é seu inverso (MILLOT, 2001, p. 132).

Para nós, as contribuições psicanalíticas, exprimem o fato de que a educação deve cumprir seu papel na infância, sendo esta agência reguladora e normativa. Ao cumprir esse papel, a educação contribui, esplendorosamente, para o complexo de Édipo, bem como a instalação de instâncias psíquicas. É desse modo que seu dever é cumprido, e a psicanálise entrará com seu papel, equilibrando as forças do princípio do prazer (disposto no sujeito) com o princípio da realidade (imposta pelo meio – educação e civilização).

3.2 SKINNER e a educação: a etimologia do ensino

Este tópico traz as contribuições da análise do comportamento – ciência fundamentada da teoria do behaviorismo Radical – à educação. Visa desconstruir algumas críticas envoltas na defesa de que a análise do comportamento é mecanicista, não sendo apropriada seu uso no ambiente educativo e por não propiciar a formação de sujeitos pensantes. No entanto, apresentamos argumentos consistentes que ofertam subsídios fundamentais à formação humana, no que tange, ao conhecimento e autoconhecimento do comportamento humano e as leis que os regem.

Como vimos, o Behaviorismo (Metodológico) nasceu com Watson, o qual propunha a substituição do estudo da consciência pelo comportamento e,

consequentemente, o uso da observação ao invés da introspecção. Reconhecendo algumas inconsistências e a própria ortodoxia de Watson, não permitiu que este fosse adiante em sua teoria. Outras propostas surgiram, principalmente com Skinner, ao reformular a teoria do Behaviorismo, fundando o Behaviorismo radical – como nos aponta Carrara,

[...] a expressão **radical**, ao invés de sinonimizar qualquer edifício teórico impenetrável, reducionista ou intransigente, representa abertamente a ideia de que o comportamento (*behavior*) constitui, por excelência, a raiz epistemológica por via da qual se pode melhor compreender, com transparência de dados e procedimentos replicáveis, alguns dos mais fundos enigmas humanos (CARRARA, 2004, p. 110).

Desse modo, apontamos que um dos primeiros argumentos que desconstroem algumas das crenças que reúnem os tipos de behaviorismo no mesmo “balaio”, é a visão de homem defendida por Skinner já disposta neste trabalho – um homem produtor e produto do ambiente em que vive, em constante transformação e construção, que afeta e é afetado, que controla e é também controlado pelas consequências de suas ações no meio. Desse modo, o homem não é passivo e mero receptor de informações que permeiam suas relações. Na educação esses pressupostos também se fazem presentes. O educador e educando são produtos e produtores das relações de ensino e aprendizagem.

Reconhecemos aqui, que Skinner (2003) atribui importância fundamental às agências educacionais, dando ênfase para seu papel em propiciar a construção e inserção do homem em uma cultura, aumentando suas chances de sobrevivência nela. Isso quer dizer que ela prepara o homem para viver em sociedade.

A sobrevivência é um valor difícil. Idealmente, um sistema de educação deve maximizar as oportunidades que a cultura tem não só de lidar com seus problemas, mas de aumentar firmemente sua capacidade de fazê-lo. Para planejar um sistema desses teremos de saber: 1) quais os problemas que a cultura terá de enfrentar; 2) que espécies de comportamentos humanos contribuirão para a sua solução; 3) que tipos de técnicas gerarão estes comportamentos (SKINNER, 1972, p. 222).

Preocupado com questões relacionadas à educação, em “*Walden II*” escrito no ano de 1945, Skinner (1978) elabora um projeto utópico de sociedade, embasado em princípios do comportamento humano, na qual a educação faz parte de um planejamento cultural e estava imbuída com as questões de preparar os indivíduos para a vida em sociedade.

Consoante a esta defesa, em sua obra “*Tecnologia do ensino*”, nos orienta que a finalidade social de um espaço educativo está em partilhar práticas sociais – habilidades,

conhecimento, valores – que estão dispostas em uma sociedade, historicamente, constituída. Essa finalidade propicia o aumento da capacidade dos indivíduos e fomenta a resolução de problemas que possam emergir.

Nesta mesma obra, aponta para a existência de três teorias clássicas que estão inseridas no repertório de aprendizagem, as quais consistem em: aprender fazendo - acentua a respostas, aprender da experiência - ocasião em que a resposta ocorre e aprender por ensaio e erro - ênfase às consequências. Sua defesa está em elucidar que essas três teorias não podem, em qualquer hipótese, serem separadas; devem estar presentes no processo de formulação de aprendizagem.

Skinner (1972) faz uma crítica à metáforas que foram construídas para delimitar como se ensina e se adquire a aprendizagem, de acordo com o autor, três metáforas que estão inseridas na discussão informal do ensinar – a primeira que fala do crescimento, onde estuda-se o comportamento da criança em relação a sua idade cronológica, em que há uma aquisição de desempenho durante esse período, que se torna um padrão de acordo com cada patamar de idade da criança. No entanto, alguns aspectos do comportamento que são derivados do meio não são levados em consideração.

A segunda metáfora trata-se da aquisição, na qual o aluno recebe a educação, o conhecimento é transmitido pelo professor e o que é adquirido pelo aluno são associações, conceitos que devem ser guardados na memória. Em nenhuma dessas duas metáforas existe possibilidade de dizer ao professor o que fazer e nem ver o que já foi feito. Uma terceira e última metáfora utilizada é a da construção, em que o aluno é visto como dotado de uma predisposição genética, a qual permite que seu comportamento se torne mais complexo, na medida em que vai entrando em contato com o mundo. Nenhuma das metáforas citadas possibilita o intercâmbio entre organismo e ambiente SKINNER (1972).

Sendo assim, Skinner (1972) ressalta que uma análise da interação organismo e ambiente, feita de forma válida não devem basear-se em metáforas,

[...] qualquer análise do intercâmbio entre organismo e ambiente, feita com seriedade, deve evitar metáforas. Três são as variáveis que compõem as chamadas contingências de reforço, sob as quais há aprendizagem: (1) a ocasião em que o comportamento ocorre, (2) o próprio comportamento e (3) as consequências do comportamento (SKINNER, 1972, p. 04).

São essas contingências analisadas com os efeitos que produzem, que são investigadas na análise do comportamento. Para Skinner (1972) deve-se ter uma

intencionalidade no que se ensina e porque se ensina. Dito isto, apontamos que a preocupação e a contribuição do autor com a educação, esteve voltada à oferecer meios aos professores que propiciassem um ensino e aprendizagem eficaz, garantindo a sobrevivência na cultura. Para isso, faz-se necessário entender no que condiz ensinar sob a ótica da análise do comportamento, que consiste em

[...] simplesmente arranjar contingências de reforço. Entregue a si mesmo, em dado ambiente, um estudante aprendera, mas nem por isso terá sido ensinado. A escola da vida não é bem uma escola, não porque ninguém nela aprende, mas porque ninguém ensina. Ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem; quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é. O ensino é, naturalmente, muito importante, porque, do contrário, o comportamento não apareceria. (Tudo o que hoje se ensina deve ter sido aprendido, pelo menos uma vez, por alguém que não foi ensinado, mas graças a educação já não é preciso esperar por estes eventos raros) (SKINNER, 1972, p. 04).

Entendemos que as técnicas que foram concebidas para arranjar o que chama-se contingências de reforço, citam relações entre o comportamento e suas consequências; no entanto, essas relações estão alicerçadas para além de um jogo de estímulo-resposta. Faz-se necessário olhar de uma maneira funcional para o comportamento, apreendendo seus antecedentes, o próprio comportamento e as consequências que os mantêm.

Sabe-se que um organismo aprende a partir da produção de modificações em seu ambiente. É para essa produção de modificação do ambiente interno (mundo dentro da pele) e externo (qualquer condição que esteja em atuação – ambiente físico e/ou humano) ao sujeito que o educador precisa olhar, entendendo o controle e o que controla o comportamento.

Skinner (1972) cita duas principais condições que controlam o comportamento na aprendizagem: uma vez arranjada a consequência reforçadora, é possível modelar o comportamento desejado. A segunda condição é manter o comportamento em determinado estado de força por um longo período, os reforços (positivos ou negativos) ainda são extremamente importantes, mesmo depois de um longo período do comportamento desejado ter sido adquirido. Deve-se considerar que o ambiente está em constante mudança e, para tanto, é necessário modificar os esquemas de reforços na aprendizagem.

Muito além de uma preocupação do que se aprende e como se aprende, Skinner contribui para a manutenção de um comportamento aprendido. O controle é necessário e cumpre um papel crucial nessa interlocução – aprender e manter o que se aprende – o

controle em sala por parte do educador e o autocontrole que deve ser aprendido pelo educando, tratando-se aqui do autoconhecimento que é construído no ambiente educativo.

No entanto, quando essas práticas não são planejadas e atingidas, o contexto educativo cumpre um papel diferente daquilo que ele se propõe. Desse modo, para Skinner (1972) e para nós, o ensino torna-se aversivo, na medida em que as respostas de aprendizagens deliberadas pelo aluno, não são reforçadas imediatamente. Ou seja, o aluno muitas vezes tem que esperar até a correção de uma atividade ocorrer para saber se a sua resposta está certa ou não.

Além de prolongar o efeito do reforço natural da aprendizagem, que é o aprender, aumenta a ansiedade dos alunos diante de uma atividade de ensino. É movido por essas questões que Skinner elabora em "*Tecnologia do ensino*", as máquinas de ensinar, pautado na instrução programada.

O problema centra-se no método, na maneira como o ensino é planejado e se é planejado. No entanto, destacamos que Skinner não se apega a métodos únicos e engessados.

Mas Skinner toma o cuidado de não estabelecer este ou aquele procedimento de ensino como modelo adequado a ser adotado em qualquer situação. Coerente com sua análise, o autor considera que, ao definir a estratégia a adotar e ao decidir o recurso a utilizar, o professor deve se pautar pelo objetivo que pretende atingir e pela análise do comportamento que quer ensinar, evitando, assim, a adesão acrítica a fórmulas e receitas (ZANOTTO, 2000, p. 126).

Crítico que era do sistema do ensino, Skinner (1972) preocupa-se com a eficácia da educação. Ele se perguntava se a educação tinha atingido o papel a que se propunha, se sua finalidade estava sendo amparada por meios consistentes. Como nos aponta Pereira *et. al.* (2004), preocupar-se com a educação e sua eficácia por um viés analítico comportamental, requer reconhecer que

Independente do ponto que se escolha como origem para uma análise e/ou intervenção, dentro do complexo sistema educacional, é necessário assumir que a educação tem como finalidade a aprendizagem do indivíduo que, neste sistema, denominamos aluno. Deste ponto de vista, todas as atividades planejadas para o desenvolvimento da educação deveriam ser encaradas como atividades-meio para a finalidade básica que é a aprendizagem do aluno. Consequentemente, a avaliação do sistema educacional, do impacto de suas ações, deveria ter como critério principal o sucesso no atingimento desta finalidade. A avaliação de políticas públicas, de sistemas nacionais de formação, de procedimentos de gerenciamento e de administração escolar, de princípios teóricos de ensino e aprendizagem, por exemplo, faz pouco ou nenhum sentido se feita independentemente do impacto que sua

adoção produz sobre a formação do aluno (PEREIRA *et. al.* (2004), p. 12).

Para SKINNER, o contexto educativo é socialmente construído, na medida em que o indivíduo ao longo de sua construção social aprende, por si mesmo, ou no contato não planejado com outros, pequena parte de conhecimentos estabelecidos em uma cultura. No entanto, ele aprenderá mais e melhor quando for ensinado por alguém.

Há um profissional cuja função, socialmente constituída, é a de ensinar aos novos membros o que é importante para a sociedade – o professor. Embora mudanças nos indivíduos possam ocorrer pelo contato com outra pessoa, somente quando tais mudanças são importantes para quem ensina é que alguém se torna professor. O professor é aquele que modifica o próprio comportamento para facilitar a aprendizagem do outro – o aprendiz. (MOROZ & LUNA, 2013, p. 117).

Nesse sentido, Skinner (1972) aponta que a psicologia poderia contribuir para uma construção de um método de programas de instrução para o uso em sala de aula. Um ramo da psicologia, denominado análise experimental do comportamento, produziu então uma tecnologia de ensino, da qual é possível deduzir programas, esquemas e métodos de instrução. Em uma década, centenas de programas foram publicados e países aderiram ao método de instrução programada, porém grande parte dessa tecnologia perdeu seu contato com a ciência básica.

Skinner (1972) relata que há muito mal entendido relacionado às máquinas de ensinar; acredita-se que essa tecnologia viria para substituir a função do professor em sala de aula, ao contrário, sua função era auxiliar os educadores. As máquinas também eram “mal vistas” pelo fato de que eram estudadas e percebidas apenas pelas superficialidades, comparadas e chamadas com outros métodos, como por exemplo, o socrático.

Um bom programa leva, com efeito, o aluno passo a passo, estando cada passo ao seu alcance e o aluno geralmente entende antes de ir adiante, mas programar é muito mais do que isso. Em que realmente consiste e como se relaciona com as máquinas de ensinar, só pode ser visto com clareza voltando à análise experimental do comportamento que deu origem ao movimento (SKINNER, 1972, p. 59).

A educação sob a perspectiva de uma ciência do comportamento possui demasiadas implicações, visto que nossas escolas, em especial as progressistas, como destaca Skinner (1972), são constantemente responsabilizadas pelos problemas enfrentados, como delinquência e ameaça de uma tecnologia estrangeira, o que se sugere é uma demasiada disciplina. No entanto, é necessário que haja outras formas de “disciplinas” com um equilíbrio dos usos de aversivos como método de controle.

À luz do conhecimento atual sobre o sistema escolar, entendemos a partir de uma perspectiva behaviorista radical, que um controle excessivo, embasado em princípios unicamente coercitivos, torna-se um fracasso, leva os alunos a aprender somente pela ameaça. Entendemos que as técnicas aversivas podem não só ser substituídas, não totalmente extintas, pois seria utópica tal proposta, mas sim substituídas por técnicas muito melhores, as quais as possibilidades para tal devem ser cuidadosamente exploradas.

As contribuições da análise do comportamento, que Skinner dirige aos educadores, é que eles conheçam os princípios básicos que regem o comportamento humano. Esses princípios são aqueles aos quais fundamentamos no capítulo dois da presente pesquisa, que embasam a concepção de homem e sociedade para o autor. O professor conhecedor do que controla seu comportamento e do que controla os comportamentos de seus educandos, reunirá melhores condições de planejar estratégias de ensino.

De acordo com Zanotto (2000), é importante termos claro uma das maiores contribuições de Skinner para o estudo do comportamento humano e à educação, trata-se do modelo explicativo do comportamento – o causal – o comportamento é resultado da combinação de três níveis que o determinam, a seleção natural, a história de vida e o meio social/cultural; este terceiro é o que engloba o modelo de seleção por consequências⁴⁰.

Outra contribuição importante de ressaltarmos é o planejamento do ensino. Ainda que, muitas vezes, não se atinja o foco final de um processo educativo, o planejamento faz-se importante, pois oferece segurança para quem ensina e, conseqüentemente, para quem o ensino é dirigido. Quando se tem um planejamento coeso do que se pretende ensinar, não corremos o risco de esperarmos pelas contingências do acaso.

3.2.1 O papel do controle na educação a partir de uma perspectiva behaviorista radical

Para Skinner (1972) o papel da educação está entrelaçado com o papel de quem educa. Essa relação permeia o meio em que educador e educando estão inseridos; meio interno e externo influenciam, diretamente, no comportamento de ensinar e aprender. O

⁴⁰Modelo de explicação do comportamento formulado por Skinner, que postula que os comportamentos da espécie, do indivíduo e as práticas culturais, são mantidas por suas consequências (TEIXEIRA JÚNIOR, 2006, p. 17).

educador deve perceber-se como meio e ambiente que influência direta e indiretamente na aquisição de novos repertórios comportamentais.

O conteúdo a ser ensinado, precisa ter uma fonte reforçadora, esta fonte, por sua vez, precisa ser natural. Do contrário, o educando aprende e/ou reproduz o que é ensinado por outros tipos de reforços ou punições que não estão diretamente relacionados com o que se aprende. No caso, aprende para evitar a consequência aversiva/coerção do ambiente. Para Skinner (1972), a própria incerteza de ter aprendido, ou não, gera sentimentos aversivos no ambiente educativo.

Essa proposta valida a ideia de que Skinner não defendia um ensino meramente reprodutor ou mecanicista, pois o reforço natural a que se refere condiz com o sentido e valor que a aprendizagem tem para o indivíduo. Valor de sobrevivência em uma dada cultura e, ainda, o sentido daquilo que se aprende para a vida e história de vida do sujeito.

Ao propor uma programação de ensino, diferente das propostas pedagógicas até então difundidas, Skinner objetiva a eficácia e produção de um ambiente menos coercitivo, propõe que os tipos de controle devem ser conhecidos pelo educador, para que este escolha o menos aversivo para controlar o aluno. Justifica sua proposta elucidando algumas formas do ensino em sala de aula como ineficazes.

Em Skinner (1972), a escola tem como principal propósito partilhar com a criança um grande número de respostas, e uma das primeiras tarefas é modelar as respostas de falar e escrever determinadas palavras, algarismos e números. Para se modelar determinado comportamento de respostas, a criança fica sob controle de vários tipos de estímulos. O planejamento deste ensino recorre das seguintes questões: de que modo a criança consegue produzir esse repertório verbal? Quais os reforçadores?

Para o autor, nos primórdios da educação, a resposta é clara, em primeiro lugar, o controle educacional daquela época era o aversivo, a criança fazia para livrar-se da palmatória, inserida como punição para o não fazer no contexto, a vara de marmelo era um grande aliado do ensino. Nos dias atuais, observamos uma mudança dessas condições no contexto escolar, não da utilização de uma forma mais positiva, mas na mudança de uma forma de controle aversivo para outro.

Enquanto vai preenchendo, na carteira, as lições do caderno, a criança está se comportando de forma a escapar da ameaça de uma série de pequenos eventos aversivos: a zanga da professora, o deboche ou a gozação dos colegas, o vexame das comparações e competições, a nota baixa, ter de ir “conversar” com a diretora ou levar um “bilhetinho” para casa, onde a vara de marmelo ainda pode funcionar (SKINNER, 1975, p.15).

Com isso, toda busca pela resposta certa torna-se um evento insignificante, visto que o aluno ficará perdido entre a ansiedade, o tédio das agressões, os quais são subprodutos do controle aversivo.

Em segundo lugar, um defeito na prática de ensino, são as formas que estão dispostas as contingências de reforço, elas são inseridas de maneira a não serem liberadas de acordo com as respostas do aluno, visto que são usadas em longos períodos de tempo e isso não reforça o comportamento do aluno em aprender.

Um terceiro ponto a ser olhado com cuidado é a falta de programação que gere uma série de aproximações sucessivas, visando o comportamento complexo final desejado. No qual o educador raramente é capaz de reforçar cada passo dessas aproximações, pois não conseguirá lidar com a resposta de cada aluno e uma de cada vez. A mais séria crítica de Skinner (1972), após essas explicações, é referente a pouca frequência do reforço positivo como forma de controle presente na escola.

Diante do exposto, entendemos que, são raros os educandos que conseguem atingir a finalidade própria do ensino, ou seja, a consequência natural do que se aprende. E se não atingem essa consequência, aprendem por aversivos. Desse modo, o aprender ganha outro sentido, gera estímulos emocionais, reações de ansiedade, de culpa ou de medo. O que acaba sendo consequência disso tudo também, é que o repertório partilhado pela professora é reduzido ao mínimo essencial, não sendo possível que a criança atinja mais contato com a aprendizagem.

Como supracitado, Skinner não criou nenhum tipo de controle, apenas estudou-os para que pudéssemos conhecer o que nos controla, e esse estudo dos tipos de controle propicia a contribuição ao educador, ao planejar contingências de ensino. Assim, apresentamos as concepções de Skinner para os tipos de controle que emergem nas relações educacionais e como eles influenciam positiva ou negativamente nessas relações.

Ressaltamos que este tópico utiliza de elementos explicativos que foram inseridos no capítulo dois, como os tipos de controle estudados por Skinner, aqui o positivo e o aversivo. Enumerando a existência deste quer queiramos ou não, ele confirma que, lançamos mão mais de punição do que reforço positivo para obter controle. E é para isso que ele adverte, não se opõe ao uso de controle e sim contra ao uso demasiado a algumas formas de controle, no caso da punição/coerção.

Ao tratar da coerção na educação, Skinner (1972), destaca que os castigos físicos sempre estiveram presentes na educação, a vara de marmelo ainda está entre nós e os esforços para aboli-la são vigorosamente combatidos. Foi a brutalidade de punição corporal e a grosseria, que atinge tanto professores como alunos que levou a algumas

reformas. Essas reformas representam não mais que a substituição de castigos corporais, a outras maneiras de deliberar a punição. A palavra “burro”, descomposturas, sarcasmos, críticas, ficar depois da aula, cópias e tarefas extras, perdas de privilégios, trabalhos forçados, ostracismos, são alguns dos exemplos que permitem ao professor continuar utilizando o controle aversivo.

São recursos menos condenáveis que a punição corporal, mas o padrão permanece o mesmo, o estudante passa a maior parte do seu tempo fazendo tarefas para as quais não se sente à vontade. A educação é compulsória, basta o professor refletir sobre algumas questões e perceberá o fracasso desse tipo de controle. O professor ao usar o controle aversivo, gera no aluno a postura do fazer, mas não para aprender e sim para fugir da punição. Porém, além do fazer para “livrar-se”, o estudante passa a escapar desse controle, chegando atrasado, de má vontade, permanece ausente da escola. Quando o aluno emite estes comportamentos, a escola tem um nome diferente para isso “vadiagem” e acaba por ameaçar o aluno com consequências ainda mais severas.

Há formas mais sutis de fuga. Embora fisicamente presente e olhando o professor ou o texto, o estudante não presta atenção. Está histericamente surdo. Sua mente vagueia. Está no mundo da lua. Formas incipientes de fuga manifestam-se como inquietação. O “cansaço mental” geralmente não é um estado de exaustão, mas uma disposição incontrolável de escapar, e escolas há que tratam destes casos permitindo fuga para outras atividades (SKINNER, 1972; p. 93).

Em Skinner (1972), um resultado advindo dos alunos é que eles contra-ataquem, emitindo comportamentos que aborreçam o professor; os estudantes agem violentamente, muitas vezes depredando a estrutura física da própria escola. Outro efeito é a inatividade, o aluno fica bloqueado, ao invés de fazer a tarefa aceita o castigo, onde o objetivo é enfurecer o professor. Ressalta que além destas, o controle aversivo tem consequências ainda mais sérias. O comportamento que satisfaz esse controle aversivo poderá ter características indesejáveis, pode ser indevidamente compulsivo; o estudante passa a exercer um papel submisso que se torna cada vez menos útil.

Os métodos aversivos possuem efeito também sobre o professor, à medida que seus comportamentos se tornam agressivos, isso não garante a qualidade do ensino, nem fazem eles serem vistos como bons professores. Não é difícil explicar o controle aversivo, visto que a cultura já o utiliza há tempo, como ele possui efeitos imediatos, essas técnicas são facilmente aprendidas. Esse tipo de controle é sancionado, por também ser compatível com filosofias da religião e governo, a escola, os alunos e professores, fazem parte de

uma sociedade onde esse controle é exercido e, para tudo isso o controle aversivo, parece ter sido relevante.

Skinner (1972) recomenda cautela:

Usem somente as formas de coerção e de punição que decorrem naturalmente de seu comportamento; se quebra uma janela, não a consertem, mas deixem-no experimentar um quarto frio. Usem-se apenas as recompensas naturais. Infelizmente, os reforçadores sociais não podem ser negligenciados, mas podem pelo menos ser genuínos (SKINNER, 1972; p. 144).

Mais do que apenas criticar, os estudos apontados pela ciência behaviorista radical, enumera os efeitos colaterais causados pelo controle por coerção – medo, ansiedade, angústia, violência, falta de autocontrole – que a psicologia comportamental, e outras abordagens psicológicas, encarregam-se de tratar. Se os educadores estiverem conscienciosos do que se espera e planeja com o uso de controle, os danos podem ser amenizados. Já que o controle se faz necessário e é parte da construção humana, devemos minimamente saber usá-lo, e isso se faz, conhecendo os princípios do comportamento humano.

Ao conhecer esses princípios deixa-se de negar o óbvio, o papel da coerção na educação possui raízes contraditórias, há um aspecto positivo, promover o autocontrole, autoconhecimento, para a inserção no meio social. É este aspecto que deve ser usado a favor do educando e do educador. Pois, qualquer que seja a maneira de aprender, ela possui raízes naturalmente aversivas, como nos aponta Skinner:

É verdade que estudar tem muitas vezes consequências aversivas. A atenção prolongada provoca tensão, o esforço mantido muito tempo e cansativo e mesmo punitivo; além disso, o estudante dedicado perde outros reforçadores. É fácil acreditar que estas consequências aversivas precisam ser assumidas para evitar a punição maior do fracasso (SKINNER, 1972; p. 152).

O aluno aprenderá mais e melhor quando inserido em um ambiente controlado, não sob qualquer tipo de controle, mas um controle planejado, que o ensine a controlar seus próprios comportamentos de aprender. O modelo e a modelagem são parte dessas contingências de controle planejadas, garantem a independência da manutenção do comportamento aprendido.

O professor pode considerar-se um sucesso quando seus alunos se tornam interessados em seu campo, estudam conscienciosamente e fazem mais do que é requerido deles; mas o importante é o que fazem quando já não são ensinados. Levamos isso em

consideração quando insistimos que o aluno aprenda o relevante para sua vida cotidiana. No entanto o aluno que aprende a comportar-se de certa maneira, sob contingências de controle aversivo, pode deixar de se comportar tão logo cesse a contingência aversiva, por mais que a topografia do comportamento seja adequada.

Isso implica em dizer que, o educando poderá responder imediatamente ao uso compulsivo de coerção; no entanto, esse comportamento não garante que a aprendizagem mantenha-se. Talvez, não haja uma garantia total de que o educando aprendeu, mas certamente se quisermos nos aproximar mais fielmente desta garantia, esta aproximação não se dá por uso exclusivo de controle coercitivo. Skinner (1972), quando aponta a existência do controle, nos leva a pensar qual seria o mais adequado. O professor deve conhecê-lo e planejar o porquê de usá-lo.

3.3 O pensamento de Foucault sobre a educação

Neste tópico apresentamos o olhar de Foucault sobre as instituições educacionais, “instituições de sequestro”, como Foucault nomeia as instituições educativas – escolas, que fazem parte de um mecanismo que vem para disciplinar corpos “indisciplinados” e torná-los utilizáveis. Foucault nos traz o entendimento da relação entre escola e sociedade a partir de seu momento genealógico, por meio do olhar que desenvolve, sobretudo, sobre o sujeito, os saberes, os poderes e as instituições modernas. Deste modo, apresentamos contribuições para pensar a educação escolarizada. Entretanto, deve-se ter em mente que é preciso pensar “o que se pode e o que não se pode fazer com ele e a partir dele”, ou seja, não se pode usar o pensamento de Foucault para qualquer coisa, quando se pensa a educação. De todo modo, pensar a educação, a partir de Foucault, sempre é ‘produtivo’” (Neto, 2017, p. 08).

Para Foucault (1987), as instituições educativas fazem parte dos micropoderes inseridos na sociedade disciplinar, para fins de fabricação e modulação dos sujeitos. Foucault evidencia essa realidade, a descreve, objetivando destacar o seu papel e funcionalidade. O papel dado a educação, mais especificamente às instituições educativas, decorre, em Foucault, de sua análise dos mecanismos de controle dispostos na sociedade capitalista. Para Foucault (1996) a

[...] pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se, em seguida, leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança (p.122).

Desse modo, ele aponta para a relação existente entre a esfera macroestrutural e a micro estrutural. Em Foucault, o aspecto macroestrutural não se sobrepõe, em absoluto, ao micro estrutural. Deste modo, escolas, fábricas, prisões, hospitais, emolduram as disciplinas que fabricam os sujeitos sociais. No que se refere ao sujeito e a relação poder-saber que envolve este, pode-se afirmar, conforme aponta Neto (2017), que

[...] foi Foucault aquele que melhor nos mostrou como as práticas e os saberes funcionaram, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e o assim chamado *sujeito moderno*. Foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a informam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não (p. 15).

Para Foucault (1987), existe uma intrínseca relação entre os saberes pedagógicos e a emergência de espaços destinados à educação. Há um conjunto de verdades construídas no espaço educativo, que possuem um caráter arbitrário, não natural. “Entre tais verdades, destacam-se o caráter humanitário das escolas profissionalizantes populares, a criança como o bom selvagem, a escola como o caminho para a maioria humana, a necessidade de a escola exercer a tutela moral sobre as futuras gerações, etc” (NETO, 2017, p. 51).

A questão epistemológica em Foucault, deste modo, nos mostra o contraponto epistemológico, ou seja, por meio deste autor podemos entender a busca pela verdade do humano, do aluno (e da escola), da vida em sociedade como criações (apostas) feitas historicamente. Apostas que, enquanto são emolduradas, cristalizam discursos sobre a verdade do humano, do aluno, da vida em sociedade.

Foucault (1987) aponta, deste modo, que desde a modernidade somos sujeitos e sujeitados ao conhecimento. Uma vez que na modernidade o sujeito é posto como um novo objeto de olhar. A partir das Ciências Humanas e dos discursos proferidos por estas Ciências. Deste modo, e em grande medida,

[...] o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior dos saberes (NETO, 2017, p. 44).

Pensar foucaultianamente a educação requer conhecer e reconhecer os impactos que seu pensamento trouxe para as ciências e a sociedade no século XX e, conseqüentemente, para a educação e para os educadores. Este impacto se deu pelo fato de Foucault introduzir uma discussão acerca do fato, de que nós somos fabricados e produzidos ao longo da história, por verdades (discursos e práticas institucionais) situadas

historicamente. Verdades que são fruto do tempo histórico. Contingencial. Por isso, em Foucault não há como construir a verdade absoluta sobre o homem. Uma vez que a verdade é um ponto de vista discursivo, atrelado a um saber específico, que lê o homem a partir de um ponto de vista, também específico, fragmentado.

O que Foucault priorizava mostrar é que os sujeitos são fabricados, e essa fabricação é construída por “verdades” que podem e devem ser questionadas, uma vez que fazem parte de um determinado momento da história; por determinado grupo ou grupos. Por determinados tipos de saber. Por determinadas práticas institucionais. Assim, essas verdades não podem ser absolutas. A crítica das verdades construídas abarca a margem de liberdade existente, por parte dos indivíduos (ora de forma mais abrangente, ora de forma menos abrangente), diante destas mesmas verdades produzidas, fabricadas.

Na perspectiva Foucaultiana, a liberdade passa a ser a possibilidade de exercitar a atitude-limite como caminho para a crítica e para a mudança, ou seja, a liberdade passa a ser entendida como a nossa real capacidade de mudar as práticas em que somos construídos ou nos constituímos como sujeitos morais (NETO, 2017, p. 27).

Mesmo que Foucault não tenha tratado diretamente da educação e do meio educativo, sua obra *“Vigiar e punir”* denuncia a relação idiossincrática entre sociedade e educação. Isto porque na sociedade disciplinar, àquela que visa à fabricação dos sujeitos, o meio educativo formal é um dos espaços preferenciais do exercício do poder disciplinar/comportamental.

De acordo com Neto (2017), a obra *“Vigiar e punir”* traz o marco inaugural da entrada de Foucault em sua fase genealógica – a qual nos embasamos neste estudo dissertativo; uma vez que esta fase corresponde aos estudos do poder, efetuados por Foucault. Ou ao estudo da formação dos sujeitos, por meio das relações institucionais (mediatizadas por saberes).

Para tanto, é necessário reconhecermos a relação estreita entre educação formal e sociedade, bem como da educação formal como portadora de relações de poder.

“Foucault coloca toda ênfase na busca do entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação; que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam (NETO, 2017, p. 55)”.

A genealogia de Foucault analisa, então, a inserção do ser-poder na sociedade disciplinar (capitalista). Relação saber/poder mediada por estratégias institucionais (os

dispositivos) imbricados em discursos que falam sobre o homem e de seu comportamento (de como este comportamento deve ser). Seja do ponto de vista psicológico, sociológico, entre outros.

Deste modo, para Foucault, quanto mais saber, mais poder; maior o conhecimento sobre os indivíduos e, conseqüentemente, maior o domínio sobre estes mesmos indivíduos. Como nos ensina Neto (2017), a genealogia que transcreve essa relação: saber/poder/indivíduos, funciona enquanto capacidade crítica (como prática da liberdade) diante destes mesmos saberes/poderes. Um conjunto de procedimentos que leva a conhecer o passado. E que leva a conhecer, ainda mais, como chegamos a ser o que somos, no presente. Por isso, a genealogia de Foucault age

Não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência mas de uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. E se essa institucionalização do discurso científico toma corpo numa universidade ou, de um modo geral, num aparelho pedagógico? No fundo pouco importa. É exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar o combate (FOUCAULT, 1999, p. 14).

Ao abordar as novas configurações da sociedade moderna, disciplinar, capitalista, Foucault enaltece o papel das “instituições de sequestro”: fábricas, prisões, escolas, hospitais, quartéis. Afirma que, os regimes disciplinares, são modos específicos de exercício do poder, que se tornam mais ou menos universais, a partir dos saberes e práticas engendrados no interior destas instituições.

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, os controles das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito (FOUCAULT, 1987, p. 121)

Dentro do espaço educativo encontramos, de acordo com Foucault (1987), as estruturas do controle disciplinar, controle que se exerce sobre o corpo. Sobre o comportamento individual. Controle que se exerce sobre um [...] “corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam (p. 117)”. Processo que Foucault denomina de anátomo-política.

No espaço educativo, entretanto, também se pode encontrar outra forma de poder, denominada por Foucault de Biopoder ou de poder sobre a vida das populações. Uma forma de poder que complementa a anterior. Que estende o poder que antes se ligava ao

corpo individual para os conjuntos populacionais via políticas públicas. Controles estatísticos, ações governamentais, que se voltam para a vida populacional (via controle da natalidade, da mortalidade, das doenças endêmicas que põem em risco a vida nas cidades).

A escola é uma das “instituições de sequestro” que passa a produzir corpos “dóceis”. No sentido político, ou seja, da sua utilidade para o sistema capitalista, que demanda uma mão de obra qualificada, disciplinada, saudável. Produz, também, corpos “produtivos”. No sentido de que, agora, estes corpos não podem ser esquarterados, aniquilados, mutilados. Não podem morrer de fome. Precisam, ao contrário, serem empoderados, serem transformados em corpos capazes de produzir mais em menos tempo.

O poder produzido na e pela escola é, deste modo, um poder que busca controlar e corrigir os corpos/comportamentos. O corpo, então, torna-se dócil na medida em que pode ser submetido, aperfeiçoado e transformado. E não, aniquilado, extorquido. As disciplinas envoltas no âmbito educativo visam modelar esse corpo, fabricá-lo. Como nos ensina Foucault (1987)

Pouco a pouco — mas principalmente depois de 1762 — o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de **alinhamentos obrigatórios**, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (p. 125-126, grifos nossos).

A organização deste espaço educativo assemelha-se as demais instituições de sequestro: prisões, fábricas, quartéis. Isto porque os instrumentos disciplinares - vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame – encontram-se presentes em todas estas instituições. Se a prisão busca reutilizar os corpos inúteis, a favor da sociedade, a educação busca fabricar corpos produtivos, úteis a esta mesma sociedade. E faz isso segundo os mesmos instrumentos, os mesmos mecanismos.

Vimos, nesta direção, que o sistema punitivo prevalecente até o século XVII/XVIII, se embasava no suplício dos corpos. A partir de então muda para uma forma de privação da liberdade. A mudança advinda com o capitalismo exigiu um novo tratamento a ser dado aos condenados. Visando sua reutilização e docilidade. No que tange ao espaço educacional, Foucault (1987) aponta que:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. J.-B. de La Salle imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo toda uma série de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza, e segundo a fortuna dos pais. Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador” do professor (p. 126).

É perceptível a crítica que Foucault faz das instituições escolares. No entanto, muito além de buscar oferecer subsídios para a superação de algo que possa estar errado, Foucault nos orienta a traduzir a realidade e produzir possibilidades para o tempo e o momento presente. A genealogia de Foucault ajuda a compreender como chegamos ao tempo presente e de que modo estamos nos fazendo, com base quais pressupostos, saberes e práticas. Caminho que pode nos mostrar alternativas. Caminho que nos mostra, além de tudo, que nossas práticas são fruto de escolhas. Por isso mesmo, podem ser mudadas, aperfeiçoadas. Podem, por outro lado, desembocarem em retrocessos.

Caminho que nos mostra que toda escolha, toda prática, apresentará potencialidades e limites. Para este autor, em suma, não há uma verdade final a ser alcançada. Um fim histórico a ser atingido. Não há grupo, classe, capaz de atingir o topo da história, o fim histórico. O ideal de vida social. Simplesmente porque o ideal não é o real. Simplesmente porque o real é feito de particularidades que, por vezes, se hegemonomizam. Hegemonias que, com o devido tempo, se enfraquecem, são contestadas, revistas, superadas, num jogo perpétuo e sem final predeterminado.

De todo modo, Foucault (1987), nos alerta para a existência de um poder disciplinar, que embora tenha se modificado ao longo da história recente, mantém sua

finalidade: fabricar sujeitos⁴¹. Processo que se desenvolve, em grande medida, nas prisões modernas, mas que é encontrado nas escolas e demais instituições de sequestro. Não por meio de um viés eminentemente negativo, uma vez que para Foucault o poder não age apenas por meio da interdição, da repressão; mas, também, por meio do estímulo, da incitação ao desejo, do empreendimento sobre o sujeito. Analisar este processo, junto com Foucault, é o que nos propomos fazer.

3.3.1 O papel dos mecanismos disciplinares na educação: A vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame

Destacamos que, para nosso estudo, resgatamos as contribuições da fase genealógica de Foucault. Da mesma forma, apreendemos seu olhar sobre a educação a partir de um pilar fundamental, sua obra *Vigiar e Punir*. Como desenvolvemos, no segundo capítulo, o tema dos recursos para o bom adestramento; olvidaremos esforços para, aqui, pensarmos mais especificamente acerca do papel dos mecanismos disciplinares nas instituições educativas.

O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame (FOUCAULT, p. 143).

Como nos ensina Foucault, as mudanças na maneira de punir, a partir do século XIX e XX, trouxeram uma reorganização nos demais sistemas institucional-disciplinares. “[...] Transformações de certas práticas institucionais, transformações essas que ocorreram na passagem do Antigo para o Novo Regime (NETO, 2017, p. 64)”. De todo modo, ao resgatar esses contornos da sociedade disciplinar, o fizemos levando em consideração o fato de que o corpo do sujeito é sempre o alvo do poder. Foco, também, da reorganização/reestruturação do poder.

Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas, entretanto, são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável, mas de

⁴¹A fabricação de sujeitos via disciplinas se dá, em grande medida, na modernidade, por meio dos recursos para o bom adestramento: Vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame.

trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo (FOUCAULT, 1987, p. 118).

O controle do/sobre o corpo leva em consideração a economia. Uma eficácia dos movimentos, sua interna organização, por meio da qual se consolidam exercícios/movimentos e utilidades para esse corpo. Com isso, os indivíduos encontram-se dispostos diante de mecanismos de objetivação, de utilização máxima do tempo, do espaço e de seus movimentos. Notadamente nas escolas. Desse modo, Foucault (1987) nos ensina que

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas (p.126-127).

De acordo com Neto (2017), Foucault traça uma genealogia que mostra a relação recíproca entre relações de poder e de saber. Procedimento que se caracteriza, dentre outras coisas, pelo fato de que a docilização a qual o autor se refere, fabricada pela disciplina, não significa construção de corpos obedientes. Os corpos dóceis são maleáveis e moldáveis, mas não no estrito termo da imposição da força. Ao contrário disso, “[...] o que é notável no poder disciplinar é que ele “atua” ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal -, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes (NETO, 2017, p. 71)”.

Desse modo, para compreendermos de forma mais intrínseca a objetivação do poder disciplinar, sobre o sujeito, na sociedade moderna, na escola moderna, de modo a reconhecermos como o mesmo (o poder disciplinar) atua, recorreremos aos elementos que Foucault denominou de recursos para o bom adestramento: vigilância, sanção normalizadora e exame.

A vigilância hierárquica, como nos ensina Foucault, pressupõe o olhar que não deve ser visto. O Panóptico de Bentham, idealizado para vigiar e controlar sem ser visto, é utilizado por Foucault como o exemplo da organização arquitetural e organizacional adotado

pelas instituições modernas, dentre elas, as escolas. Como forma de controlar o comportamento sem, entretanto, se utilizar da força bruta.

O panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça (FOUCAULT, 1987, p. 169).

O olhar (institucional) passa a ser um instrumento de controle, e conseqüentemente de poder sobre os indivíduos, desse modo a minúcia de cada detalhe que traz para a arena social a certeza de que se está sendo vigiado; e não a punição escancarada, que assusta e modela, gera no sujeito os efeitos desejados. A capacidade de, aos poucos, se autocontrolar, se autovigiar.

Assim como nas prisões e demais instituições de sequestro, nas escolas se estabelecem mecanismos disciplinares embasados no olhar, advindos, por exemplo, da direção escolar, da coordenação pedagógica, dos docentes, dos agentes institucionais; acabam por instituir uma vigília permanente sobre cada indivíduo. Vigília que naturaliza procedimentos disciplinares, que atuam não ao nível do uso da força, mas de forma sutil.

Para Foucault (1987), a vigilância é um dos primeiros exercícios da disciplina que pressupõe um jogo pelo olhar, “[...] um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (FOUCAULT, 1987, p. 143).

A escola é um eficiente operador disciplinar. Conforme Foucault (1987), seu papel é adestrar corpos vigorosos – por meio de um imperativo de saúde e competência – por meio de um imperativo de qualificação, obediência – por meio de um imperativo político. Também, por meio de um imperativo de moralidade, que atua no sentido de prevenir, por exemplo, a devassidão e a homossexualidade.

Assim, o próprio edifício da escola torna-se um aparelho de vigiar, a partir da divisão das salas, da organização das carteiras. A escola, como instituição disciplinar, produz em sua essência uma maquinaria de controle que funciona como “um microscópio do comportamento” (FOUCAULT, 1987, p. 145). As divisões propostas pela escola compõem um aparelho de observação que vigia, registra, compara, mede e treina. Pode-se, a partir disso, afirmar que em Foucault temos a analítica das coerções escolares? Um vez que estas se caracterizam por serem instituições disciplinadoras. Que fabricam sujeitos dóceis e úteis? Diríamos que sim e que não.

Sim, porque há controle dos corpos/comportamentos, nas escolas. Direcionamento dos comportamentos, das intenções, controle do tempo e do espaço a ser utilizado. Não, porque este controle não se dá por meio da força, da violência. Se dá, ao contrário, por meio de saberes que buscam intensificar as forças, as competências, dos corpos/comportamentos, otimizá-los, levando-os ao seu máximo.

De todo modo, a vigilância é um dos mecanismos elementares para o aparelho de produção disciplinar. Uma vez que produz poder e saber sobre o sujeito. Por outro lado, por mais que esta vigilância aconteça, nunca se dá de forma absoluta. Mas compõe instrumento importante da engrenagem disciplinar, desde o século XVIII. Como destaca Foucault (1987)

A vigilância hierarquizada, contínua e funcional não é, sem dúvida, uma das grandes “invenções” técnicas do século XVIII, mas sua insidiosa extensão deve sua importância às novas mecânicas de poder, que traz consigo. O poder disciplinar, graças a ela, torna-se um sistema “integrado”, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido (p. 148).

Insistimos para o fato de que a vigilância elabora a nova mecânica da coerção – levando esta a adotar métodos e técnicas sutis, ao invés de hostis, por meio do mapeamento dos corpos e da produção de poder sobre estes. Em seu interior, exclui a coerção violenta, que destrói, ao mesmo tempo em que passa a produzir massas úteis. Do ponto de vista do poder disciplinar é, com certeza, uma das principais invenções modernas.

A disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se auto sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Graças às técnicas de vigilância, a “física” do poder, o domínio sobre o corpo se efetuam segundo as leis da ótica e da mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos “corporal” por ser mais sabiamente “físico” (FOUCAULT, 1987, p. 148).

A vigilância garante a continuidade dos demais mecanismos disciplinares: sanção normalizadora e exame. A sanção normalizadora atua na direção do controle sobre os comportamentos, garantindo que estes não fiquem impunes. Trata-se de um sistema de micro penalidades que garante a consistência da ordem, reforçando o poder e a disciplina.

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infra penalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença (FOUCAULT, 1987, p. 149).

A punição/recompensa é mais um recurso do poder disciplinar (advinda da sanção normalizadora) que auxilia na fabricação dos alunos, dos sujeitos. Adestrando-os e docilizando seu comportamento. Isto pode ser observado por meio da distribuição das carteiras, por meio de fileiras, por meio do estabelecimento das regras (horários) que regulamentam as ações. Estabelecendo parâmetros a serem seguidos (parâmetros comportamentais) com o intuito de normatizar (fabricar um tipo de postura desejável).

Para Foucault (1987),

Ao lado das punições copiadas ao modelo judiciário (multas, açoite, masmorra), os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são da ordem do exercício — aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido: o regulamento de 1766 para a infantaria previa que os soldados de primeira classe “que mostrarem alguma negligência ou má vontade serão enviados para a última classe”, e só poderão voltar à primeira, depois de novos exercícios e um novo exame (FOUCAULT, 1987, p. 150).

A punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo, composto por

[...] gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção. O professor deve evitar, tanto quanto possível, usar castigos; ao contrário, deve procurar tornar as recompensas mais frequentes que as penas, sendo os preguiçosos mais incitados pelo desejo de ser recompensados como os diligentes que pelo receio dos castigos; por isso será muito proveitoso, quando o mestre for obrigado a usar de castigo, que ele ganhe, se puder, o coração da criança, antes de aplicar-lhe o castigo (FOUCAULT, 1987, p. 150-151).

O que a sanção propõe não é a expiação e nem mesmo a repressão. O que dela se espera é pôr em funcionamento operações distintas, e estabelecer regras a seguir. É por isso que ela não é de todo modo negativo. Foucault nos abre os olhos para como essas relações funcionam, uma vez que há no interior dessas forças disciplinares questões necessárias para a ordem e a formação do sujeito. Demonstra que o papel da sanção, por exemplo, é um jogo

que estabiliza os atos, os desempenhos, os comportamentos individuais diante de um conjunto.

Existe o caráter corretivo individual, ao mesmo tempo em que se eleva ao campo social. Deste modo, o caráter corretivo aplicado a um indivíduo serve como exemplo da norma a ser seguida pela massa. E assim o é no espaço educativo, uma vez que a punição-sanção de um serve como um “exemplo” de disciplina para os outros.

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 1987, p. 154).

Cabe destacar, entretanto, que no contemporâneo observamos que o par gratificação/sanção tem pendido para o lado da gratificação (pelo menos enquanto entendimento de como devam ser as relações sociais, notadamente nos ambientes educativos). Verifica-se, deste modo, nos ambientes sociais (família, escola, repartições) a questão do “crescimento das indisciplinas” comportamentais, notadamente aquelas advindas dos mais jovens, diante das tradicionais figuras de autoridade e ou diante das tradições. Fato que coloca em xeque o poder disciplinar, no contemporâneo.

Concordando ou não com esta questão (o aumento das posturas indisciplinadas, nos ambientes educativos, na família, etc), o fato é que não se pode negar que o tema (disciplina/indisciplina) se remete, ainda, ao tema foucaultiano do controle dos corpos/comportamentos dos indivíduos.

O terceiro e último mecanismo disciplinar, descrito por Foucault, e apropriado por nós para discutirmos o papel da coerção no espaço educacional é o exame. Mecanismo que unifica a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora. “É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir (FOUCAULT, 1987, p. 154)”. No exame podemos perceber toda a organização dos dispositivos de poder, ele mede o funcionamento do poder, ritualiza os mecanismos disciplinares, “[...] ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam” (p.154).

O exame traz consigo o brilho das relações de poder, uma vez que diagnostica o resultado das aplicações disciplinares, ao mesmo tempo em que faz parte delas. Serve para classificar e ordenar o funcionamento das forças empregadas nas instituições de disciplinamento da sociedade moderna.

No espaço educativo permite saber sobre o sujeito (individualmente). Até onde aquele indivíduo (aluno) atingiu seu status de fabricação. É um ritual que emana do poder do educador, acima de tudo e do sistema hierárquico, institucional. O exame se explicita por meio da medição e qualificação dos sujeitos. Trata-se de um processo de objetivação do poder, direcionado ao efeito do saber, uma vez que classifica e aponta para as aptidões que devem ser alcançadas. Para as que foram alcançadas. Assim,

O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. Enquanto que a prova com que terminava um aprendizado na tradição corporativa validava uma aptidão adquirida — a “obra-prima” autenticava uma transmissão de saber já feita — o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia (FOUCAULT, 1987, p. 155).

O exame, aplicado nas escolas de maneira indiscriminada (muitas vezes sem que se faça uma análise crítica deste processo), tende a gerar alunos passivos (meros receptores do conhecimento). Este modelo pode gerar atitudes embasadas na falta de iniciativa, por parte dos alunos e, mesmo, dos professores que acabam reproduzindo maneiras específicas de responder aos padrões sociais.

O exame, ainda, mantém indivíduos atrelados aos sistemas dos quais participam. Quanto maior o posto galgado pelo sujeito, em um espaço social/institucional; maior, provavelmente, é sua aceitação advinda deste sujeito diante das regras impostas por este sistema. Deste modo, o exame acaba por atuar como um mecanismo que “cola” os indivíduos as instituições. Às suas regras e padrões comportamentais.

Para Foucault (1987) a disciplina é necessária na medida em que fabrica os sujeitos para viver em sociedade. O papel da coerção é reunir os recursos para o bom adestramento em um jogo de forças que vai do olhar, fabricação, até o resultado do que se espera com sua ação. Devemos, assim, entender esse sujeito como produto e produtor dessas relações de poder e saber, como defende Foucault.

Devemos analisar, sempre, a partir de Foucault, para os vieses positivos que acompanham as relações de poder. Se existe o poder disciplinar é porque, em algum momento da história, este se tornou necessário. Por isso, mesmo o poder disciplinar não deve ser visto como algo eminentemente negativo.

Nesta perspectiva, Foucault (1987) nos ensina que,

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 1987, p. 161).

Dizer que o poder fabrica e produz sujeitos significa reconhecer que quando produzimos um tipo de conhecimento, quando ensinamos e educamos, estamos fabricando (ao mesmo tempo) corpos úteis e “dóceis”. Seja para o mundo que nos cerca (o capitalismo), seja para que se atinja um “outro mundo possível”.

De todo modo, sempre que se constrói saberes, notadamente saberes sobre o homem, e sempre que estes saberes são colocados em prática, do ponto de vista institucional: seja nas escolas ou em outras instituições, ocorre “fabricação” de sujeitos. Ocorre influência sobre o comportamento de indivíduos e grupos.

Se entendemos isso como coerção, num sentido negativo (repressão), será. Mas se entendermos que incitar comportamentos, promover o preparo do sujeito para a vida, mesmo que sob o capitalismo, tem um lado positivo, não sabemos se podemos falar em coerção. Ao menos não num sentido eminentemente negativo.

Foucault nos desloca, desta forma, do entendimento usual do conceito de coerção. Mostra-nos que toda relação social é relação de poder. Que não escapamos do poder. Da coerção?

Mostra-nos, ainda, que o poder nem sempre opera sob o pólo da negatividade. O poder nem sempre é manipulação, repressão, domínio. O poder também é incitação, aquisição de recursos, otimização de comportamentos. A escola é o exemplo disso. O que o professor faz, numa sala de aula, em grande medida se volta para o “empoderamento” dos alunos. Seja sob a forma da aquisição de conhecimentos, seja sob a forma da aquisição de uma postura crítica diante do mundo. E o fato é que, com certeza, professores exercem poder sobre seus alunos. Numa esfera micropolítica (uma sala de aula), mas exercem.

Ao invés de nos colocarmos a favor ou contra a coerção, o que nos colocaria do lado direito – como reacionários – do espectro político/comportamental; ou do lado esquerdo – como progressistas – do espectro político/comportamental, entendemos que, com Foucault, a coerção, pode ser vista como uma complexa gama de efeitos de poder disciplinares que moldam o comportamento dos indivíduos, sim; mas que, ao mesmo tempo, moldam estes

comportamentos, ao menos numa proporção que não deve ser desconsiderada na direção do “empoderamento” destes mesmos indivíduos.

Isto pode ser afirmado quando nos referimos aos efeitos que as ciências humanas passaram a produzir, desde o final do século XIX, na vida de um número cada vez maior de indivíduos. Notadamente, daqueles que passaram a sofrer a influência destes saberes, por meio dos bancos escolares; das instituições escolares.

Foucault nos ajuda, então, a compreender como se estabelecem as relações de poder, de controle, nos espaços educativos. Não para um conformismo inútil, se acreditarmos que não se pode fugir da coerção; e / ou, por outro lado, para pensarmos uma realidade utópica (onde não existiria nenhuma forma de coerção). Algo que, por exemplo, os anarquistas, em outros tempos, propuseram, acreditaram. Dois extremos que, em Foucault, são criticados.

Afirmar que tudo é poder, que é o poder que produz sujeitos não significa afirmar que o poder amordaça, sempre, os indivíduos. Significa, ao menos em Foucault, afirmar que são os próprios indivíduos que, ao produzirem saberes e práticas institucionais, produzem a si mesmos e aos demais indivíduos. Significa afirmar que existe um grau de liberdade, por vezes mais largo, por vezes menos largo, para que se modifiquem as práticas institucionais, em dado momento histórico, dadas como “verdades” incontestes. Uma vez que não o são. Uma vez que são, apenas, escolhas e pontos de vista elencados, por certos grupos sociais, como “verdades”.

À GUIA DE CONCLUSÕES

A partir da pesquisa que se materializa, entendemos a coerção como um objeto de estudo emergente, dentro das ciências humanas, no campo educativo. Um objeto real, histórico e social. Materializada na história como um processo inerente à condição humana, subproduto das relações sociais. Nosso intuito esteve ancorado na abordagem acadêmico-científica da coerção na história da filosofia, da educação, da sociedade ocidental, das matrizes teóricas em FREUD, SKINNER e FOUCAULT até atingirmos seu tratamento no campo educativo.

Foi na interpretação e análise da coerção ao longo da história, que pudemos apreendê-la em seus aspectos contraditórios e na sua transformação dialética. As mudanças em seu perfil e aplicabilidade apontaram para a sua transformação social, correspondendo à intencionalidade de uma sociedade capitalista.

Em nossa pesquisa defendemos a existência da coerção como um meio de controle e ensinamos, a partir dos autores supracitados, que nem todo controle é coerção. Que existem diferentes formas de controle necessárias para a inserção do homem em meio social e educacional.

Engajadas no compromisso social e educacional de uma produção acadêmico-científica que propiciasse um conhecimento capaz de abarcar fundamentos históricos, filosóficos e antropológicos a respeito da coerção, estivemos amparadas na história da filosofia. Fomos direcionadas a perceber a coerção como uma dimensão da práxis humana atrelada à formação das primeiras sociedades ocidentais, imersa na construção de códigos e normas de condutas dos indivíduos, para fins civilizatórios.

O campo da psicologia propiciou o entendimento da coerção na imersão da subjetividade individual e coletiva do ser humano. Nesse sentido, o conhecimento psicanalítico constitui-se em um campo teórico fundamental, nos aspectos relacionados à compreensão das forças instintuais presentes no humano. Esses instintos agem pelo princípio do prazer, evitando o desprazer a todo custo. O que exige um controle para que o ser humano possa ser civilizado.

É na necessidade de viver em uma civilização, a fim de evitar as ameaças da natureza, que surgem as primeiras organizações sociais, nas quais, se encontram mergulhadas, evidências da coerção que, em FREUD, aparecem na necessária repressão dos instintos para tornar possível viver nos moldes da civilização.

No entanto, a psicanálise nos orienta que a repressão evoca malefícios, eis a contradição presente nesta perspectiva – é necessária na medida em que nos tornamos

civilizados e essa passa a ser internalizada por nós, propiciando o autocontrole. No entanto, quando a educação não cumpre o papel de produzir um equilíbrio entre as exigências internas do sujeito – princípio do prazer e as exigências externas – princípio da realidade, a necessidade de uma coerção externa evoca os malefícios – o mal estar, as neuroses. Evidenciamos que um dos primeiros instintos humanos a ser reprimido é o sexual. A civilização ao reprimir não só o ato, mas todas as formas de expressões relacionadas aos instintos, sem que esses sejam satisfeitos de uma maneira aceitável, pela via da sublimação, acaba por tornar a repressão em um controle por coerção. A psicanálise contribuiu para um conhecimento epistemológico da repressão em que, sua concepção matricial, nos propiciou o tratamento pedagógico da coerção no campo educativo.

No campo das relações sociais humanas, para ofertar o lugar e o papel de cada sujeito, elencamos assim, a necessidade da internalização da repressão no sujeito, não de uma maneira impositiva. Mas que torne capaz o autocontrole e conhecimento do sujeito, no que tange à compreensão do fenômeno da coerção.

A coerção entendida a partir da matriz behaviorista skinneriana, como controle aversivo, em termos de processos e procedimentos, elenca os subprodutos emocionais, como medo, insegurança, ansiedade, contra controle, dentre outros, gerados no sujeito, ao longo de sua exposição intensa à coerção. Propiciou-nos a alternativa do uso de outra forma de controle, pois os efeitos da coerção, além dos subprodutos indesejáveis, apresentam eficácia duvidosa.

SKINNER nos apresentou a necessidade de um planejamento do uso da coerção, quando essa se fizer necessária. Neste planejamento, nos direciona para outros tipos de controle que cumprem a função de propiciar o autoconhecimento e autocontrole do sujeito no campo social e educativo sem, necessariamente, ter que lançar mão de contingências de ensino, puramente, aversivas e punitivas.

A teoria behaviorista radical percebe o homem como produto e produtor do meio; a interação entre o organismo e o ambiente produz consequências que mantém, ou não, determinado comportamento. É nessa relação que a coerção pode ser identificada no contexto educativo de maneira intencional, ou não, são aprendidos e estudados os efeitos do que se espera com seu uso.

Com isso, a análise do comportamento nos ensina a identificar e entender qual a função do nosso comportamento, o que nos controla. Com isso, o papel da educação, além de conhecer os princípios que regem determinado comportamento, precisa fazer uso deles, através do planejamento de contingências de ensino.

Os mecanismos disciplinares, que tomamos conhecimento na matriz coercitiva em FOUCAULT, tratados na nova configuração da sociedade moderna, que tomaram forma ao longo do século XX, materializam a institucionalização da coerção em diferentes esferas sociais. Provam que, as instituições sociais, possuem caráter disciplinador e normatizantes. É a partir do uso da coerção naturalizada, que se obtém o controle sobre o corpo e “alma” do sujeito, tornando-o dócil, adestrado e útil.

Por vieses ora negativos, ora positivos, a coerção se faz, se produz e reproduz nas relações humanas. Nas relações de poder que são identificadas nas “instituições de sequestro”, educacionais – os mecanismos disciplinares, tem o papel de fabricar indivíduos para o conhecimento científico. Não deve ser uma fabricação que anule o pensamento crítico; ao contrário o que postula Foucault, e também o que defendemos em termos de fabricação é a produção de um conhecimento crítico-científico da realidade e das verdades produzidas nessas instituições.

Acreditamos que falar em coerção de um modo científico é diferente de pensar que ela apenas é ruim, negativa. Requer arrancarmos a couraça existente sobre o discurso de negatividade e submissão que vem como sinônimos de coerção. Ao mesmo tempo em que arrancamos o que se encontra encouraçado na coerção, trazemos para o debate as (im) possibilidades de seu uso. Considerando que possui vieses contraditórios e que devemos ter cautela para seu uso.

Os três autores fomentam esse conhecimento contraditório à medida que apresentam a coerção em sua teoria, apontam para a necessidade do equilíbrio em seu uso. Ainda que, indiretamente, Freud, Skinner e Foucault tenham tratado da coerção, podemos e conseguimos atingir nosso objetivo que estava em apreender nas entrelinhas, nos processos diretos e coesos da epistemologia dos autores, o que de científico deve-se extrair e disseminar sobre a coerção.

Ressaltamos que não foi nosso objetivo apresentar os embates teóricos dos autores, reduzi-los à mesma visão teórica, nem mesmo defendermos alguma das três perspectivas. O que defendemos é a necessidade de um tratamento acerca da coerção no espaço educativo. Desse modo, nosso compromisso esteve em produzir um conhecimento teórico que forneça subsídios para o tratamento da coerção, a partir das três referidas perspectivas. E com os dados colhidos, apreendemos que os autores apresentam visões similares, apontam a existência da coerção como um processo inerente à condição humana, assinalam a existência da coerção na sociedade e na educação, bem como abalizam que a coerção é utilizada como uma forma de controle. Também, apresentam a positividade e a negatividade da coerção, no espaço educativo.

A visão principal dos três autores – repressão, controle aversivo e mecanismos disciplinares – a partir de uma análise dialética, materializa a totalidade de um campo teórico-científico sobre o nosso objeto de pesquisa: coerção. A transformação da realidade social apreendida, a partir de nossa análise, deve estar engajada como a transformação da realidade social educativa. A coerção como fonte de controle e/ou método, inserida nas instituições educacionais, deve ser repensada e modificada por métodos emancipatórios de controle. Nossa contribuição centra-se na produção de um conhecimento científico que reuniu fontes seguras e complexas, no tratamento da coerção na civilização humana e na educação. Defendemos que a coerção torne-se um campo de estudo, multidisciplinar, visto que como provamos nessa pesquisa, a coerção se constitui como eixo fundante da civilização humana.

Não existe educação sem coerção, assim como não pode existir uma educação estritamente coercitiva. Queremos que os estudos sobre coerção tomem rumos na defesa de seu tratamento e papel no campo educativo – na busca do equilíbrio entre coagir e formar.

Resguardamos que o equilíbrio da coerção no campo educativo, no reconhecimento do seu papel e importância para a condição humana, só se faz conhecendo-a em seus detalhes, em sua função complexa, formativa e porque não, reparadora. Não convidamos nosso leitor apenas para a crítica, mas para além da crítica, a construção e defesa desse campo de estudo.

Esperamos que este trabalho encontre caminhos seguros, com pesquisadores engajados em construir um conhecimento realista e palpável, que seja aplicado no campo educativo como fonte explicativa do papel da coerção na formação do educador e, conseqüentemente, do educando. Para tanto, é necessário que aceitemos a existência da coerção; negá-la não nos trará ganhos significativos, apenas contribuirá para que sejamos cada vez mais coagidos, negativamente.

Respeitando a posição teórica e visão de homem de cada autor, identificamos que, na essência dos pensamentos, eles fomentaram um conhecimento análogo acerca da coerção. Assim, se três autores, do gabarito e reconhecimento dos quais são dotados FREUD, SKINNER e FOUCAULT, apontam para uma positividade e negatividade da coerção na formação educativa, nós, pesquisadoras, defendemos e apontamos o caráter necessário de se defender seu tratamento, no espaço educativo.

Acrescentamos ainda, que as relações de controle são de fato, necessárias e presentes em instituições sociais. Emergem como pontes para a nossa construção em sociedade, como sujeitos civilizados. Precisamos reconhecer que nem tudo é coerção, que

nem todo controle é ruim e oprime, que controlamos a todo o momento. O erro, e principal implicação, é confundir as formas de controlar. A generalização do controle e coerção emana uma forma de submissão. Quem é controlado e quem controla necessita conhecer as bases científicas e a explicação dos componentes presentes nas formas de controle. Intencional ou não, a coerção é ensinada; educa-se por meio dela. Por estar inscrita nas relações, inscreve-se, incondicionalmente, em outros meios. Aprendemos a usá-la e isso é inegável.

REFERÊNCIAS:

- ALVES, M. L. Burrus Frederic Skinner (1904-1990). In_____. SMITH, L. M. **Frederic Skinner**. Coleção educadores. Recife: Massangana, 2010.
- ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria G. B. de. Práticas de castigos escolares: enlances históricos entre normas e cotidianos. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1648/1024>
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ASSOUN, P. **Introdução a epistemologia freudiana**. Rio de Janeiro: imago, 1983.
- BOCK, A. M. B. **Psicologias uma introdução ao estudo de psicologia**. Barra Funda: Saraiva, 1999.
- CARRARA, K. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.
- CARVALHO, J. M. de. **História da filosofia e tradições culturais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- CASTANHO, Sérgio E. M. Atualidade do método dialético. Campinas, v. 1, n. 1, p. 13-21, 1996. Disponível em <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/457/437>.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- CRUZ, R. N. da. **B. F. Skinner e a história da vida científica: uma história da organização social da análise do comportamento**. Tese (Doutorado em Psicologia). Orientador: professor Drº Cornelis Johannes van Stralen – Universidade Federal de Minas Gerais/ UFMG. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/ppgpsicologia/attachments/article/232/B.F.%20Skinner%20e%20a%20vida%20cient%20C3%ADfca.pdf>
- FIGUEIREDO, C. **Novo dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Tavares Cardoso, 1913.
- _____. **Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência**. São Paulo: EDUC, 2008.
- FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 1966.
- _____. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- _____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FRANÇA, L. S. J. **O método pedagógico dos jesuítas: O “Ratio Studiorum”**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- FREUD, Sigmund. **Estudos sobre a histeria**. Rio de Janeiro: Imago, 1895.
- _____. **“Gradiva” de Jersen outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1906/1908.
- _____. **Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos**. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 1914/1916.
- _____. **O eu e o id, “autobiografia” e outros textos**. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 1923/1925.

_____. **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago, 1932/1936.

_____. **O futuro de uma ilusão e sexualidade feminina.** Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. **Totem e Tabu.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. **Um caso de histeria e Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** Rio de Janeiro: Imago, 2002.

_____. **O mal-estar na civilização.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: Fazenda, I. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1987.

FULGENCIO, Leopoldo. A compreensão freudiana da histeria como uma reformulação especulativa das psicopatologias. **Revista Latino americana de psicopatologia fundamental.** São Paulo, vol. 05, n. 4, p. 30-44, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142002000400030.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993.

GAGLIOTTO, G. **A educação sexual na escola e a pedagogia da infância.** Jundiaí: Paco editorial, 2014.

GAGLIOTTO, Giseli; BERTÉ, Rosane; LUZ, Eliane da; OLIVEIRA, Giseli Costa de. Psicanálise e educação ou psicanálise de encontro à educação? considerações psicanalíticas sobre a sexualidade, a afetividade e o desejo de aprender. **Educere Et Educare.** Cascavel, Vol. 7, n. 14 p. 109-125, 2012. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/5381/6648>

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, R. S. de; KEMMELMEIER, V. S. **Psicologia e educação: Interloquções e possibilidades.** Guarapuava: Ed. Da Unicentro, 2010.

GURFINKEL, Dercio. O episódio de Freud com a cocaína: o médico e o monstro. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.** São Paulo, v. 11, n. 3, p. 420-436, setembro 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-7142008000300006

HERMANN, Nadja. Pensar Ariscando: a relação entre filosofia e educação. **Educação e pesquisa.** Porto Alegre: vol.41, n. 1 pg. 217-228. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022015000100217&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 03-03-2018.

HUBNER, M. M. C.; MANINOTTI, M. **Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes.** São Paulo: ESETec, 2004.

JERUSALINSKY, A. **O Outro do pedagogo:** ou seja, a importância do trauma na educação. In: Revista da associação psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre: APPOA, 1999.

JOLIBERT, B. **Sigmund Freud.** Recife: Massangana, 2010.

JUNIOR, Jair Lopes. Behaviorismo radical, epistemologia e problemas humanos. **Psicologia: ciência e profissão.** Brasília, v. 14, n. 1, p. 35-39, 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931994000100007

KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação:** o mestre do impossível. São Paulo: Scipicione, 1995.

- LAGE, Sérgio Felipe de Lima. **Dilthey e Freud: a psicanálise frente à epistemologia das ciências do espírito**. Rio de Janeiro, 2003. 130p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- LAPLANCHE, J. e PONTALIS. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MOLL, Luiza Helena M. A propósito da epistemologia em Michel Foucault. **Sequência UFSC**. Florianópolis, v. 04, n. 07, p. 35-54, 1983. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/16760/15331>
- MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. de. Princípios Básicos da Análise do Comportamento. In _____. **Aprendizagem pelas consequências**. Brasília: Artmed, 2007, Cap. 4, p. 63-84.
- MOROZ, Melania; LUNA, Sergio Vasconcelos de. Professor: o profissional do ensino! Reflexões do ponto de vista behaviorista/comportamental. **Psicol. educ.** São Paulo , n. 36, p. 115-121, jun. 2013 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07/05/ 2018
- MOURA, Joviane. Wundt e a criação do Primeiro laboratório de Psicologia na Alemanha. 2008. Disponível em: <<https://psicologado.com/psicologia-geral/historia-dapsicologia/wundt-e-a-criacao-do-primeiro-laboratorio-de-psicologia-na-alemanha>> Acesso em: 23-04-2018.
- NÁSIO, J. D. **Édipo: o complexo do qual nenhuma criança escapa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- NETO, A. V. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. de. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In ____
- PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- RIBEIRO, M. L. dos S. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1992.
- ROUDINESCO, E. Dicionário de psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1944.
- SALVADOR, C. C. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes médicas. 1999.
- SANTOS, B. C. dos.; PEREIRA, M. E. M. O estudo do controle aversivo no Brasil com base em teses e dissertações: Uma caracterização. **Acta Comportamental**, São Paulo: v. 23, n. 3, p. 289-306, 2013. Disponível em: <http://www.journals.unam.mx/index.php/acom/article/view/52059>
- SANTOS, B.C. O estudo do controle aversivo no Brasil com base em tese e dissertações. Tese de Doutorado. PUC- São Paulo, 2012.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores associados, 2000.
- _____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Trad. M. A. ;Andery e T. M. Sério. Campinas: Livro Pleno, 1989/2009.

SILVA, Edna Aparecida da. **Filosofia, Educação e Educação Sexual: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da Sexualidade Humana**. 2001. 300 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: Edusp, 1972.

_____. **O mito da liberdade**. São Paulo: Summus, 1973.

_____. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974/2010.

_____. **Walden II: uma sociedade do futuro**. São Paulo: Epu, 1978.

_____. **Ciência e comportamento humano**. Tradução J. C. Todorov e R. Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.

SMITH, L. M. **Frederic Skinner**. Coleção educadores. Recife: Massangana, 2010.

TEIXEIRA JÚNIOR, Ronaldo Rodrigues e SOUZA, Maria Aparecida Oliveira (2006). **Vocabulário de Análise do Comportamento: Um Manual de consulta para termos usados na área**. ESETEC: Editores Associados.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

VOLTOLINI, R. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ZANOTTO, M. de L. B. **Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento**. São Paulo: EDUC, 2000.