



EDUCAÇÃO PARA A VIOLÊNCIA: CINCO SÉCULOS DE PRÁTICAS COLONIAIS E O MITO DO BRASIL CORDIAL

Hamilton Viana Chaves

Professor do curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Doutor em Educação. E-mail: hamilton@unifor.br.

Osterne Nonato Maia Filho

Professor do curso de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Doutor em Educação. E-mail: osterne_filho@uol.com.br.

Maria das Dores Mendes Segundo

Professora da faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Doutora em Educação. E-mail: mariadores.segundo@uece.br

Luciana Maria Maia

Professora do curso de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza. E-mail: lumariamaia@hotmail.com.

Resumo: O aumento da violência no Brasil tem sido significativo nos últimos trinta anos. Isto é verificado, sobretudo, quando analisados os dados relativos a crimes contra a vida. De certa forma, tal avanço se configura dentro de uma perspectiva educacional brasileira cujo “projeto político-pedagógico” avalizou tal realidade social. Do ponto de vista da formação humana, constata-se uma educação para a violência em cinco séculos de práticas de exploração e exclusão. O objetivo deste texto é apresentar uma análise da constituição de uma educação para a violência, no Brasil, a partir de duas categorias: a lógica da punição e o apelo às emoções e sua articulação com a infraestrutura econômica baseada em uma sociedade extremamente desigual, onde o ato cooperativo e solidário é objeto de ambiguidades. Estas, como formas recursivas de manipulação da conduta e que servem muito mais à agenda da constituição de uma sociedade violenta do que à formação de um país baseado no ato solidário. A resposta a este tipo de educação pode ser dada por aquela focada na formação inicial da vida, na perspectiva de uma educação ampla.

Palavras-chave: Educação. Emoções. Punição. Violência.

POLÊM!CA

LABORE



Polêmica - Revista Eletrônica da Uerj - Rua São Francisco Xavier, 524, 1º andar

bloco D, sl.1001 • Tels.: +55 21 2334-4088 / 4087 • <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/index>
<http://www.labore.uerj.br> • laboreuerj@yahoo.com.br

EDUCATION FOR VIOLENCE: FIVE CENTURIES OF COLONIAL PRACTICES IN BRAZIL AND THE MYTH CORDIAL BRAZIL

Abstract: The increase of violence in Brazil has been exceedingly significant in the last thirty years. This is especially true when we analyze the data of the crimes against life. In a way, this advance is configured within an educational perspective whose "political-pedagogical project" such social reality. From the point of view of human formation, there is an education for violence in Brazil from two categories: the logic of punishment and appeal to emotions and their articulation with the economic infrastructure based on an extremely unequal society, where the cooperative act and solidarity is the subject of ambiguities. These as recursive forms of conduct manipulation serve much more to the agenda of a violent society's constitution than the formation of a country based on solidarity act. The answer to this type of education can be given by the one focused on the initial formation of life in the perspective of a broad education.

Keywords: Education. Emotions. Punishment. Violence.

Introdução

A sociedade brasileira (cientistas, cidadãos, leigos etc.) se percebe alarmada pelo fato de ter chegado ao ponto de se matar mais gente do que em qualquer país do mundo, uma vez que a relação de mortes, decorrentes de violência homicida, por grupo de cem mil habitantes no Brasil, mais que dobrou entre os anos de 1980 e 2010. Isto é, houve um aumento de 259% de mortes violentas, a uma taxa aproximada de 4,4% ao ano (WAISELFISZ, 2011).

A análise desta situação se dá, muitas vezes, a partir de sua redução a tensões entre projetos ideológicos, partidários, limitados a um ou outro grupo político, não mais que isto. Ocorre que o pressuposto do pluripartidarismo no Brasil tem se configurado como uma grande hipótese que dificilmente se converterá em uma tese de fato e, muito menos, em uma experimentação real, cotidiana. Neste sentido, a incapacidade de discutir a questão a fundo revela a estratégia de deixar a solução sempre para depois como se fosse isto uma saída, deveras perigosa, em vista da crescente barbárie social.

É fato que a sociabilidade do capital, apoiada no Estado e no direito, busca garantir a sustentabilidade do sistema com a prática da contenção da violência e dos conflitos cotidianos, com vistas a mitigar os problemas decorrentes de seu funcionamento. Nesta direção, vêm sendo criadas leis que deveriam proteger a vida humana e promover a paz entre os povos. O marco mundial desta estratégia é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabelece, no art. 3º, que todo "indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal" e adiciona, no art. 5º que "ninguém será submetido à tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes" (WAISELFISZ, 2015, p. 5).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2015, p. 158) estipula, no art. 227, como:

[...] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Mais especificamente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também tem buscado “assegurar com absoluta prioridade a efetivação dos direitos referentes à vida” (WAISELFISZ, 2015, p. 5). Isto se dá quando de seu regulamento que normatiza o direito à saúde, à educação e à garantia de condições adequadas de convivência familiar.

Em meio a tantas recomendações, normas, resoluções e leis institucionalizadas em âmbito nacional e mundial, no atual contexto da crise da sociabilidade do capitalismo em que os atos de violações e barbárie são cada vez mais praticados e naturalizados, o complexo da educação passa a ser convocado cada vez mais a assumir um papel de promotor da paz e da tolerância entre os povos, além de agenciar a sustentabilidade econômica e gerenciar as desigualdades sociais, especialmente, nos países pobres (DELORS, 1998).

Neste contexto, o fato que parece ser realmente uma tese a ser defendida neste texto é que o “projeto político-pedagógico” brasileiro, usaremos esta última expressão no sentido metafórico, esboçou, desde sua primeira versão, uma educação para a violência, em várias de suas dimensões. São séculos de subjetivação, no dizer de Figueiredo (2002) que destilaram, exaustivamente, a formação de uma cultura da violência e autoritarismo, ou seria melhor dizer, uma cultura violenta, respaldada numas das piores distribuições de renda mundial¹.

Não se trata, porém, de uma tese meramente culturalista. Violência é entendida aqui como agressividade consciente, física, social, simbólica ou psicológica, nos termos de Maffesoli (1981). Nesse sentido, ela é uma decorrência da luta de classes no país e uma estratégia ora de dominação das elites, ora de resistência e sobrevivência da classe dominada (OLIVEN, 2010) e enquanto ação consciente pode ser objeto de educação seja ela formal ou informal.

Educar pela ideologia, nos termos da pedagogia do oprimido de Freire (2011) se constitui numa violência simbólica em que me identifico com o pensamento do dominador. É com base nessa lógica que se pode falar de um “projeto político pedagógico”: um país que

¹ BORGES, R. Brasil tem maior concentração de renda do mundo entre o 1% mais rico. **El País**, São Paulo, 14 dez. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/13/internacional/1513193348_895757.html>. Acesso em: 15 dez. 2017.

conserva suas desigualdades históricas, econômicas, políticas e culturais, a partir também de estratégias educativas: educar pela punição e pelo controle das emoções, favorecendo uma ideologia de resolução dos problemas que pouco vai a suas causas. Pois como nos ensinou Skinner (1982), punição não educa, mas apenas suspende temporariamente o comportamento e inviabiliza, no longo prazo, a capacidade discriminativa emocional do sujeito de lidar com a realidade. Não é, porém, a educação baseada na punição que gera a violência, mas ela apenas posterga os problemas, visto que não vai a suas causas sejam sociais, econômicas, políticas ou culturais.

No contraponto, a realidade social cada vez mais violenta, praticamente uma barbárie social nos termos de Mészáros (2011), vê-se, contraditoriamente, o ideário da “cultura da paz” vem dominando as premissas das declarações e documentos em educação, promovidos pelos organismos internacionais, em âmbito mundial, em conferências e congressos como o fórum de *Educação para Todos*, ocorrido nos anos 1990. Tem-se, assim, um híbrido: um projeto declarado de educação para a paz, e um projeto, de fato, de educação para a violência.

A partir desta constatação há, neste texto, por propósito abordar o fato de que cinco séculos depois da conquista do Brasil pelos portugueses – quando firmaram um empreendimento de natureza quase que exclusivamente exploratória, no contexto da passagem de um modo de produção feudal para um modo de produção capitalista (HOLANDA, 2015) – ainda se vivenciam práticas coloniais, violentas, nos processos educativos: escolar e não escolar (DAMATTA, 1997b). Afinal, a escola e a escolarização respondem a movimentos sociais e educativos de formação humana mais ampla, incluindo além da dimensão econômica ora destacada, determinações culturais, políticas e psicológicas, entre outras (RITZ, 2009).

Seguindo parâmetros de reflexão oriundos das ciências que se prestam ao pedagógico, parte-se de algumas categorias de análise que vão orientar algumas “curvas” de raciocínio. Punição e emoções são elementos oportunos e não exclusivos, que podem lançar mais algumas questões, inclusive ao destacar o contraditório presente no discurso sobre educação para a paz, elemento tão comum nas diretrizes educacionais do Brasil.

Pesa sobre cultura brasileira certa dificuldade de reconhecimento mais explícito do que seja ato solidário, isto é, ato irmanado entendido com ação recíproca oriunda da tensão entre generidade e individualidade (LUKÁCS, 2010) e que é originário de uma relação empática fundada na alteridade (BERARDI, 2003). Talvez esta dificuldade se assemelhe às incertezas

experimentadas na formação histórica brasileira como, por exemplo, no reconhecimento das problemáticas raciais (ORTIZ, 2005). Decorre que a sociedade brasileira tem sido pouco afeita a esse tipo de ato, pois divulga um Brasil cordial e solidário (HOLANDA, 2015), ao mesmo tempo em que sua história passada e presente remete esta concepção a um campo de incertezas.

O termo mulato evidencia exatamente esta ideia (DAMATTA, 1994a). Derivado de mula, o termo, sob certa óptica enunciativa, guarda, na compreensão de Bakhtin (2006), caráter axiológico, valorativo. Cruzamento de um espécime, *Equus Caballus*, com um *Equus Africanus Asinus*, as mulas, pois todas são fêmeas, não pertencem a nenhum dos espécimes originários, constituem-se um aparte.

A mulata ou o mulato diz de uma solução primária para marcar posicionamento subjetivo de que o sujeito não é branco, nem negro. A abordagem mais aprofundada desta discussão apontaria para outros debates, não menos importantes, sobre questões raciais no Brasil e que, nesta oportunidade, não é o foco de nossa discussão; serve, no entanto, a metáfora: uma educação e uma subjetividade mulata.

O fato que pareceria mais claro é que o discurso de provocação de incertezas impinge a existência destes tipos de taxonomias raciais, ao mesmo tempo em que tenta ocultar e silenciar a violência subjacente (FANON, 1973). O que existe, em acepção metafórica, é um campo em que paira incertezas entre um suposto Brasil solidário e sua negativa cotidiana histórica, entre o negro e o branco.

Os modos de violência na sociedade podem ser abordados como tipos de preconceito moderno, em que a forma tradicional de discriminação é substituída por outras mais dissimuladas ou fetichizadas, consequência da formação educativa. Os modelos que se fundamentam nesta premissa pressupõem que, em consequência das leis que proíbem a violência racial, as pessoas, cedendo às pressões sociais, inibem expressões externas de discriminação, embora não tenham internalizado novos valores e conservem atitudes preconceituosas. Estas, por sua vez, permanecem enraizadas em suas estruturas mentais que se traduzem em argumentos ou em repertórios conflitantes que circulam na própria sociedade (CAMINO; SILVA; MACHADO; PEREIRA, 2001).

Ao resgatar a discussão no entorno da relação entre formação educativa do povo brasileiro, em seu “projeto político-pedagógico”, e sua forte permissividade para com a violência social como ação deliberada e teleológica para a violência, tem-se por objetivo tornar

mais evidente um enraizamento rígido de valores aplicados à educação. Tais valores são marcados pela solução imediata favorecida pela punição, assim como pela experimentação das emoções sob a forma de sentimentos violentamente manipuláveis em seu conflito com uma suposta educação para a paz.

Tudo isto resvala na formação do *ego*, formação inicial experimentada desde o núcleo familiar e que segue nas sendas da educação infantil. A marca destas categorias de análise é a forte manutenção das práticas coloniais violentas de mais de cinco séculos. No contraponto e como fundamento correlativo, complementar e categorial de tal perspectiva tem-se uma sociedade extremamente desigual e resistente à própria modernidade.

Educação e punição: divulgando a violência

A educação pela punição é uma prática colonial amplamente preservada na cultura brasileira e que se mantém viva no século XXI, sobretudo, quando se manteve sutilmente na proposta renovadora, menos intuitiva e mais científica, da Escola Nova² ou nas práticas higienistas do início do século XX (ZUCOLOTO, 2007). Introduzir novas ideologias sem a consequente transformação social e econômica pode, muitas vezes, redundar em práticas contraditórias. A passagem de uma forma de educação intuitiva para a respaldada pelas ciências pedagógicas apresentou alguns problemas no Brasil. Esse assunto tem sido bastante discutido e os estudos foram sistematizados por Mello (1986).

O primeiro dos problemas foi a aplicação das tecnologias educacionais aos processos educativos escolares, de uma forma tão esperançosa e pouco crítica, que o entusiasta minimizou a existência de um contexto cultural brasileiro no que diz respeito à forte herança escravocrata ainda existente, no final do século XIX e início do século XX. Tal fato exigiria um esforço maior do educador para além da aplicação de técnicas e teorias respaldadas como científicas. Afinal, oficialmente, o regime escravocrata de trabalho conseguiu resistir até o final do século XIX no país, fato não observado na maioria dos países da América do Sul.

É neste sentido que o movimento da Escola Nova ficou muito mais marcado pelo tecnicismo do que pela organização da educação escolar fundamentada por saberes cientificamente sistematizados. A aplicação deliberada de técnicas tornar-se-ia mais

² Movimento organizado por educadores no final do século XIX que tinha por finalidade reestruturar as práticas educacionais por meio do papel ativo do aluno.

problemática e vultosa, uma vez que os sujeitos que começaram a frequentar as escolas, sob o novo modelo, experimentaram o tecnicismo na sua vertente de ato violento, visto que havia um descompasso entre escola e sociedade, pois a instituição escolar era pouco afeita às reais necessidades de sujeitos autônomos.

O segundo problema diz respeito exatamente a práticas remediativas e paliativas que a educação escolar, praticada pela Escola Nova, favorecia. Tratava-se, assim, de uma educação do tipo compensatório para os problemas históricos encetados desde a origem da cultura brasileira. Eram e são abissais as diferenças entre as classes sociais no Brasil. Desde os aspectos econômicos, até os relacionados à cultura letrada, a educação compensatória, avocada pela Escola Nova no Brasil fez-se pela condição de provisão, no sentido de fornecer “subsídios culturais” aos “desvalidos da educação”, para a maior parte da população. De fato, uma educação nova no contexto de uma economia ainda fortemente agrário-exportadora poucos efeitos práticos produziram. Longe de se enquadrarem como práticas caritativas, a utilização de tecnologias educacionais e de mecanismos compensatórios pela Escola Nova eram ações, supostamente necessárias, para a formação de uma classe trabalhadora destinada a um então e sempre anunciado país industrializado.

Exatamente por este motivo é que o movimento da Escola Nova no Brasil não logrou o êxito esperado, como, por exemplo, aconteceu nos Estados Unidos, uma vez que o parque industrial brasileiro era muito incipiente e reduzido a quase inexistência de empresas detentoras de inovação, sendo, em sua maioria, de reprodução. Nos Estados Unidos, o tecnicismo foi tão decisivamente sedimentado que seu tecnopólio se configurou, e ainda hoje se mantém, como uma tecnocracia, a única e preponderante em nosso planeta (POSTMAN, 1994).

Trata-se de um tecnicismo compatível com o momento de transição pelo qual atravessava a sociedade brasileira e sua passagem de um modelo econômico agrário e exportador para um modelo mais urbano e industrializado, especialmente, em certas regiões do país (ROMANELLI, 1996). Isto implicou na transição de um modo de produção feudal, agrário, de uma educação escolástica destinada a poucos, para uma educação mais compatível com a modernidade capitalista e suas técnicas e relações de produção (SAVIANI, 2007).

Ora, é justamente devido ao enfrentamento das dificuldades de uma satisfatória implantação de uma Escola Nova que a cultura brasileira subjugou o novo ao velho. Submeteu a escola, com suas novidades, a velhas e conhecidas práticas coloniais: a violência e a punição.

A história do Brasil está repleta de exemplos que mostram que o ato de educar, de corrigir, ainda está fortemente enraizado na punição. As penas aplicadas aos insurgentes brasileiros que alimentavam seus desejos de rompimento com a metrópole, as formas correcionais destinadas aos escravos instrumentalizadas pelos chicotes e pelos troncos e as chibatas como recursos e fomentos à hierarquia militar na marinha brasileira, foram alguns exemplos que tornam evidente a utilização da punição como marca registrada dos processos educativos. A punição, neste caso, encontra-se fortemente associada ao controle social e à reprodução das tradições da época.

Aliás, vive-se em uma sociedade viciada em punição, de tal forma que esta aparece como solução salvadora para todos os males, especialmente, quando associada à educação: ela cura a violência, a corrupção, a pobreza, os maus costumes e, até mesmo, os graves problemas educacionais.

Se for verdade que o ingresso na escola não representa o início da nossa formação educacional e que existe todo um conjunto de práticas formativas que precedem o ensino escolar, então, a pré-história da educação formal deve ser considerada, necessariamente, na análise das práticas educativas (PORTUGAL, 1998; VYGOTSKI, 2001).

Isto conduz a fazer reflexões mais diretas e também digressões que têm por objetivo destacar a herança cultural levada à escola e que escamoteia as relações estabelecidas entre educação e punição. Trata-se, desta forma, de realizar algumas aproximações entre antropologia cultural e psicologia ou uma análise histórico-cultural (VYGOTSKI, 1997), em termos genéticos, das práticas punitivas e sua relação com a educação pouco ligada à autonomia, pois historicamente o Brasil sempre foi um Estado governado por um outro externo.

Do ponto de vista da sociogênese, o ingresso do sujeito na sociedade permitiria o acesso aos constructos sociais coletivos que o precederam. A condicionalidade deste último pensamento se justifica por dois motivos: o primeiro deles diz respeito ao fato de que não necessariamente todos os constructos sociais estarão disponíveis aos sujeitos na forma de oportunidades – mito que a meritocracia brasileira apregoou.

Segundo, porque mesmo que as oportunidades se apresentem igualitariamente, os sujeitos não serão reflexos diretos das pressões sociais, visto que a formação pessoal é uma confluência, no mínimo, da sociogênese com a ontogênese e seus atributos psíquicos que apontam para marcas singulares (POZO, 2005). Entretanto, um dos traços comuns à

sociogênese e à ontogênese são as práticas coloniais de punição, forma recursiva de regulação da conduta, antes do ingresso do sujeito na escola e que se perpetua na vida escolar.

A experimentação da punição anterior ao ingresso na escola pode ser localizada nos diversos cenários que o sujeito percorre em busca de uma atenção mínima do Estado ou mesmo nas vivências cotidianas no âmbito social e familiar. A maior representatividade da punição pré-escolar está nos mecanismos burocráticos estabelecidos pelas instâncias governamentais e que estagnam o acesso das famílias aos bens sociais (BOBBIO, 2000).

Se o mito da meritocracia propala a pressuposição de liberdade, de igualdade e de fraternidade, a “burocracia mulata” parte do pressuposto de certos atos ilegítimos do cidadão. Trata-se de uma cultura que pressupõe que o cidadão é culpado até que prove o contrário, raciocínio inverso ao observado nas culturas da maioria dos países ditos como desenvolvidos (OLIVEIRA, MAIA FILHO; JIMENEZ, 2012).

Isto não responde por algo casual, mas por uma antropologia em que o sujeito dominador toma o outro como alguém de quem se deve desconfiar e controlar. Desta forma, a burocracia é mecanismo supostamente eficiente de punição a qualquer ato impetrado pelos cidadãos, ao passo que isto destaca mais um mito: os princípios de eficiência e de legalidade como majoritariamente necessários aos atos da administração pública.

Exacerba-se, desta forma, que o Estado toma por princípio a presunção de ilegitimidade de certos atos do cidadão. Neste caso, a alternativa a isto é o enrijecimento das relações entre o público e o privado de tal forma que vertem sentimentos de insegurança, de incerteza e de desamparo, consequência desta lógica punitiva. A respeito dos sentimentos decorrentes de nossas emoções, posteriormente, será feita uma análise na perspectiva de uma aproximação de uma psicologia de massas (FREUD, 1921/1987; REICH, 1972); além de ser realizada uma reflexão histórico-psicológica de certas condições míticas das emoções (VYGOTSKI, 2004).

A experimentação da vida cotidiana convence de que a transgressão de alguns atos dos brasileiros é uma rotina comum e que perpassa todas as camadas da população, independentemente de *status* social, posição administrativa de direito público ou privado etc. Não é preciso muito esforço para se perceber isto.

Conforme salientado anteriormente, o “projeto político-pedagógico” da nação brasileira tentou regular este tipo de conduta muito mais pela perspectiva da punição do que pela da educação e formação daquilo que é destacado aqui como ato solidário, uma vez que isto

pressupõe um nítido reconhecimento ético entre as esferas do público e do privado; até porque a punição, como já ressaltado, permite aparentemente “solucionar” os problemas sem a necessidade de apelar para suas causas geradoras. Trata-se de uma espécie de solução imediata como forma de adiar uma solução de fundo.

O que acontece é que, após o ingresso na escola, as práticas de punição continuam se perpetuando *ad continuum*, sem que a instituição escolar proponha outro espaço de formação humana para além do que está posto nos costumes sociais.

Um traço significativo, independente da natureza jurídica da instituição educacional e de seu nível de ensino, são as relações tensas que se constituem entre todos os envolvidos. Algo que apontaria, muitas vezes, para o não reconhecimento do outro na dimensão ética, que se deveria pressupor, entre os que ensinam e os que aprendem (CHAVES; MAIA FILHO; MELO, 2015).

Quando do surgimento de relações conflituosas, é relativamente comum se lançar mão de estratégias de punição como solução para problemáticas, respaldadas por normas e regulamentos legais pouco legitimados (BOBBIO, 2000). Isto se materializa quando a avaliação da aprendizagem, por meio de provas, é utilizada como um recurso de correção da conduta indesejada do escolar; quando a autoridade do docente, haja visto que se trata de um mito afirmar que há horizontalidade na relação professor/aluno, é ameaçada por meio de queixas dirigidas a autoridades administrativas, judiciais, etc.; ou quando as duas instâncias, docentes e discentes, na sua relação com a administração superior são reguladas por mecanismos meramente punitivos, conforme as letras dos regulamentos de organização didática.

O que se pretende afirmar com estes exemplos é o fato de que a instituição educacional redonda em um microcosmo, com suas peculiaridades, do que exatamente ocorre para além de seus muros e que tem se perpetuado, conforme visto, na história e na sociedade.

Educação, sociabilidade e emoções: ocultando a violência

O estudo de psicologia das massas é um tema do maior interesse das nações, sobretudo quando aborda as relações entre psiquismo e problemas enfrentados no âmbito da economia política (ETZIONI, 1980).

Um exemplo de estudo sistemático desta natureza foi o realizado por Reich (1972) quando abordou a temática da psicologia de massas do fascismo, inspirado nos estudos clássicos

de Le Bon e Freud (1921/1987), acerca da psicologia dos povos. O regime fascista era totalitário e via no Estado a manifestação última de soberania para além dos interesses particulares de seus cidadãos e que encontrou solo fértil nas caóticas Itália e Alemanha do início do século XX, marcadas pelo fim da primeira grande Guerra Mundial e pela depressão econômica.

Tal regime fascista propunha a organização social mediante apelo recorrente às cargas afetivas disparadas por situações de âmbito emocional. É claro que a ideologia fascista, sobretudo em sua vertente nazista, não pode ser reduzida unicamente aos aspectos emocionais, pois outros fatores como os ligados ao seu financiamento podem ser postos em pauta. Entretanto, o que se pretende com seu resgate é dar sentido à análise da relação entre educação e violência no Brasil, que remonta a era colonial e seu autoritarismo, a partir do recurso emotivo como sendo uma tecnologia a serviço da violência.

Freud (1930-1936/2010) mostrava fortes desconfianças com relação ao progresso civilizatório da humanidade, justamente pelas agruras promovidas pelas guerras mundiais do século XX, a primeira a que ele assistiu e a segunda que viu nascer embrionariamente. É neste sentido que, para Freud, as massas, quando se reúnem, esquecem o senso de razão e são orientadas apenas pelas suas emoções, como defendia Le Bon (JONSSON, 2013). Seguindo este veio seria relativamente comum desqualificar a mobilização de massas, enquanto portadoras de razão, por se acreditar no embotamento de suas consciências, afirmava Reich (1972).

Entretanto, é verdade que o argumento de Freud é mais complexo e sutil e vai além da tese de Le Bon e Reich, pois para ele o contágio emocional e a submissão das massas às sugestões do líder, inclusive com relação ao comportamento violento, podem ser explicados pela dinâmica libidinal. Trata-se da ambivalência emocional entre os membros do grupo na sua relação com o líder como representante do pai da cultura, relações inconscientes de identificação e escolha objetual governadas pelos automatismos inconscientes da mente. Tal argumento coloca as massas sobre a influência de outro tipo de racionalidade, aquela do inconsciente coletivo e da história da cultura, não necessariamente irracional (FREUD, 1921/1987).

Outra perspectiva de análise consistiria em imputar às massas o aspecto da alienação em função de uma ideologia que, por sua vez, funcionaria como mascaramento do real, como se pode visualizar na leitura marxista (ENGELS; MARX, 2007). Neste sentido, a violência é

profundamente articulada com a economia que, originária de uma sociedade de classes, funda-se nas relações de exploração, expressas por diversas manifestações de alienação nas esferas sociais. A organização societal do capital causa os conflitos entre as classes, ao provocar o distanciamento entre o crescimento das forças produtivas e a pauperização nas relações de produção, permitindo a intensificação da exploração da classe trabalhadora, demarcando, deste modo, uma brutal violência do ser humano como ser social.

Por outro lado, este fato fetichiza as relações sociais, produzindo a chamada violência sutil ou ideológica, mediante múltiplas e complexas formas de alienação na práxis social com o intuito de efetivar de maneira eficiente o processo violento de extração da mais-valia. Trata-se de uma violência consentida e não percebida muitas vezes pelo sujeito trabalhador nas suas condições de assalariamento (MÉSZÁROS, 2011).

Na esteira de Karl Marx e György Lukács, pode-se certificar historicamente e filosoficamente que as relações coisificadas e alienantes do processo de trabalho reverberam na educação e são agravadas, especialmente na sociedade do capital em crise, negando à classe trabalhadora o pleno acesso ao conhecimento e à ciência produzida pela humanidade, além de ser negada, na prática, sua capacidade de produzir esta mesma ciência e conhecimento.

Neste cenário de concorrência pelos lucros, o capital impõe ao complexo da educação fórmulas de ajustes na adequação às demandas do mercado de trabalho, reproduzindo, nestes termos, a violência em suas diversas feições que, mascaradas pelas ideologias, elegem a educação como salvadora de todos os males da sociedade em crise, inclusive, como a principal agência indutora da paz social.

Assim, a educação é concebida como a “âncora da construção da cultura da paz” constantemente apresentada em programas mundiais educativos como estratégia para a superação da vulnerabilidade social e da violência entre os jovens pobres em situação de risco, tornando-os, deste modo, mais pacíficos frente à realidade de miséria e de destituição de oportunidades (DELORS, 1998).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), junto ao Banco Mundial (BIRD), vem, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, tentando efetivamente reconfigurar a função da educação como uma instituição importante na promoção da paz, formalizando-a como um ato constitutivo da subjetividade em todas as suas dimensões (afetiva, racional, colaborativa, etc.). Admite-se que as guerras são

produtos da mente humana, portanto, é neste contexto que se deve iniciar a instauração da paz, que nesse caso seria um problema decorrente apenas do nível de conscientização das pessoas acerca desta questão.

Ora, o que pretende aqui propor, neste momento, como mais uma forma explicativa da mobilização de massas na sua face educativa violenta e que, de certa forma, segue a perspectiva elaborada por Reich (1972) e Freud (1921/1987), é que o movimento das massas pode ser analisado na sua forma deliberada de apelo às emoções, a partir do resgate de suas condições míticas, uma espécie de simbolismo originário como se pode inferir de Peirce (1999); o caso da suástica nazista evidencia exatamente isto.

Para Vygotski (1997), por exemplo, o estudo do psiquismo deveria receber uma avaliação mais ampla, uma vez que sua compreensão do psicológico envolvia o estudo da psique, como fenômeno subjetivo, e da fisiologia, como fenômeno objetivo. No entanto, ele postulava uma indissolubilidade destas duas instâncias, pois o estudo separado era feito pela psicofisiologia. É neste sentido que ele recorre à filosofia de Baruch Espinosa como marco explicativo das emoções (CHAVES; MAIA FILHO; OLIVEIRA; PEREIRA NETO, 2012).

O pressuposto básico, admitido por Vygotski, e que tem fundamento em Espinosa, é a constituição monista entre corpo e alma. Nesta perspectiva, não faz sentido afirmar que o corpo provocaria alterações na alma e muito menos que a alma levaria o corpo ao movimento, pois se tratariam da mesma substância, nas palavras de Espinosa, apresentadas em formas diferentes. O que se presume é que há um *continuum* sem demarcações entre corpo e alma. Uma vez que se admita este pressuposto, a análise da psicologia de massas torna-se mais evidente quando destaca a eficácia de mobilização do coletivo por meio do apelo emocional, pois requisições às emoções seriam apelos aos próprios sujeitos.

Um traço comum deste tipo de moção encontrado na cultura brasileira e que pode também ser identificado no culto à suástica pelos nazistas ou na perspectiva de alienação da classe trabalhadora é a condição mítica, que é resgatada ou emparelhada nas diversas expressões coletivas das emoções.

Já se teve oportunidade, anteriormente, de identificar alguns mitos presentes na cultura brasileira e que exercem forte influência em nossa educação, sobretudo, no que diz respeito ao aspecto da violência. Neste momento seria importante analisar mais alguns mitos que são

comumente encontrados nas expressões culturais sob a condição de naturalidade e que têm estreita relação com a história educacional, violenta e autoritária.

“Deus é brasileiro” pressupõe a ideia, pensamento, sentimento, percepção de patriarcalismo e que se a violência aqui se faz trata-se de algo estranho justamente ao país do conterrâneo “Deus”. A forma de lidar com este disparate seria “o bom e velho jeitinho brasileiro”. “Bom” porque o “jeitinho” parece ser mais plausível e imediato para soluções no âmbito, muitas vezes, de um clientelismo quase sempre em demanda; “velho” porque corresponde aos diversos pedidos e concessões entre súditos e El Rei D. Manuel, desde a mais tenra chegada dos portugueses às terras brasileiras. A perspectiva do “jeitinho” também expõe uma violência porque nem todos podem assumir a posição de “clientes” e apadrinhados, alguns poucos seriam privilegiados e os demais devem obedecer ao direito consuetudinário que rege a existência de uma fila, por exemplo.

Sem dúvida, o “jeitinho” diz de uma forma muito especial de o brasileiro lidar com a lei e sua sanção, uma defesa a sua aplicação autoritária e violenta. Diz mais de uma cultura fortemente feudal, baseada mais no personalismo do que numa lei resultado do consenso racional, contratual e emocionalmente negociados como seria de se esperar de um povo governado pela racionalidade moderna. Não é uma lei para todos, mas a lei “flexibilizável” a partir da influência e mediação de uma pessoa poderosa, o verdadeiro sujeito da lei e de sua sanção (FIGUEIREDO, 2002).

Outro mito, com forte carga afetiva, é aquele que expressa a ideia de que o Brasil é um país de “todas as raças”. Nas palavras de Turra e Venturi (1995) este argumento revela o que eles denominam racismo cordial. O estratagema utilizado neste mito é a tentativa de redução de tensão entre coletivos a partir do reconhecimento de suas origens e a marcação de uma existência incerta.

Essa incerteza se dá porque há uma incongruência entre sua afirmação e os diversos testemunhos da vida diária: matam-se, por exemplo, mais jovens negros no Brasil (WASELFISZ, 2011). Além disto, se se considerar a exclusão uma forma de violência simbólica, outros dados se destacam. Pode-se ilustrá-los a partir de Waiselfisz (2015, p. 28), quando em seu estudo focalizando os adolescentes de 16 e 17 anos, constatou que “a taxa de homicídios de *brancos* foi de 24,2 por 100 mil. Por sua vez, a taxa de adolescentes *negros* foi

de 66,3 em 100 mil. A vitimização, neste caso, foi de 173,6%. Proporcionalmente, morreram quase três vezes mais negros que brancos” no país.

O Censo Demográfico, de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indica que a desigualdade racial ainda é muita acentuada no Brasil - entre negros e brancos existem diferenças nas taxas de desemprego e de remuneração; brancos recebem salários mais altos e estudam mais que os negros; as taxas de analfabetismo estão em torno de 14% entre os negros e 6% entre os brancos. Seria o Brasil um país de “todas as raças”?

Outro mito passível de análise e que, de igual forma, tenta ocultar as práticas de violência pelo recurso emocional, é aquele que é repetido em coro nos eventos esportivos: “Eu sou brasileiro, com muito orgulho, com muito amor”. Talvez a única verdade aqui expressa seja a condição gentílica, mas como interessa muito mais a análise da forma, como pensavam os gestaltistas, faz-se necessária a compreensão da situação a partir da análise do todo com suas relações estabelecidas.

A primeira questão que se impõe seria identificar, exatamente, aquilo de que se teria orgulho. O imediato fornecimento de uma resposta poderia ser o dado que identifica a perturbação emocional do sujeito, com suas cargas afetivas, pelo próprio contexto de um evento esportivo, por exemplo.

Daí o coro prossegue sua investida pela declaração de amor à condição de brasilidade; amor como sentimento de pertença a uma nação chamada Brasil. O fato é que tão logo a condição de mobilização se desfça e o evento chegue a seu fim, os sujeitos seriam capazes de expressar em sua individualidade o que ora fora declarado no coletivo? Ao se depararem com as diversas mazelas vivenciadas em suas vidas cotidiana, seria sensato declarar orgulho e amor à brasilidade sem que isto se configure uma situação de violência alienadora por parte do coletivo?

O que se pretende afirmar, com a análise desses mitos, é que eles ilustram e perpetuam uma forma educacional para a violência, justamente por submeterem as condições mais precárias da vida ordinária a um complexo de ilusões sob o olhar paradoxalmente atento e vigilante dos brasileiros. Sua eficácia se dá, a partir da confluência dos pensamentos de Freud (1921/1987), Reich (1972) e Vygotski (2004), porque têm pertinência educativa e silenciosa de compreender e envolver os sujeitos em sua completude unitária de corpo-alma.

Considerações finais

A abordagem da temática violência, a partir de diversas concepções epistemológicas e ontológicas aqui encetadas mostra a natureza complexa do fenômeno e que sua análise deve ser necessariamente multifocal e multidisciplinar, condição fundamental para que não se reduza a uma concepção simplória, meramente ideológica, assim como ocorre nos discursos partidários.

A partir do exposto, defende-se que algumas formas propositivas para o enfrentamento da violência podem partir do princípio da exploração mais adensada da temática da punição como forma de divulgação da violência, assim como a promoção de estudos que ponham em detalhes a utilização de recursos emotivos, na perspectiva do ocultamento da violência; ambos vistos a partir de fortes compromissos com a educação do povo brasileiro.

Similia Similibus Curantur – semelhante cura semelhante – é um dos princípios básicos da homeopatia e que pode servir de diretriz para outras perspectivas da formação humana cujo foco seja o rompimento com as velhas práticas coloniais de manutenção da violência.

Trata-se de dar resposta a uma perspectiva de educação, aquela ainda de raiz colonial e promotora de violência, por meio de outro tipo de prática educativa, aquela baseada na concepção de ato solidário como reconhecimento de uma codependência real entre pessoas, base do pensamento moderno, muitas vezes mitificado como dever voluntarista, imperativo e de cunho religioso. Isto demandaria modificação, talvez, radical, nas formas de organização social e econômica do Brasil, o que pressupõe alterações urgentes também no modo como se lida com a educação em sua condição mais originária.

Pesados investimentos (materiais, afetivos, coletivos) em educação desde o nascimento de uma criança, seria o mínimo necessário para a formação de uma cultura diferenciada. Longe de crer que a educação escolar seria a solução para todos os males, sobretudo, para a violência, defende-se, aqui, que a força da educação é um aspecto que não deve ser desconsiderado, especialmente, se associado a importantes transformações na organização da sociedade e na distribuição da riqueza nacional.

Uma educação desde o nascimento e que se faz continuidade na primeira fase de uma educação formal: o ensino infantil. É neste sentido que evidenciar um “manifesto *infans*” seria o mínimo sensato para se garantir espaços de investimento governamentais destinados aos presentes e futuros sujeitos que, possivelmente, perpetuariam menos práticas coloniais de violência e mais práticas contemporâneas de atos solidários. Obviamente que tal projeto

pedagógico é projeto coletivo e político de um povo que, como expressa a própria palavra projeto, diz do futuro, logo, não mais prisioneiro de um passado que não corresponde mais ao que é.

Por fim, compreende-se que há limites nesta proposta, pois, sob o patamar de crise em que vive a sociabilidade do capital, a formação humana continua condicionada aos parâmetros internacionais da divisão do trabalho, sob a gestão dos organismos internacionais que atrela a capacitação do trabalhador à reprodução do fetichismo da mercadoria, ajustada a uma educação fragmentada e mercantilizada, esvaziada de conhecimento socialmente relevante, reproduzindo, sobremaneira, a violência e a barbárie em todos os complexos sociais, sob o manto de uma educação para a paz. No entanto, mais do que um diagnóstico, é sempre importante pensar sobre saídas para o impasse vivido na atualidade.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BERARDI, F. **La fábrica de la infelicidad**. Madrid: Traficantes de sueños, 2003.

BOBBIO, N. **Teoria geral da política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BORGES, R. Brasil tem maior concentração de renda do mundo entre o 1% mais rico. **El País**, São Paulo, 14 dez. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/13/internacional/1513193348_895757.html>. Acesso em: 15 de dez. de 2017

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2015.

CAMINO, L.; SILVA, P.; MACHADO, A.; PEREIRA, C. A Face Oculta do racismo no Brasil: uma análise psicossociológica. **Revista Psicologia Política**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-36, 2001.

CHAVES, H. V.; MAIA FILHO, O. N.; OLIVEIRA, J. C. C.; PEREIRA NETO, F. E. Contribuições de Baruch Espinosa à teoria histórico-cultural. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 134-147, 2012.

CHAVES, H. V.; MAIA FILHO, O. N.; MELO, A. S. E. Educação e microrrelações humanas na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 56-69, 2015.

DAMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** 8. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997a.

_____. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997b.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

ENGELS, F.; MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ETZIONI, A. Mass Psychology in the White House. **Society**, Berlin, v. 18, n. 1, p. 82-85, 1980.

FANON, F. **Piel negra, máscaras brancas**. Buenos Aires: Abraxas, 1973.

FIGUEIREDO, L. C. M. **A invenção do psicológico**: quatro séculos de subjetivação 1500-1900. 5. ed. São Paulo: Escuta, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos. In: _____. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1921/1987. v. 18.

_____. O Mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936). In: _____. **Obras completas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

JONSSON, S. After Individuality: Freud's Mass Psychology and Weimar Politics. **New German Critique**, Berlin, v. 40, n. 2, p. 53-75, 2013.

LUCÁKS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAFFESOLI, M. **A violência totalitária**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MELLO, G. N. (Org.). **Escola Nova**. Tecnicismo e educação compensatória. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, D. K. L.; MAIA FILHO, O. N.; JIMENEZ, M. S. V. A escola nova e a escola de Gramsci: notas comparativas para um debate acerca da formação do homem novo In: ANDRADE, F. A.; ROCHA, A. R. M.; ARAÚJO, H. L. M. R.; MARQUES, J. P. (orgs.). **Educação brasileira em múltiplos olhares**. Fortaleza: EDUFC, p. 101-113, 2012.

OLIVEN, R. G. **Violência e cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2010.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira & identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

PORTUGAL, G. Família, educação pré-escolar e desenvolvimento cognitivo. In: ALMEIDA, L. S.; TAVARES, J. (orgs.). **Conhecer, aprender, avaliar**. Porto: Porto Editora, 1998. p. 31-49.

POSTMAN, N. **Tecnopólio**: a rendição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 1994.

POZO, J. I. **Aquisição de conhecimento**: quando a carne se faz verbo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

REICH, W. **Psicologia de massas do fascismo**. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

RITZ, J. A New Generation of Goals for Technology Education. **Journal of Technology Education**, London, v. 20, n. 2, p. 50-64, 2009.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. Rio de Janeiro: Cultrix, 1982.

TURRA, C.; VENTURI, G. (orgs.). **Racismo cordial**: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil. São Paulo: Ática, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. 2. Ed. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004.

WASELFSZ, J. J. **Mapa da violência 2012**: os novos padrões da violência homicida no Brasil. São Paulo: Sangari, 2011.

_____. **Mapa da violência 2015**: adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil. Rio Janeiro: FLACSO, 2015.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 136-145, 2007.

Recebido em: 12/01/2018.

Aceito em: 30/03/2018.