

**WILLIAN DOUGLAS GUILHERME**  
**(ORGANIZADOR)**



**A EDUCAÇÃO COMO DIÁLOGO  
INTERCULTURAL E SUA RELAÇÃO  
COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS**

**Atena**  
Editora

**Ano 2020**

**WILLIAN DOUGLAS GUILHERME**  
**(ORGANIZADOR)**



**A EDUCAÇÃO COMO DIÁLOGO  
INTERCULTURAL E SUA RELAÇÃO  
COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS**

**Atena**  
Editora

**Ano 2020**

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação:** Geraldo Alves

**Edição de Arte:** Lorena Prestes

**Revisão:** Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
 Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
 Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
 Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
 Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
 Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
 Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
 Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
 Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
 Prof. Me. Douglas Santos Mezacas -Universidade Estadual de Goiás  
 Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
 Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
 Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
 Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
 Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
 Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
 Prof. Me. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
 Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College  
 Profª Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
 Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
 Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
 Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá  
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana  
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E724 A educação como diálogo intercultural e sua relação com as políticas públicas [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86002-58-4

DOI 10.22533/at.ed.584201903

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.  
3. Educação – Inclusão social. I. Guilherme, Willian Douglas.

CDD 370.710981

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422**

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

O e-book “A Educação como Diálogo Intercultural e sua Relação com as Políticas Públicas” reuni pesquisas entorno de um debate atualizado e propositivo sobre a educação no Brasil. Apresentamos um conjunto de resultados e propostas que visam contribuir com a educação brasileira a partir de um diálogo intercultural e suas relações com as políticas públicas em educação.

São 108 artigos divididos em 5 Volumes. No Volume 1, os artigos foram reunidos em torno de temáticas voltadas para Políticas Públicas, Gestão Institucional e História e Desafios Socioeducacionais, totalizando 20 textos inéditos.

No Volume 2, os temas selecionados foram Educação Superior e Formação de Professores. São 21 artigos que chamam para um diálogo propositivo e instigante. O índice é um convite a leitura.

Compõe o Volume 3, 25 artigos em torno das temáticas Prática Pedagógica, Educação Especial e Interdisciplinaridade. Este volume é bem crítico e traz propostas inovadoras que merecem atenção especial do leitor.

O Volume 4 traz 20 artigos bem estruturados e também inéditos que discorrem sobre práticas e propostas para a prática do uso das tecnologias em espaço escolar e da Educação de Jovens e Adultos.

Fechamos a obra com 22 artigos selecionados para o Volume 5, agrupados em torno das temáticas do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e de Gênero e Racismo.

A obra “A Educação como Diálogo Intercultural e sua Relação com as Políticas Públicas” está completa e propõe um diálogo útil ao leitor, tanto no desenvolvimento de novas pesquisas quanto no intercâmbio científico entre pesquisadores, autores e leitores.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES À ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	
Wellyngton Chaves Monteiro da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5842019031</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>8</b>
A LEI 11.645/2008 E O ENSINO DE HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE, MINAS GERAIS, BRASIL	
Adriano Toledo Paiva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5842019032</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>21</b>
AS PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: OS ESTUDOS DESENVOLVIDOS SOBRE O SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU) NA REDE UNIVERSITÁRIA/BR	
Júlia da Silva Rigo Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5842019033</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>34</b>
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PROVA BRASIL HISTÓRIA: CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS	
Arcielli Royer Nogueira Adrian Alvarez Estrada	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5842019034</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>46</b>
IMPLANTAÇÃO DO PNAIC EM SÃO PAULO: UM ESTUDO DE CASO	
Josi Carolina da Silva Leme Maria Iolanda Monteiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5842019035</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>54</b>
O “JEITINHO” PARA ACABAR COM A CORRUPÇÃO: #HONESTIDADE	
Expedita Estevão da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5842019036</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>67</b>
TRABALHO E EDUCAÇÃO DE JOVENS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA/PR	
Liliane Pinheiro Patrícia Correia de Paula Marcoccia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5842019037</b>	

**CAPÍTULO 8 ..... 75**

**VIOLÊNCIA POLICIAL NA PERIFERIA: QUE CONTRAPONTO? - UM ESTUDO DE CASO ENTRE LISBOA E O RIO DE JANEIRO**

Elisabete Eugénia Pinto dos Santos Pessanha Rodrigues

**DOI 10.22533/at.ed.5842019038**

**GESTÃO INSTITUCIONAL**

**CAPÍTULO 9 ..... 88**

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO FERRAMENTA DE GESTÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Patrícia de Lemos Negreiros Tavares

Fernanda Nascimento Severo

Heraldo Simões Ferreira

Deborah Ximenes Torres Holanda

José de Siqueira Amorim Júnior

Maciel Nascimento de Araújo

Tobias Junior do Bomfim Ferreira

Raphaela Mota Feitosa Vasconcelos

**DOI 10.22533/at.ed.5842019039**

**CAPÍTULO 10 ..... 96**

**BULLYING E SEUS PRATICANTES: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES**

Telma Antunes Dantas Ferreira

Katarina Pereira dos Reis

Matheus Ramos da Cruz

Ulhiana Maria Arruda Medeiros

Pâmella Cristina Dias Xavier

José Antonio Vianna

**DOI 10.22533/at.ed.58420190310**

**CAPÍTULO 11 ..... 104**

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS PROPOSIÇÕES FORMATIVAS: REFLEXOS NO TRABALHO DOCENTE**

Victoria Mottim Gaio

Camila Macenhan

Jaqueline de Moraes Costa

Karine Ferreira Monteiro

**DOI 10.22533/at.ed.58420190311**

**CAPÍTULO 12 ..... 117**

**O ESPAÇO DO PROFESSOR REFLEXIVO E PESQUISADOR NA BNCC**

Wiusilene Rufino de Souza

Rosangela Duarte

Lucas Portilho Nicolleti

Ênia Maria Ferst

**DOI 10.22533/at.ed.58420190312**

**CAPÍTULO 13 ..... 128**

**PROJETOS DE EXTENSÃO: DA UNIVERSIDADE A COMUNIDADE**

Aline Fernanda Ventura Sávio Leite  
Joyce Mary Adam

**DOI 10.22533/at.ed.58420190313**

**HISTÓRIA E DESAFIOS SOCIOEDUCACIONAIS**

**CAPÍTULO 14 ..... 139**

**A REFORMA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO PROPOSTA POR SEUS PROFESSORES, ALUNOS E FUNCIONÁRIOS EM 1968**

Macioniro Celeste Filho

**DOI 10.22533/at.ed.58420190314**

**CAPÍTULO 15 ..... 152**

**A RELAÇÃO ENTRE, OS “NOVOS ENCLAVES FORTIFICADOS” NO SUBÚRBSIO CARIOCA E O MODELO DE DESENVOLVIMENTO DA CIDADE ESPETÁCULO**

Claudio Jorge da Silva Soares

**DOI 10.22533/at.ed.58420190315**

**CAPÍTULO 16 ..... 165**

**O TRATAMENTO HISTÓRICO CONCEITUAL DA COERÇÃO NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DE FREUD, SKINNER E FOUCAULT**

Géssica de Souza Zuliani  
Giseli Monteiro Gagliotto

**DOI 10.22533/at.ed.58420190316**

**CAPÍTULO 17 ..... 180**

**INFÂNCIA E CONSUMO: UMA ANÁLISE DOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO INFANTIS NA SOCIEDADE CAPITALISTA**

Alane Delmondes Nóbrega  
Atiane Leles Magalhães  
Fernanda Letícia Sousa Lima  
Mariane Barbosa Matos  
Paulo Henrique Albuquerque do Nascimento

**DOI 10.22533/at.ed.58420190317**

**CAPÍTULO 18 ..... 187**

**O FESTEJO DAS SANTAS ALMAS BENDITAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA MORRO SÃO JOÃO EM SANTA ROSA DO TOCANTINS, BRASIL**

Valdir Aquino Zitzke

**DOI 10.22533/at.ed.58420190318**

**CAPÍTULO 19 ..... 197**

**PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E SOCIOBIODIVERSIDADE EM ORIXIMINÁ: QUANDO O ORDENAMENTO TERRITORIAL PRODUZ O CONFLITO**

Wilson Madeira Filho  
Wagner de Oliveira Rodrigues

**DOI 10.22533/at.ed.58420190319**

<b>CAPÍTULO 20 .....</b>	<b>213</b>
<b>VISITA TÉCNICA COMO AÇÃO CONSTRUTIVA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM</b>	
Valclides Kid Fernandes dos Santos	
Sandra Regina Gregório	
Nilton Paulo Ponciano	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58420190320</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR.....</b>	<b>227</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>	<b>228</b>

## O TRATAMENTO HISTÓRICO CONCEITUAL DA COERÇÃO NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DE FREUD, SKINNER E FOUCAULT

Data de aceite: 11/03/2020

**Géssica De Souza Zuliani**

Professora Unisep

**Giseli Monteiro Gagliotto**

Professora Unioeste

**RESUMO:** O presente estudo é parte de uma pesquisa de mestrado que visa elucidar os principais conceitos epistemológicos da coerção, nas perspectivas teóricas de Freud, Skinner e Foucault. Trata-se de um estudo histórico conceitual, de cunho teórico bibliográfico, que buscou nas concepções matriciais dos autores, a totalidade da coerção em suas visões de homem, sociedade e educação. Pautados no método materialista, percorremos o caminho da coerção na obra e vida dos autores, relacionando a gênese da coerção à educação, psicologia e filosofia. Estivemos centradas em localizar na epistemologia psicanalítica freudiana, na filosofia behaviorista radical skinneriana e no período genealógico foucaultiano, elementos que subsidiassem a coerção em termos históricos, conceituais, filosóficos e sociais. Averiguamos que, os autores em suas contradições teóricas, apresentam uma dialética do objeto de estudo da coerção, no que tange seus aspectos positivos e negativos, ambos tratam a coerção como fato

da realidade humana, que deve ser estudado e trabalhado dentro das relações sociais e conseqüentemente educacionais. A partir das perspectivas epistemológicas da coerção, entendemos que este fenômeno encontra-se inserido nas mais diversas relações sociais, como forma de controle, repressão e poder.

**PALAVRAS-CHAVE:** coerção, educação, perspectivas epistemológicas.

### THE CONCEPTUAL HISTORICAL TREATMENT OF COERCION IN EDUCATION: EPISTEMOLOGICAL PERSPECTIVES OF FREUD, SKINNER AND FOUCAULT

**ABSTRACT:** This study is part of a master's research that aims to elucidate the main epistemological concepts of coercion, in the theoretical perspectives of Freud, Skinner and Foucault. This is a conceptual historical study, with a theoretical bibliographic nature, which sought in the authors' matrix conceptions, the totality of coercion in their views of man, society and education. Guided by the materialist method, we follow the path of coercion in the authors' work and life, relating the genesis of coercion to education, psychology and philosophy. We focused on locating in Freudian psychoanalytic epistemology, Skinnerian radical behaviorist philosophy, and Foucaultian genealogical period, elements that subsidized

coercion in historical, conceptual, philosophical, and social terms. We find that, in their theoretical contradictions, the authors present a dialectic of the object of study of coercion, regarding its positive and negative aspects, both treat coercion as a fact of human reality, which must be studied and worked within social and social relations. consequently educational. From the epistemological perspectives of coercion, we understand that this phenomenon is inserted in the most diverse social relations, as a form of control, repression and power.

**KEYWORDS:** coercion, education, epistemological perspectives.

## INTRODUÇÃO

A coerção nas perspectivas teóricas de Freud, Skinner e Foucault, nos levou a percorrer elementos da história da sociedade ocidental, que apresenta a coerção como um fenômeno que tem sua gênese nos primórdios da civilização, parte das primeiras indagações filosófico humanas e sociais.

Analisamos a coerção como produto histórico imerso na práxis social humana. Nesse sentido, entendemos que, nosso olhar circunscreve o método dialético, ao trazer a possibilidade da apreensão da coerção em sua dimensão real.

Na busca por compor uma fundamentação teórica e crítica, capaz de desvelar a coerção institucionalizada nos espaços sociais, fez-se fundamental a escolha de um método. Este indispensavelmente precisou compor o campo das ciências sociais e humanas, ser capaz de apreender os nuances históricos de nosso objeto, contribuindo para uma dialética estendida à realidade da coerção.

A coerção em seus desvelamentos potenciais e interpretativos, mesclou-se com a necessidade de uma reestruturação histórica e social a respeito de sua existência.

Segundo Frigotto (1987) assumir uma postura histórica materialista, 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. É no método materialista dialético que pousamos, certos 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)”

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).

Entendemos que nosso objeto de estudo emerge como um fenômeno essencial

para compreendermos as formas de relacionamentos em sociedade. Mais que apenas reconstruir o conceito de coerção a partir das três perspectivas teóricas nosso intento é apontar questões críticas a respeito de como nossa sociedade institucionalizou a coerção.

Aqui tratamos a coerção como um objeto de pesquisa imerso no campo da educação, podendo ser apreendido por meio da história e relação das áreas investigadas, da dialética presente entre filosofia, psicologia e educação.

Por coerção, entendemos o ato de coagir alguém, de modo que este alguém faça algo de nosso interesse. 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.

O objetivo do presente artigo 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.

Nosso intento é que este trabalho, contribua de uma forma 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, modernos e dialéticos. Desse modo, tratamos da dialética da coerção na sociedade contemporânea, apresentando as contribuições de três importantes concepções matríciais sobre os fundamentos científicos da coerção.

Apontaremos a *repressão* nas obras de FREUD, elencando-a como processo para abarcar a concepção matricial do autor. Em SKINNER, tratamos do *controle aversivo*, seus componentes e subprodutos presente no processo. Nas obras de FOUCAULT, elencamos os denominados *mecanismos disciplinares*, que emergem em uma sociedade disciplinar/capitalista. Abordamos as transformações no método de punir, identificando as mudanças que a coerção assume juntamente com os interesses da sociedade capitalista.

O que intentamos é romper com a coerção naturalizada no campo educativo e social. 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 emancipatória da coerção, no sentido de ofertar ao ambiente educativo-social um controle do que se controla e sobre o que é controlado.

## A GÊNESE DA COERÇÃO NAS RELAÇÕES FILOSOFIA, PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

A história da coerção a partir da filosofia, 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, 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. Formas estas, que continuam, dando subsídios para atuais formas de organização sócio institucionais. Seja do ponto de vista das leis e das normas, seja do ponto de vista das organizações políticas.

Ao 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. Já em 380 a.C., no século IV, os filósofos já clamavam por justiça. Pautavam a discussão sobre a cidade por meio da questão da construção de uma sociedade justa, capaz de controlar seus indivíduos para que se pudesse atingir o bem comum. Assim, a coerção aparece como instrumento para controlar os sujeitos imersos em uma coletividade.

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 àqueles que se voltam para a construção de uma cidade, a ser construída em direção à mais perfeita ordem. Tema que passa por questões como a da necessidade de se consolidar padrões de normatização e convivência social.

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 acompanham, contribui para apontar questões como, quem é esse sujeito? Como se constitui e se relaciona ao longo de sua história?

No entanto, anterior a esse marco importantíssimo para a psicologia, dever

nosso enquanto pesquisadores que utilizam da história para reconstruir o objeto de estudo, reconhecer a filosofia como área do conhecimento que nos trouxe a ciência da psicologia.

Bock(1999) destaca que é entre os filósofos da Grécia antiga que passa-se à 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 humano, abarcando seu pensamento, desejo, sensações, percepções, ações.

A psicologia científica é retomada aqui, a partir dos estudos formativos e interpretativos presentes nas teorias de Freud, Skinner e Foucault. Preocupados em contribuir com uma compreensão dos fenômenos sociais, e de como o homem constitui-se enquanto sujeito em sociedade, os autores apontam vieses da coerção em seus aspectos contraditórios e dialéticos; assim, a coerção possui em sua essência uma negatividade e uma positividade, sendo ela necessária para a institucionalização de normas e regras sociais, porém gerando um controle negativo sobre as condutas humanas. Esta reflexão será melhor aprofundada, ao traçarmos os contornos da coerção nas teorias dos autores supracitados.

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 passaram 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 e contribuíram para um ser e fazer humano, a partir da educação.

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

Platão (380 a. C) ao tratar do mito da caverna, ressaltava 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.

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. Assim, 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 num excesso de liberdade, fazendo “reinar” a tirania.

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 propostas, como sustenta Chauí (2000), 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 sendo 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.

## **A CONCEPÇÃO MATRICIAL DA COERÇÃO NA SOCIEDADE EM FREUD, SKINNER E FOUCAULT**

Tratamos da coerção, 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. A concepção matricial para o tratamento da coerção nas perspectivas teóricas de Freud, Foucault e Skinner, nos levou a apreender as concepções filosóficas de homem e do nascimento de suas teorias.

As contribuições psicanalíticas de Freud, importante médico neurologista do século XIX e XX, criador da psicanálise, apontam que a coerção está inserida nas primeiras formulações sociais. Fizemos uso do conceito da repressão para apresentarmos os contornos assumidos pela coerção em um viés psicanalítico. A epistemologia psicanalítica apresenta-se como uma contribuição audaciosa e assertiva, 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, no qual o homem era visto por um viés fisiológico. Quebra

com a tradição de uma psicologia da razão, que buscava entender o funcionamento da consciência, fundamentando a existência do inconsciente, como seu objeto de estudo, a partir da metapsicologia<sup>1</sup>; o homem não é responsável totalmente pelas suas ações.

A repressão<sup>2</sup> é um conceito parte da teoria psicanalítica freudiana, que emerge na produção do conhecimento científico sobre o descobrimento do inconsciente e também de teorias sobre o aparelho psíquico, formuladas pelo autor supracitado.

Nesse sentido, a epistemologia psicanalítica da coerção, que aponta o homem dotado de forças instintuais, nascendo como um ID pulsante, nos traduz a necessidade desse homem ser reprimido para fins de socialização. Os movimentos presentes nas forças instintuais do homem são necessárias para sua construção. O homem que deseja é, movido pelo seu desejo para o conhecimento.

A coerção como um fenômeno presente nas relações humanas, evidencia o que Freud 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).

A psicanálise ensina 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 sua construção. 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 auto regulação, para isso é necessário um processo, feito pela educação para que esse homem torne-se civilizado. Desse modo, 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 FREUD (2011).

Ao abordar a representação do aparelho psíquico, ressaltamos que Freud estrutura-o em dois momentos, designados de primeira e segunda tópica<sup>3</sup> do aparelho

1 Termo 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, tópico e econômico (ROUDINESCO, 1944; p. 511).

2 Termo empregado 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. (ROUDINESCO, 1944; p. 658-659). 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).

3 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. 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 isso(id) o eu e o supereu (ROUDINESCO, 1944; p. 755)

psíquico. A primeira tópica do parêntese psíquico, elaborada em ‘A Interpretação dos Sonhos’ no ano de 1900 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), consciente<sup>4</sup> (a realidade presente, onde localizam-se os conteúdos acessíveis a consciência) e pré-consciente<sup>5</sup> (onde localizam-se os conteúdos que não estão acessíveis a consciência, mas que podem ser cessados sem uma barreira de repressão).

Na segunda tópica, em “Além do princípio do prazer” no ano de 1920, Freud reformula essa primeira teoria, evidenciando a existência do ID, EGO e SUPEREGO. Nesta, seu principal intento estava em complementar a primeira teoria sobre o aparelho psíquico. As instâncias contemplam as seguintes formulações: o id instância psíquica inconsciente regido pelo princípio do prazer. O ego, instância que equilibra as forças presentes entre do Id e superego, funciona como um regulador. E o Superego, regido pelo princípio da realidade, de ordem social, que internaliza no sujeito as normas e regras, para que esse possa viver em sociedade.

A coerção é em Freud, um processo necessário para fins sociais, no sentido de que é papel da educação, formar o agente psíquico capaz de auxiliar o sujeito no controle de seus instintos. O Superego é essa instância social e reguladora, constituída a partir de nossas relações. A falha, o ponto negativo da coerção, estaria em uma repressão/coerção demasiada das ações do sujeito, pelo meio social, pois o conteúdo reprimido tende a vir à tona de alguma forma. Como Freud destaca, a maneira como é internalizado essa importante instância psíquica, aponta falhas no processo de socialização.

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. Assim, essas gerações sentirão a civilização como algo seu e conseguirão fazer os sacrifícios em relação ao trabalho e 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 quer nos orientar é que, 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 diminuindo assim, seu

4 Termo utilizado por 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)

5 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)

contato com a coerção social externa imposta pela moral civilizada.

Seguindo essa linha de contribuição, elencamos os estudos de SKINNER, um dos psicólogos mais importantes do século XX, desde a publicação de seu primeiro livro: “*The behavior of organisms*” publicado no ano de 1938, Skinner determinou uma nova concepção sobre o comportamentalismo<sup>6</sup>, construindo uma ciência do comportamento, engajada com questões e problemas relacionadas ao comportamento humano. A partir da noção de comportamento operante (age no meio), Skinner preocupa-se com as causas, com o que controla determinado comportamento, aprofundando seus estudos na questão do controle comportamental.

Desse modo a matriz coercitiva em sua contribuição, enseja os processos e procedimentos envolvidos no controle aversivo, abarcando seus componentes e subprodutos. A coerção aqui é tratada como uma forma de controle, o aversivo.

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 SKINNER (2010).

Ao preocupar-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.

A matriz filosófica Behaviorista 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).

Apontamos que a partir de experimentos laboratoriais, para estudar o controle, a literatura Behaviorista, traz a descrição experimental, que Skinner denominou de reforço negativo, punição positiva e punição negativa como parte componente da coerção ou controle aversivo. Sumariamente, o controle aversivo, na concepção matricial skinneriana, é composto por contingências de reforço negativo e punição, Skinner (2003).

Apontando que a coerção não é o meio mais eficaz de controle, e dela emergem consequências negativas ao homem, como ansiedade, fuga e esquivas. No entanto não desconsiderando seu papel na formação humana, alerta para os cuidados com

<sup>6</sup> Campo científico da psicologia que possui como objeto de estudo o comportamento dos organismos.

o seu uso. Como ferramenta disciplinar e reguladora.

A criança recebe estímulos do meio em que vive, que influenciam na sua maneira de comportar-se. Para 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.

Para nós e para Skinner (2003), 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? 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 juntas podem compor, muitas das causas do uso constante/inadequado da coerção.

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 também 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 de um processo de coerção, podem ser identificados se observarmos o efeito deste controle no meio em que vivemos, nossas relações sociais, instituições nas quais pertencemos, uma dela o âmbito educacional. O reforço negativo apresenta 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 (p. 109).

A fuga, a esquivia, 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 a 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. 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. Tudo isso é alertado pelo autor, quanto à uma deliberação de coerção, esta deve ser sempre um último recurso.

Dando sequência as contribuições teóricas que somaram-se a nosso estudo, apontamos, 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. O âmbito educativo, sutilmente também é uma forma de institucionalizar poderes e utilizar de mecanismos disciplinares.

Todas as relações humanas, são relações de poderes, controle – do macro para o micro. Para o autor se existem pessoas se relacionando, existe uma relação de poder, deixa claro que nem sempre este poder é negativo.

Em Foucault, ao tratarmos de uma sociedade, a que estamos inseridos, a sociedade capitalista, que implementa formas de controle sobre o corpo, vê a necessidade de tornar útil os corpos dos sujeitos, para o trabalho. Via mecanismos disciplinares. A sociedade disciplinar, nada mais é do que a sociedade capitalista. Sociedade que apresenta formas específicas de dominação<sup>7</sup>. Formas, estas, caracterizadas pela anátomo-política e pela biopolítica.

Trouxemos 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 refere-se ao poder sobre o sujeito através de uma fonte coercitiva.

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

---

7 Foucault trabalha com o conceito de dominação numa perspectiva diferente daquela adotada pelos marxistas.

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).

A problematização relacionada a questão do poder, constitui uma microfísica que se consolida por meio dos dispositivos do poder (anatomo-política e biopolítica), 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, 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.

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, que precisam ser educados ou que precisam ser medicalizados.

Entendemos em *Vigiar e Punir*, que 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.

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 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. 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.

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 vigilância será empregada 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)”.  
*”*

Desaparece 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/poder vai obtendo forma. 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 condenado.

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, 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.

O principal do novo conceito de punição através de coerção que a reforma penal nos apresenta. Trata-se 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).*

A maior função do poder disciplinar, para Foucault, reside no *recurso para o bom adestramento*. É no adestramento que se capacitam as forças, 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, descritos da seguinte forma: *Vigilância hierárquica, sanção normalizadora, e exame*. Modelam os comportamentos, fabricam os corpos e as ‘almas’.

Estes elementos estão presentes, 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. Criar disposições.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

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 auto reguladora, 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.

Ambos, 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 auto regulação, 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.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, J. M. de. **História da filosofia e tradições culturais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BOCK, A. M. B. **Psicologias uma introdução ao estudo de psicologia**. Barra Funda: Saraiva, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, S. **O futuro de uma ilusão e sexualidade feminina**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREUD, Sigmund. **Um caso de histeria e Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: Fazenda, I. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1987.

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.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

ROUDINESCO, E. Dicionário de psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1944.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Trad. M. A. ; Andery e T. M. Sério. Campinas: Livro Pleno, 1989/2009.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Tradução J. C. Todorov e R. Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974/2010.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acadêmicos 23, 27, 94, 128, 132, 133, 134, 136, 137  
Adultização 180, 181, 184, 186  
Agricultura familiar 67, 68, 69, 71, 72, 73, 214, 215, 219, 225  
Alfabetização 16, 38, 39, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 135  
Aprendizagem significativa 54, 64, 66  
Avaliação 25, 26, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 51, 52, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 100, 122, 133, 138, 147, 199

### B

Bullying escolar 96, 97

### C

Capitalismo 156, 157, 163, 175, 176, 180, 200  
Ciclo de políticas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7  
Coerção 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179  
Comissão própria de avaliação 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95  
Comunidade 15, 43, 47, 50, 54, 63, 76, 83, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 101, 105, 106, 111, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 149, 174, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 206, 207, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225  
Comunidades quilombolas 187  
Congos 187, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196  
Contexto socioeconômico 180, 185, 186  
Contrapoderes 75  
Coordenador pedagógico 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116  
Corrupção 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63

### D

Direitos humanos 75, 85, 86

### E

Educação do campo 67, 70, 72, 73  
Ensino superior 22, 23, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 47, 88, 89, 90, 94, 95, 128, 129, 147, 150  
Escolarização 52, 70, 72, 180, 182, 183

### F

Formação continuada 11, 15, 47, 48, 51, 52, 53, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 131, 132, 136  
Formação de professores 27, 28, 32, 46, 47, 49, 51, 115, 121, 126, 127, 132

## G

Geografia cultural 187

## I

Indisciplina 97, 99, 100, 101, 102, 103, 113

Instrumentos avaliativos 89, 92, 93

Interdisciplinaridade 54, 66

Invenção da infância 180, 181, 182, 183, 184, 186

## J

Jornal 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 77, 78, 79, 80, 85, 87, 103, 154

## L

Letramento 46, 51, 52, 53

## M

Método de pesquisa 1, 6, 224

## N

Nobert elias 97

## P

Perspectivas epistemológicas 165

Planejamento estratégico 88, 89, 90, 91, 92, 93, 197, 198, 199, 200, 201, 205, 208, 209, 210, 212, 220

Políticas educacionais 1, 2, 3, 4, 5, 6, 36, 46, 53, 72

Professores 9, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 27, 28, 31, 32, 35, 41, 42, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 59, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 145, 147, 148, 187, 195, 217, 218, 219, 224, 225

Professor reflexivo 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127

Projeto de extensão 128, 136, 137

## S

Socialização 52, 96, 97, 100, 101, 171, 172, 174, 220

## T

Tecnologias educacionais 54

Trabalho 4, 5, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 40, 41, 46, 47, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 88, 90, 92, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 135, 136, 137, 139, 141, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 156, 158, 167, 172, 175, 181, 185, 187, 189, 195, 199, 212, 213, 215, 216, 221, 224, 225

Trabalho docente 24, 49, 66, 104, 106, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 124, 127

## U

Universidade 1, 8, 9, 12, 15, 21, 24, 25, 26, 28, 32, 33, 34, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 61, 67, 73, 74, 75, 87, 88, 90, 95, 96, 99, 102, 103, 104, 115, 117, 118, 128, 129, 132, 133, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 180, 181, 187, 195, 197, 207, 210, 213, 218, 227

## V

Violência 18, 40, 58, 75, 76, 77, 80, 82, 83, 86, 87, 96, 97, 101, 102, 103, 135, 152, 160

 **Atena**  
Editora

**2 0 2 0**