

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE FERNANDA TEIXEIRA TOMASELLA

**A QUESTÃO DA DISCIPLINA NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DOS
ESTUDANTES DO 5º ANO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**SÃO CARLOS -SP
2023**

SIMONE FERNANDA TEIXEIRA TOMASELLA

A QUESTÃO DA DISCIPLINA NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DOS
ESTUDANTES DO 5º ANO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, Linha de Pesquisa Educação Cultura e Subjetividade, para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes

São Carlos-SP

2023

Tomasella, Simone Fernanda Teixeira

A questão da disciplina na escola: percepções dos
estudantes do 5º ano no ensino fundamental / Simone
Fernanda Teixeira Tomasella -- 2023.
110f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Luiz Roberto Gomes
Banca Examinadora: Antônio Álvaro Soares Zuin, Ari
Fernando Maia
Bibliografia

1. Disciplina. 2. Autoridade. 3. Autonomia moral. I.
Tomasella, Simone Fernanda Teixeira. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



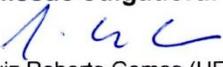
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

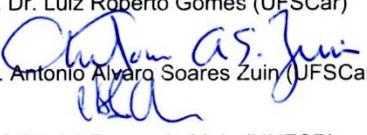
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Simone Fernanda Teixeira Tomasella, realizada em 28/07/2023.

Comissão Julgadora:


Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes (UFSCar)


Prof. Dr. Antonio Alvaro Soares Zuin (UFSCar)


Prof. Dr. Ari Fernando Maia (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, a Deus, que me ajudou a superar todos os obstáculos, me dando forças para alcançar meus objetivos.

Aos meus pais, pelos esforços investidos em minha educação e por nunca permitirem que eu perdesse a fé e a coragem para perseverar.

Ao meu esposo e companheiro, que sempre esteve ao meu lado e me incentivou em cada momento.

Aos meus queridos avós e familiares, que torceram por mim e demonstraram apoio na minha trajetória acadêmica.

Agradeço imensamente ao professor Dr. Luiz Roberto Gomes, pela orientação, por todos os ensinamentos, incentivos e pela confiança que em mim depositou.

Ao Prof. Dr. Professor Artieres Estevão Romeiro e Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin, que participaram dos Seminários de Dissertação em Educação, trazendo contribuições para a realização desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin e Prof. Dr. Ari Fernando Maia, que compuseram a banca da minha qualificação. Agradeço por terem gentilmente aceitado o convite, pelas contribuições e sugestões de leitura.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa. Aos colegas de trabalho, pela compreensão das minhas ausências e pelo incentivo em todo o meu percurso acadêmico.

À instituição UFSCar, pela oportunidade de fazer o curso e a todo o seu corpo docente, pelos ensinamentos nas aulas.

Minha gratidão!

“[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência”

Theodor W. Adorno

TOMASELLA. S. F. T. A questão da disciplina na escola: percepções dos estudantes do 5º ano no ensino fundamental. 2023. 110f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2023.

RESUMO

O fundamento da educação moderna, na forma como fora descrita pelos ideais iluministas, confere ao homem a condição de pensar por si mesmo. A pedagogia, que emerge desse contexto, tem como finalidade a formação da autonomia moral do sujeito. Immanuel Kant (1724-1804) foi um ilustre filósofo alemão reconhecido como um dos principais representantes do movimento intelectual conhecido como Iluminismo. Dentre suas contribuições em várias áreas da filosofia, Kant também demonstrou grande preocupação com as questões educacionais de seu tempo, nos colocando diante de um dos maiores problemas da educação, trata-se da possibilidade de conciliar a subjugação à coação das leis com a capacidade de se servir da liberdade. Sem dúvida, esse problema continua sendo um desafio importante na área da educação. Na análise contemporânea de Adorno e Horkheimer, a Razão Iluminista, desenvolvida pela burguesia no início da era moderna ofuscou o sonho de uma liberdade emancipadora. Dada suas contribuições para pensar a educação nos dias atuais, esta pesquisa tem como objetivo a análise da percepção dos estudantes sobre a disciplina na escola, a fim de promover uma discussão sobre a relação entre disciplina, autoridade e liberdade no contexto escolar atual a partir do posicionamento dos estudantes do 5º ano no Ensino Fundamental. A pesquisa propõe um estudo empírico de abordagem mista de cunho qualitativo e quantitativo, tendo como referencial metodológico a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, com aplicação de um formulário envolvendo itens de uma escala do tipo *Likert* contendo afirmações acerca da disciplina, tendo em vista analisar o nível de concordância e frequência atribuída pelos estudantes do 5º ano no Ensino Fundamental, frente às afirmações dessas atitudes. Impõe-se, assim, lançar um olhar para o estudante que hoje frequenta a escola. Nesse sentido é importante articular esses aspectos aos estudos de alguns teóricos contemporâneos que pensam a escola atual e discutem a relação da disciplina atrelada aos mecanismos de controle, didática, violência, domesticação, autoritarismo, moralismo, entre outras práticas coercitivas de lidar com o problema da disciplina, buscando assim, compreender o processo de formação da autonomia moral do ser humano.

Palavras-chave: Disciplina; Autoridade; Autonomia moral; Teoria Crítica da Sociedade.

TOMASELLA. S. F. T. A questão da disciplina na escola: percepções dos estudantes do 5º ano no ensino fundamental. 2023. 110f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2023.

ABSTRACT

The foundation of modern education, as it was described by Enlightenment ideals, gives man the condition to think for himself. The pedagogy, which emerges from this context, has as its purpose the formation of the subject's moral autonomy. Immanuel Kant (1724-1804) was an illustrious German philosopher recognized as one of the main representatives of the intellectual movement known as Enlightenment. Among his contributions in various areas of philosophy, Kant also showed great concern with the educational issues of his time, placing us in front of one of the biggest problems of education, which is the possibility of reconciling subjugation to the coercion of laws with the ability to serve freedom. Undoubtedly, this problem remains an important challenge in the field of education. In the contemporary analysis of Adorno and Horkheimer, the Enlightenment Reason, developed by the bourgeoisie at the beginning of the modern era, overshadowed the dream of an emancipatory freedom. Given its contributions to thinking about education today, this research aims to analyze the students' perception of discipline at school, in order to promote a discussion about the relationship between discipline, authority and freedom in the current school context from the perspective of positioning of 5th grade students in Elementary School. The research proposes an empirical study with a mixed approach of a qualitative and quantitative nature, having bibliographic research and field research as a methodological reference, with the application of a form involving items from a Likert-type scale containing statements about the discipline, in view of to analyze the level of agreement and frequency attributed by students of the 5th year of Elementary School, to the affirmations of these attitudes. It is imperative, therefore, to take a look at the student who attends school today. In this sense, it is important to articulate these aspects with the studies of some contemporary theorists who think about the current school and discuss the relationship of the discipline linked to the mechanisms of control, didactics, violence, domestication, authoritarianism, moralism, among other coercive practices to deal with the problem of discipline, thus seeking to understand the formation process of the moral autonomy of human beings.

Keyword: Discipline; Authority; Moral autonomy; Critical Theory of Society.

LISTA DE TABELAS

| | Pág. |
|---|------|
| Tabela 1 - Participantes da Pesquisa..... | 79 |
| Tabela 2 – Afirmções utilizadas no formulário da pesquisa e nível de concordância das atitudes de disciplina..... | 84 |
| Tabela 3 - Afirmções utilizadas no formulário da pesquisa e nível de frequência das atitudes de disciplina..... | 84 |

LISTA DE FIGURAS

| | Pág. |
|---|------|
| Figura 1 - Nível de concordância - Normas e regras da escola..... | 85 |
| Figura 2 - Nível de frequência - Normas e regras da escola..... | 86 |
| Figura 3 - Nível de concordância - A sala de aula..... | 89 |
| Figura 4 - Nível de frequência - A sala de aula..... | 90 |
| Figura 5 - Nível de concordância - Conduta dos estudantes..... | 93 |
| Figura 6 - Nível de frequência - Conduta dos estudantes..... | 95 |
| Figura 7 - Nível de concordância – Relações de convivência..... | 99 |
| Figura 8 - Nível de frequência – Relações de convivência..... | 100 |

SUMÁRIO

| | Pág. |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 1 A DISCIPLINA NO CONTEXTO DA IDADE MODERNA..... | 17 |
| 1.1 Introdução ao pensamento pedagógico kantiano | 20 |
| 1.2 A disciplina na pedagogia de Immanuel Kant..... | 23 |
| 2 DILEMAS DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO KANTIANA: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE..... | 34 |
| 2.1 Reflexões sobre a autoridade e sua interface com a educação para emancipação..... | 40 |
| 3 ATUALIDADE PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA ESCOLAR..... | 48 |
| 3.1 Disciplina e indisciplina: conceitos e abordagens..... | 48 |
| 3.2 Disciplina e autoridade no contexto democrático da escola..... | 67 |
| 4 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA..... | 77 |
| 4.1 Abordagem metodológica..... | 77 |
| 4.2 A pesquisa empírica: o local e seus participantes..... | 78 |
| 4.3 Instrumentos e Procedimentos de coleta de dados..... | 79 |
| 4.4 Procedimentos de análise de dados..... | 82 |
| 5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS..... | 83 |
| 5.1 Percepção dos estudantes acerca da disciplina na escola..... | 83 |
| 5.1.1 Categoria analítica: Normas e regras da escola..... | 85 |
| 5.1.2 Categoria analítica: A sala de aula..... | 89 |
| 5.1.3 Categoria analítica: Conduta dos estudantes..... | 93 |
| 5.1.4 Categoria analítica: Relações de convivência..... | 99 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 102 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 105 |
| ANEXOS..... | 109 |

INTRODUÇÃO

A disciplina, longe de ser uma preocupação atual nas escolas, é um fenômeno histórico que remonta a tempos antiquíssimos, tão antigo quanto a própria instituição escolar, como evidenciado nos textos de Platão, como o "Protágoras" ou as "Leis", e as "Confissões" de Santo Agostinho, onde são constatadas as amarguras do professor diante dos comportamentos indisciplinados dos jovens que violavam a "ordem estabelecida para o seu próprio bem" (ESTRELA, 1992, p.11).

De acordo com Zuin (2021), já desde a Antiguidade greco-romana, as punições físicas faziam parte das relações entre mestres e discípulos, os quais eram submetidos a açoites e humilhações deliberadas com o intuito de serem disciplinados. Segundo o autor, tão doloroso quanto a dor física infligida pelo uso de chicotes e palmatórias, também era profundamente angustiante o sofrimento psicológico causado pela humilhação por parte de seus mestres, não bastasse, o enaltecimento dessa prática como um ato de resignação.

A compreensão da disciplina como um fenômeno histórico nos permite analisar criticamente suas manifestações em diferentes contextos sociais, culturais e educacionais. A educação no século XVIII foi profundamente influenciada pelas revoluções burguesas que ocorreram na Europa. Essas transformações, impulsionadas pelo Iluminismo, deram origem a uma nova concepção de vida em sociedade, na qual a educação desempenhava um papel fundamental.

Immanuel Kant (1724-1804) foi um filósofo alemão considerado um dos principais representantes do Iluminismo. Dentre suas contribuições em várias áreas da filosofia, incluindo epistemologia, ética, estética e filosofia política, Kant também demonstrou grande preocupação com as questões educacionais de seu tempo. O filósofo de *Königsberg* atribuiu à disciplina um papel central na formação humana. Ele concebia a disciplina como parte essencial de um processo educativo capaz de elevar o ser humano ao seu verdadeiro estado de humanidade. Em suas preleções *Sobre a Pedagogia*, Kant (2021) revela que um dos maiores problemas da educação consiste na possibilidade de conciliar a submissão às leis com a capacidade de exercer a liberdade. Sem dúvida, esse problema continua sendo um desafio importante na área da educação.

O conceito de esclarecimento, em alemão *Aufklärung*, é discutido por Kant em seu texto intitulado "O que é Esclarecimento?" (*Was ist Aufklärung?*). Nesse ensaio, Kant explora o significado e a importância do esclarecimento para a sociedade, enfatizando o poder da razão e o desenvolvimento da autonomia individual como meios de progresso e emancipação. Com sua fé no "*sapere aude*" (ousa saber), Kant atribui ao indivíduo a responsabilidade de utilizar seu próprio entendimento, fazendo o uso da razão.

Na análise contemporânea de Theodor Adorno e Max Horkheimer na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), a Razão Iluminista, desenvolvida pela burguesia no início da era moderna ofuscou o sonho de emancipação da sociedade. A ideia de formação para a autonomia e liberdade através do uso da razão, permanece uma promessa ainda hoje por se cumprir, especialmente com o advento do capitalismo monopolista, que transformou a razão emancipatória em uma razão instrumental. Nesse sentido, os teóricos da escola de *Frankfurt* propõem uma crítica constante das estruturas sociais, políticas e culturais da sociedade contemporânea.

Estudos de Maia (2012), com base no texto de Adorno "*Problems of moral philosophy*" proferido em suas conferências ministradas em *Frankfurt* nos anos de 1960, oferecem contribuições valiosas para a compreensão dos sentidos das aporias relacionadas ao conceito de autonomia da filosofia moral kantiana. Nesse sentido, Maia aborda as formulações de Adorno no âmbito de sua filosofia moral negativa, expondo a problemática da relação entre a liberdade e a lei no campo da moralidade.

As experiências educacionais das últimas décadas levam-nos a compreender a complexidade e a coexistência de contradições na sociedade e na escola. Educar nunca foi uma tarefa fácil, e hoje, mais do que nunca, os desafios se tornam ainda mais pungentes, especialmente quando a tecnologia, o avanço científico, eficiência, poder, competitividade e consumo, estão no epicentro da civilização. Ao adentrarem no universo escolar, as crianças já trazem consigo uma infinidade de experiências provenientes de sua formação cultural e social.

Pesquisas realizadas por Castro e Rodrigues (2016), sinalizam a relevância da dimensão formativa da disciplina no processo educativo. Segundo as autoras, a questão da disciplina continua sendo requerida na escola, porém, muito pouco refletida e discutida por professores e estudantes no contexto das transformações sociais e culturais ao longo das últimas décadas.

De acordo com Aquino (2016), no Brasil, foi somente a partir da década de 1990 que a temática da disciplina ganhou maior relevância na teorização educacional brasileira. Assim, considerando que a disciplina é um assunto de grande complexidade, julgou-se importante, nesse trabalho, conceituá-la a partir de várias frentes teóricas presentes nos discursos pedagógicos do século XX e XXI.

Reflete-se ainda, a relação entre disciplina, autoridade e liberdade, bem como as contradições que atravessam esses conceitos. Sabemos, contudo, que a complexidade que permeia essas questões não se esgota nas reflexões apresentadas nesse trabalho. A questão da disciplina assume formas diferentes em nossa sociedade atual, compreender a disciplina na visão dos estudantes, constitui uma importante vertente a ser estudada.

No âmbito de meu crescimento profissional, sobretudo como ser humano, pude compreender que a tarefa escolar, nunca foi das mais fáceis, a cada passo, deparamo-nos com inúmeros desafios educacionais. Todavia, há algo de comovente na educação que nos toca, nos impulsiona e, ao mesmo tempo nos torna resilientes, obriga-nos a diálogos sem desfalecimentos.

Diante da realidade conflituosa nas escolas e dos desafios enfrentados pelos professores, surge a seguinte inquietação: o que fazer diante do aluno que não respeita as regras, recusa-se a participar da aula, joga papéis e borracha nos colegas, desrespeita o professor, provoca seus companheiros, perturba, levanta e conversa constantemente tumultuando a aula, risca as carteiras e as paredes, briga, caçoa, insulta e agride?

Podemos depreender o quão difícil está hoje lidar com a questão da disciplina na escola. As crianças adquirem costumes de ver cenas violentas, não ouvem mais porque têm dificuldades de se integrar no fio do discurso, a capacidade de concentração é reduzida pela excessiva exposição aos dispositivos eletrônicos, o tempo com a família frequentemente é roubado pelos entretenimentos virtuais, esfacelando-se assim o universo simbólico e psíquico da criança. Paradoxalmente, os valores da sociedade capitalista neoliberal e os valores que a escola considera importantes implicam em contradições que podem gerar a indisciplina.

Destarte, propomos investigar o tema exposto acima com o intuito de compreendê-lo a partir da visão dos estudantes. Nesse sentido, a problemática se dá em torno da seguinte questão: Como a relação entre disciplina, autoridade e liberdade poderia ser pensada no contexto escolar atual a partir do posicionamento dos

estudantes do 5º ano no ensino fundamental sobre a questão da disciplina? A resistência à disciplina seria uma forma de demonstrar como os estudantes a percebem? Seria uma reação do que eles não compreendem? Os estudantes percebem uma disciplina que visa à autonomia moral?

Por conseguinte, o objetivo geral dessa pesquisa consiste em analisar a percepção dos estudantes sobre a disciplina na escola, a fim de promover uma discussão sobre a relação entre disciplina, autoridade e liberdade no contexto escolar atual a partir do posicionamento dos estudantes do 5º ano no Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, propomos: 1) Analisar como os estudantes do 5º ano no Ensino Fundamental compreendem a disciplina no contexto escolar atual. 2) Verificar se a indisciplina tem relação com a não aceitação ou incompreensão da disciplina pelos estudantes tendo em vista as leis que regem o contrato social da escola. 3) Compreender como a disciplina e a liberdade se manifestam ou não na análise do material empírico a partir das afirmações dos estudantes. 4) Realizar uma análise teórico-conceitual do problema de pesquisa.

Em relação à estruturação, este estudo está organizado da seguinte maneira: No primeiro capítulo apresentamos uma breve caracterização histórica da disciplina, buscando apontar como a educação foi se configurando como instituição na sociedade moderna e como a disciplina se estabeleceu no interior dos colégios. Assim como, o contexto filosófico do Iluminismo no qual o pensamento pedagógico kantiano se desenvolveu, e o conceito de disciplina na pedagogia de Immanuel Kant (1724 -1804).

No segundo capítulo discutimos, com base na Teoria Crítica da Sociedade, os conceitos de esclarecimento, emancipação, formação cultural e semiformação presentes nos estudos de Adorno e Horkheimer (1985). Neste mesmo capítulo, a partir dos estudos de Maia (2012), buscamos elucidar as aporias relacionadas ao conceito de autonomia da filosofia moral kantiana, utilizando as formulações de Adorno em sua filosofia moral negativa, a fim de refletir sobre a problemática da relação entre liberdade e lei no campo da moralidade. Também buscamos definir o conceito de autoridade nos meios educacionais, propondo compreendê-lo no âmbito da Teoria Crítica da Sociedade e sua interface com os aspectos relacionados à formação do sujeito na sociedade contemporânea.

No terceiro capítulo refletimos sobre o conceito de disciplina e indisciplina nos meios educacionais, focalizando um breve recorte da literatura educacional brasileira

(AQUINO, 1996; BARBOSA, 2012; FLEURI, 2008; LA TAILLE, 1996; LAJONQUIÈRE, 1996; REGO, 1996; VASCONCELLOS, 2009) e também da literatura educacional estrangeira (ESTRELLA, 1992; FOUCAULT, 2014; PARRAT-DAYAN, 2009). Outra questão que se desdobra neste capítulo é a discussão sobre a disciplina e autoridade no contexto democrático da escola a partir da visão de diversos autores que, embora distintos em termos de vertentes teóricas, suas ideias confluem no sentido de que a educação emancipatória se constitui em possibilidades de vivências democráticas e de relações dialógicas com vista à humanização.

No quarto capítulo descrevemos o percurso metodológico adotado, optando por uma abordagem mista que envolveu um delineamento exploratório e uma pesquisa de campo. Apresentamos a caracterização do local e dos participantes, além de descrever os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados.

Por fim, no quinto capítulo apresentamos de forma discursiva e interpretativa a questão da disciplina na perspectiva dos estudantes.

1 A DISCIPLINA NO CONTEXTO DA IDADE MODERNA

Uma questão que não pode deixar de ser abordada, quando se pensa na questão da disciplina, são as transformações na concepção de infância, família e escola na modernidade. Este momento histórico se caracterizou por uma época de grandes mudanças na cultura ocidental, dada a magnitude desse período compreendido entre os séculos XV e XVIII. “Na origem da civilização renascentista estão as grandes transformações políticas, sociais e culturais que, iniciadas no século XIV e até mesmo antes, fazem sentir seus efeitos nos séculos seguintes” (CAMBI, 1999, p.222).

O século XVIII foi marcado por inúmeras revoluções que engendraram uma nova concepção de vida em sociedade. O declínio do modelo econômico feudal abriu espaço para o desenvolvimento do sistema econômico capitalista. No âmbito político, uma nova concepção de poder se concentrava nas mãos do Estado, por meio de um sistema de controle das instituições. Com a ascensão burguesia e o processo de laicização e racionalização do mundo, uma nova concepção de família e de educação se fazia presente, organizada desde então, em torno da escolarização e formação pessoal e social, segundo os novos valores da sociedade (CAMBI, 1999).

Começamos por pontuar, ainda que brevemente, a caracterização histórica da disciplina no contexto moderno. Não cabe aqui escrutinar esse aspecto, mas sim assinalar como a educação ao longo do tempo foi se configurando como instituição e como a disciplina se estabeleceu no interior dos colégios, uma vez que ela se inscreve num amplo processo histórico, que imprime, ainda hoje, formas equivocadas de compreendê-la, sobretudo ao associá-las aos castigos, punições, controle, proibições e humilhações (CAMBI, 1999).

Segundo Ariès (2012) a *Ratio Studiorum*¹ representou o mais consagrado método adotado pelo sistema escolástico jesuítico, sobretudo na França, entre os séculos XVI e XVIII, período este reconhecido pela forte presença da igreja católica na cultura e na mentalidade ocidental. O estabelecimento de uma disciplina rígida se

¹ De acordo com Bittar, o *Ratio Studiorum* foi um plano de estudos aprovado pela Companhia de Jesus em 1599 e que regulamentava todo sistema escolástico jesuítico: a organização em classes, os horários, a metodologia e os programas de ensino, a disciplina e até o modo de castigar (BITTAR, 2009, p.34).

configurou, da escola medieval ao colégio moderno, um potente instrumento de educação da infância e da juventude.

No que tange à origem da disciplina escolar, Ariès (2012) a define como sendo um meio eficaz de aperfeiçoamento moral e religioso:

A disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa; ela era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual, e foi adotada por sua eficácia, porque era condição necessária do trabalho em comum, mas também seu valor intrínseco de edificação e ascese (p.126).

O surgimento da instituição escolar e, conseqüentemente da prática disciplinar, mostra-se como um fenômeno correlato ao aparecimento de uma nova concepção de família e infância. Segundo Postman (1999), com a invenção da tipografia no século XV, aprender a ler tornou-se algo imprescindível para que os jovens passassem a ser considerados adultos e isso só era possível mediante a educação, resultando na preocupação em separar a infância do mundo adulto, assim, “[...] A imprensa criou uma nova definição de idade adulta *“baseada na competência de leitura”*, e, conseqüentemente uma nova concepção de infância *“baseada na incompetência de leitura”* (grifos do autor, p.32).

Até o século XV a visão de infância era praticamente inexistente, as crianças adquiriam seus conhecimentos na convivência com os adultos, sendo muitas vezes enviadas a famílias desconhecidas para serem educadas, a qual se incumbiam de sua formação, nesse sentido, havia uma forte preocupação em antecipar a maturidade da criança e inseri-la precocemente na sociedade.

Essa visão de curta infância começa a se modificar ao longo do século XVII e, sobretudo no século XVIII, a partir de uma série de transformações na sociedade, dentre as quais destacam-se a chegada da imprensa, a necessidade de alfabetização e a ascensão da burguesia. Se até então a criança era vista como um adulto em miniatura, a partir da necessidade de existir escolas com o intuito de alfabetizar, a preocupação em separar a criança do mundo adulto começou a se intensificar.

A partir do século XV e mais intensamente no século XVI, o colégio passa a ser uma instituição fundamental na sociedade, “composto outrora de uma minoria de clérigos letrados, ele se abre a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também às camadas mais populares da sociedade” (ARIÈS, 2012, p.111). Com

classes numerosas, o colégio passa a assumir um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso, instaurando um governo hierárquico e autoritário e intensificando a vigilância e o castigo corporal.

Ainda segundo Ariès, a história da disciplina do século XIV ao XVII nos permite compreender dois pontos importantes: o primeiro diz respeito ao caráter disciplinar humilhante dos castigos corporais, o segundo, ao prolongamento da infância fazendo com que os adolescentes se sujeitassem aos mesmos castigos aplicados às crianças.

De acordo com este autor, até o século XVIII não havia discernimento entre a disciplina aplicada às crianças e a disciplina aplicada aos adolescentes, ambos eram submetidos aos mesmos castigos corporais sob forma de humilhação deliberada. O chicote, antes reservado às crianças pequenas, se expandiu a toda população escolar a partir do século XVI, muitas vezes aproximando ou ultrapassando a idade dos vinte anos. De modo progressivo, os castigos corporais adotados pelo regime disciplinar escolástico jesuítico tornaram-se menos frequentes. A partir da segunda metade do século XVIII, a preocupação em humilhar a infância para aperfeiçoá-la começa a se atenuar, entretanto, é somente no século XIX que essa nova concepção se fortalece (*Ibidem*, p.119).

Cabe ressaltar que a educação se desenvolve durante o período revolucionário burguês, tanto o processo de laicização quanto o de estatização da instituição escolar avançaram sob influência das ideias Iluministas² do século XVIII com o ideal de tornar a criança um homem livre, dotado de razão e com desejo burguês da moral e da ordem.

Em suma, o século XVIII é marcado pelo impulsionamento de uma nova pedagogia moderna “laica, racional, científica, orientada para os valores sociais e civis, crítica em relação a tradições, instituições, crenças e práxis educativas, empenhadas em reformar a sociedade, sobretudo a partir da vertente educativa” (CAMBI, 1999, p. 329).

² Cf. Dicionário de política (1998, p.605), “O termo Iluminismo indica um movimento de ideias que tem suas origens no século XVII (ou até talvez nos séculos anteriores, nomeadamente no século XV, segundo interpretação de alguns historiadores), mas que se desenvolve especialmente no século XVIII, denominado por isso o “século das luzes”. Esse movimento visa estimular a luta da razão contra a autoridade, isto é, a luta da “luz” contra as “trevas”. Daí o nome de Iluminismo, tradução da palavra alemã *Aufklärung*, que significa aclaração, esclarecimento, iluminação. O Iluminismo é, então, uma filosofia militante de crítica da tradição cultural e institucional; seu programa é a difusão do uso da razão para dirigir o progresso da vida em todos os aspectos”.

Entretanto, se por um lado as instituições escolares na Europa intencionavam um espírito reformador, por outro, ainda se deparavam com sistemas educativos bastante variados, rígidos, contraditórios, não unificados, dependentes de autoridades privadas, motivo pelo qual o ensino dos jesuítas continuou tendo grande influência nas escolas, especialmente na França do século XVIII (CAMBI, 1999).

Kant (1724-1804), um ilustre filósofo da Modernidade e crítico da educação de seu tempo, propôs uma nova forma de pensar a disciplina e a autonomia, colocando diante de nós um problema que continua sendo de extrema importância nos dias atuais, trata-se da possibilidade de conciliar a subjugação à coação das leis com a capacidade de se servir de sua própria liberdade.

1.1 Introdução ao pensamento pedagógico kantiano

Kant nasceu, viveu e morreu em *Königsberg*³ entre os anos de 1724 e 1804. Autor de uma vasta e indescritível obra, sua filosofia se insere num contexto revolucionário de uma época cujo espírito iluminista enaltece a razão. Tornar o homem capaz de pensar por si só por meio da razão passou a constituir, a partir do século XVIII, um novo *éthos* filosófico da modernidade, a saber, pela contestação da visão política tradicional, pelo surgimento de uma nova classe social, pela crença no progresso através da razão, pelo processo de laicização, pela ideia de liberdade e racionalidade humana e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância e educação.

É importante salientar que, embora o fundamento do pensamento iluminista estivesse ancorado no poder da razão humana, a pedagogia da ilustração apresenta diversas particularidades entre pensadores da época. Dentre os teóricos Iluministas, Kant foi um dos mais ilustres filósofos da Idade Moderna. Entre suas principais obras destacam-se: *Crítica da razão pura*, *Crítica da razão prática*, *Fundamentação da metafísica dos costumes* e a *Crítica da faculdade de julgar*.

Ao desenvolver a crítica do conhecimento e da razão, Kant supera duas correntes epistemológicas do século XVIII, o racionalismo de Descartes e o empirismo

³ Königsberg era uma cidade alemã até a Segunda Guerra Mundial, considerada a principal cidade do império da Prússia Oriental. O fato de ser uma cidade portuária na época, oportunizou a Kant o contato com diferentes culturas e modos de vida. Atualmente é conhecida por Kaliningrado, localizada na atual Rússia.

de Bacon e Locke, ultrapassando o conhecimento meramente científico e desenvolvendo uma análise da moralidade mediante a razão, segundo o qual o homem livre deve agir pela lei da moral prática⁴. Embora estas colocações não sejam foco deste trabalho, consideramos pertinente citá-las, dada sua relevância para a compreensão do pensamento pedagógico em sua mais conhecida obra sobre educação, as preleções “*Sobre a Pedagogia*”, proferidas pelo filósofo alemão na Universidade de *Königsberg* entre os anos de 1776 e 1787.

Segundo Postman (1999), o século XVIII, também conhecido como “Século das Luzes”, foi o século de Goethe, de Voltaire, de Diderot, de Kant, de David Hume, de Edward Gibbon e também de Locke e Rousseau (p.70). No que diz respeito à infância, Locke pregou a teoria da *tábula rasa*, segundo a qual, ao nascer, essa criança, amorfa, é considerada como uma folha em branco, na qual recai sobre a família, mestres e, posteriormente o governo, a responsabilidade de preenchê-la a experiência, disciplina, tornando-a um adulto civilizado. Em Rousseau, partindo de uma visão romântica, o problema não é a criança amorfa, mas sim o adulto deformado e desprovido de educação, a criança, considerada em sua natureza, possui aptidões inatas para a bondade, sinceridade, compreensão e curiosidade.

Mas é em Kant (1724-1804) que a razão ocupará lugar de destaque na Modernidade, o homem deixa de ser considerado uma *tábula rasa*, e passa a ser considerado um ser racional que deve desenvolver suas disposições para o bem e isso só é possível por meio da educação, concebendo assim, uma nova forma de pensar a autonomia e a disciplina, pautada na liberdade e razão humana.

Para Kant, somente através da razão o homem é capaz de elevar-se em cultura, educação e formação, tornando-se livre e autônomo. Sobre essa questão, Mühl (2005, p.309) nos diz que “o princípio fundamental da pedagogia kantiana está relacionado à palavra *Aufklärung*⁵, que significa “sair das trevas”. Em um texto

⁴ Segundo Valerio Rohden, “Kant dedicou três obras ao estudo da ação, além da Crítica da razão prática, a Fundamentação da metafísica dos costumes (1785), e a Metafísica dos costumes (1789). Nelas interpretou a prática humana principalmente em suas dimensões normativa e racional. A ação é presidida pela razão, mediante a qual o indivíduo procede conscientemente e estabelece regras de conduta. A lei prática é livre, denominando por isso “autônoma”. Lei autônoma significa, nesse sentido, autodeterminação racional. A lei prática é a forma universal de uma vontade boa” (ROHDEN, V. **O criticismo kantiano**. In: REZENDE, A. Curso de Filosofia. 10.Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, pp.127-143).

⁵ Não é possível fazer uma tradução exata do termo filosófico alemão “Aufklärung”, tal a multiplicidade de sentidos congregados nesta noção. Certamente várias tentativas foram feitas, nos diversos idiomas neolatinos propondo-se versões tais como “Iluminismo”, “filosofia das luzes”, “época das luzes”, etc (KANT, 1985, p.100).

publicado em 1783, Kant o inicia com a definição de “Esclarecimento” (em alemão: *Aufklärung*).

Esclarecimento (Aufklärung) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere Aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (KANT, 1985, p.100, grifo do autor).

Para o filósofo, uma época esclarecida é aquela em que os homens alcançam a sua maioridade mediante o esforço humano e a coragem de pensar por si mesmo guiando-se pela racionalidade e liberdade, sobretudo, pela capacidade de não se deixar manipular ou dominar. Kant tinha plena consciência da limitação desse progresso ao reconhecer que sua época não era uma época esclarecida, tal como fora idealizada pelos teóricos iluministas, mas sim em vias de esclarecimento. Kant avista na educação a possibilidade de superação progressiva dessa distância que separa o homem heterônomo, incapaz de pensar por si próprio, do homem autônomo, capaz de pensar por si mesmo.

Dalbosco (2011) ressalta que a saída da menoridade para a maioridade nada mais é do que a construção de um caminho feito coletivamente, ou seja, não ocorre isoladamente, mas sim pela condução de adultos educadores, sobretudo quando se pensa na educação infantil. Considera ainda que Kant foi um grande filósofo alemão que se interessou pelos problemas educacionais de sua época e, como profundo conhecedor de lógica, metafísica e teoria do conhecimento, exerceu uma longa experiência pedagógica sendo um teórico sensível à formação humana.

Kant foi, entre os filósofos modernos, ao lado de Rousseau, um dos que melhor compreenderam a importância da liberdade para justificar o conteúdo moral da ação humana e também para pensar seu grau de autonomia possível ante os condicionamentos naturais, sociais e culturais. Entre poucos, viu na liberdade a pedra de toque da racionalidade humana e de sua relação com a moralidade (Ibidem, p.62).

Fortemente influenciado pelo pensamento pedagógico de Rousseau (1712-1778), sobretudo pela obra *Emílio*⁶ escrita em 1762, Kant valoriza a experiência da criança e sua formação, considerando que é somente através da educação que o ser humano constitui a sua humanidade. “O ser humano só logra se tornar ser humano mediante educação. Ele não é outra coisa senão o que a educação faz de si” (KANT, 2021, p.12).

Na concepção Kantiana, o homem é um ser inacabado, portanto, é a única criatura que precisa de educação. Kant atribui à disciplina um papel central na formação humana, ao contrário da coação à semelhança dos “corpos dóceis”, a disciplina exerce o papel de ensinar a criança desde a primeira infância a reconhecer na razão o bom uso de sua liberdade.

Essa temática em torno da liberdade e disciplina ressoou em uma das maiores obras da pedagogia do século XIX, intitulada “*Pedagogia Geral*”, publicada em 1806 pelo pedagogo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Compreendida como uma ciência autônoma, a pedagogia de Herbart foi amplamente difundida na Europa e na América. Profundamente influenciado pela ética kantiana, Herbart coloca a questão do autogoverno das crianças no centro de sua preocupação pedagógica. Herbart vê na moralidade o fundamento de uma educação vinculada à formação do caráter humano, e isso só é possível quando o adulto que governa as crianças, também saiba governar a si mesmo.

1.2 A disciplina na pedagogia de Immanuel Kant

O Iluminismo provocou uma verdadeira revolução pedagógica em toda Europa, na Alemanha, buscou-se resistir ao modelo de educação jesuítico. Um importante movimento pedagógico alemão, conhecido como *filantropismo*, voltou-se para a formação de docentes e educadores em 1774, diferentemente da França, que apesar do seu espírito reformador, permanecera ligada ao formalismo dos antigos colégios jesuíticos (CAMBI, 1999, p. 338).

⁶ Emílio é o nome de um aluno ideal criado por Rousseau, a obra *Emílio* consiste em um ensaio pedagógico sob forma de romance, publicado em 1762, no qual Rousseau traça as linhas que devem ser seguidas com o objetivo de fazer da criança um adulto bom. Já que o seu pressuposto é a crença na bondade natural do homem, nessa obra ele trata dos princípios para que a criança não se torne má (BITTAR, 2009, p.64).

A despeito do Instituto de Dessau, cujo teórico fora Johann Bernhard Basedow (1723-1790)⁷, Kant afirma ser a única escola experimental na qual os mestres tinham liberdade para trabalhar de acordo com métodos próprios. Muitas das preocupações pedagógicas de Kant foram influenciadas por Rousseau e Basedow, sobretudo no que se refere a crítica à educação de sua época, uma educação extremamente autoritária, voltada para o adestramento e mecanismo cego de ensino.

Kant chega a citá-los em um curso de Pedagogia dirigido aos alunos da Universidade de *Königsberg*, onde suas lições foram publicadas posteriormente por seu discípulo *Friedrich Theodor Rink*, e publicado em 1803 com o título "*Immanuel Kant über Pädagogik*", resultando na sua mais prestigiada obra sobre educação, traduzida como "*Sobre a Pedagogia*", cujo pensamento educacional ressalta o valor a ser dado à disciplina com vistas ao aprimoramento moral e ético do homem.

Embora Rousseau tenha exercido forte influência pedagógica nas ideias de Kant, inclusive o levando a considerá-lo como "*Newton da moral*" (DALBOSCO, 2011, p. 102), a leitura que Kant faz da obra *Emílio* lhe é muito peculiar. Enquanto que para Rousseau a criança inclina-se naturalmente para o bem, para Kant, a natureza humana necessita desenvolver em si a disposição para o bem, e isso só se faz mediante a educação, por meio da disciplinarização, cultura, civilização e da moralização.

Assim sendo, Kant (2021) destaca os principais campos da formação humana a serem apreendidos pelo homem no processo educacional: Ser *disciplinado*, consiste em impedir que a animalidade prejudique à humanidade, é o "simples amansamento da selvageria" que impede o homem de desviar-se do seu destino. Ser *cultivado*, abrange a cultura, a habilidade e o conhecimento, ou seja, "é uma capacidade a todos e a quaisquer propósitos". Ser *prudente*, civilizado, significa agir de modo gentil e prudente para que seja benquisto e influente na sociedade. Por fim, a *moralização*, saber escolher apenas "propósitos puramente bons", aqueles aceitos por todos (p.20). Esta última ainda muito distante de se consolidar e para a qual os esforços da educação devem conduzir.

Deste modo, ressalta que o valor dado à educação é absolutamente imprescindível para o desenvolvimento da humanidade e ao conceber o homem como

⁷ Johann Bernhard Basedow (1723-1790), foi um pedagogo e filósofo alemão, cujo teórico desenvolveu um sistema de educação por meio de escolas técnicas e profissionais, correspondendo a uma educação voltada tanto à natureza quanto aos objetivos civis (CAMBI, 1999, p. 362).

única criatura que precisa ser educada, Kant afirma ser a educação o meio por meio do qual o ser humano constitui sua humanidade. Tal objetivo só se atinge pela mediação de educadores que receberam uma formação adequada, portanto, a condução desse processo exige competência e responsabilidade. “Note-se que o ser humano só é educado por seres humanos; por seres humanos que também são educados. Por isso, falta de disciplina e falta de instrução em alguns seres humanos fazem destes, em turno, educadores ruins de seus pupilos” (KANT, 2021. p.12).

Reafirmamos, assim, a proeminência da disciplina no processo educativo kantiano. Ao distinguir duas linhas pedagógicas na formação humana, a saber, disciplina e instrução, ambas aparecem imbricadas em seu pensamento filosófico. Kant destaca que tanto a falta de disciplina quanto a falta de instrução podem resultar em uma formação incompleta. Entretanto, um descuido com a disciplina suscitaria um mal maior, já que a instrução pode ser corrigida posteriormente, enquanto que a disciplina deve ser aplicada desde a primeira infância. Caso contrário, seria muito difícil mudar o ser humano.

Nesse sentido, o filósofo argumenta em defesa da disciplina atribuindo a ela um papel de destaque na formação desse homem. “Descuramento de disciplina é um mal maior do que descuramento de cultura, pois este ainda pode ser compensado posteriormente; selvageria⁸, contudo, não consegue ser eliminada, e um descuido na disciplina nunca poderá ser reparado” (KANT, 2021, p.13). Assim, descuidar da disciplina significaria a inexecutável tarefa de no futuro converter comportamentos impetuosos e disruptivos na sociedade.

Para embasar a reflexão sobre a questão da disciplina no processo educativo, começemos por pontuar alguns conceitos fundamentais da pedagogia kantiana. Para Kant o conceito de disciplina consiste em transformar a animalidade em humanidade, ou seja, converter um ser propenso às inclinações instintivas e selvagens, em um ser dotado de razão própria, nisso consiste o aperfeiçoamento da espécie humana.

Ao chegar ao mundo, esse pequeno ser humano, enquanto indivíduo e espécie, necessita de cuidado, disciplina e instrução, o que por si só seria incapaz de fazê-lo. É nesse sentido que Kant revela um olhar atento ao papel da educação, “uma geração

⁸ O sentido empregado por Kant (2021) ao conceito de “selvageria” refere-se ao “estado selvagem” do homem, ou seja, característica instintiva do animal que, por sua vez, não necessita de razão própria, já que por seu instinto, uma razão alheia já o determinou. O homem, por não poder agir apenas instintivamente é para Kant “a única criatura que precisa ser educada”. No estado selvagem o homem não segue nenhum princípio agindo independentemente de leis, daí a importância da disciplina para transformar a animalidade em humanidade.

educando a outra”, destarte, o conceito de educação se caracteriza por um movimento que supõe a interdependência de uma geração mais velha sob uma geração mais nova, ainda despreparada para a vida social.

Por cuidado, entende-se o primeiro momento da educação *física*, esse primeiro estágio da formação humana é dedicado ao cuidado com o corpo, com a higiene e com a saúde, momento em que os pequenos seres humanos precisam da proteção e do olhar atento dos pais para que não façam nenhum mal a si mesmos através do uso de suas forças. Por formação, Kant entende como sendo a união da disciplina e da instrução, considerada como a primeira fase da formação, a disciplina impõe ao ser humano, desde a primeira infância, a submissão às leis da humanidade impedindo-o de agir de maneira imprudente sem nenhuma restrição. Devido à sua natureza restritiva, porém necessária, a primeira fase a formação humana é denominada por Kant como puramente negativa.

Segundo Dalbosco (2004), o conceito de disciplina na perspectiva kantiana surge a partir do conceito de infância, caracterizado pelo momento em que a criança não dispõe de condições racionais para agir por si mesma, em razão disso, não pode ser responsabilizada por suas ações.

Como um processo educativo capaz de elevar o ser humano ao seu verdadeiro estado de humanidade, a disciplina torna-se necessária pelo fato de a criança, a partir de seu nascimento, estar sujeita às inclinações, à liberdade⁹ e aos impulsos, ou seja, é a disciplina que promove a criança ao seu destino de humanidade, assim, para Kant, as crianças devem ser educadas com vistas ao seu futuro, segundo a ideia de aprimoramento da espécie humana e isso só se realiza na medida em que o ser humano desenvolve suas disposições naturais para o bem.

Essa concepção de *disposição para o bem*, herança de Rousseau, depende de um difícil processo educativo capaz de *lapidar* a selvageria humana.

Eis o dever que o ser humano há de fazer: melhorar a si próprio, cultivar a si mesmo, e, caso ele seja mau, promover a moralidade dentro de si. Porém, quando se reflete suficientemente a esse respeito, descobre-se que isso seria muito difícil. Daí a educação ser o maior e mais difícil problema que possa ser dado ao ser humano (KANT, 2021, p.16).

⁹ Atribui-se aqui o sentido de “liberdade” referindo-se à ação irrestrita, àquele que faz o que quer sem nenhum impedimento. “Se for abandonado às suas vontades na juventude, e nada tiver resistido às mesmas na época, ele conserva certa selvageria por toda a sua vida” (KANT, 2021, p.11). O contraponto dessa noção de liberdade é a autonomia moral, na qual o ser humano é capaz de viver e se conduzir livremente fazendo bom uso de sua própria liberdade.

Assim, a disciplina deve ser cultivada prioritariamente na infância, como sendo condição imprescindível para que na vida adulta venha a exercer a sua própria liberdade. “Disciplina submete o ser humano às leis da humanidade e começa a fazer com que ele sinta a coação das mesmas. Isso, porém, tem de ocorrer cedo” (Kant, 2021, p. 10).

Nesse sentido, Kant (ibidem) assevera que as crianças são mandadas à escola desde cedo não para que previamente aprendam algo, mas para que sejam acostumadas a aquietar e a obedecer aos ditames da razão. Não se trata de uma obediência cega que se converta em prejuízo ou privação da liberdade, mas de uma disciplina que se orienta para a construção do pensar, do contrário, na vida adulta, a criança será incapaz de viver mediante regras.

Kant é muito enfático ao dizer que o homem é a única criatura que precisa ser educada e, portanto, capaz de alcançar razão própria. Sendo assim, a disciplina é compreendida como condição indispensável para o uso de uma liberdade racional capaz de orientar o agir humano em sociedade e jamais deve ser confundida com adestramento.

Se por um lado a disciplina é vista como restritiva em relação aos impulsos e instintos animais, por outro, observamos o papel positivo que ela assume enquanto instrução, uma vez que o autor almeja preparar a criança para a vida adulta possibilitando a construção de ações fundamentadas na razão autônoma. Nesse sentido, mais importante que os princípios objetivos de obediência às leis, são os princípios subjetivos, ou seja, a consciência da regra.

Na concepção do filósofo, a disciplina exerce o papel de ensinar a criança a submeter-se às leis da humanidade para que no futuro seja capaz de praticar a autorregulação da razão agindo de maneira responsável e autônoma. Essa tomada de consciência da liberdade só é possível quando precedida pela disciplina. É necessário, portanto, que devido às inclinações à liberdade selvagem e seus caprichos, a criança seja submetida à coação das leis, suportando as privações, para que aos poucos aprenda a usar a sua liberdade de modo a não prejudicar a si mesmo e aos demais.

Dalbosco (2004) analisa o conceito de disciplina na perspectiva kantiana atribuindo a ela um duplo papel.

O conceito de “disciplina” assume, desse modo, um duplo papel: negativo, como recurso pedagógico por meio do qual se estabelecem limites à ação do educando em sua relação com o mundo, e um sentido positivo, derivado do negativo, na medida em que, ao agir mediante limites, a criança exercita-se a viver segundo regras (DALBOSCO, 2004, p. 1346).

É importante lembrar que ao associar o conceito de disciplina ao de coação, Kant (2021) atribui a este um duplo sentido, trata-se inicialmente de uma coação mecânica, onde a criança, na condição de sujeito heterônomo¹⁰, exercerá obediência passiva, porém, não servil, a fim de que aprenda a respeitar as regras da sociedade, depois, de uma a coação moral onde sujeito adquire a capacidade de pensar autonomamente¹¹ fazendo uso de sua reflexão e liberdade submetendo-as às leis da razão.

A relação entre coação e liberdade apresenta-se como uma tensão necessária cujo intuito é promover a disciplina com vistas à autonomia moral, sendo assim, a própria liberdade precisa ser educada por meio da disciplina, entretanto, de acordo com Eidam (2005) “não se deve confundir uma educação para a moralidade com disciplina, ou colocá-las no mesmo patamar. Portanto, no domínio da educação moral, uma obediência pela obediência seria sempre um caminho equivocado” (p.130).

Trata-se primeiramente de uma liberdade sem regras na qual a coerção deve ser praticada a fim de transformar a animalidade em humanidade, em segundo momento, uma liberdade autônoma fundada na determinação da consciência do agir moral, pautada no entendimento de uma disciplina que atua em favor da sua própria liberdade, por conseguinte, uma obediência livre.

À luz desse entendimento, ao mesmo tempo que a disciplina é restritiva em relação aos impulsos e vontades, a ela cumpre dar ao homem a condição de pensar por si mesmo e fazer um bom uso de sua liberdade. Eis um dos maiores problemas da educação formulados por Kant em suas preleções: a possibilidade de conciliar a submissão à coação das leis com o exercício de sua própria liberdade.

Refletir sobre a relação entre disciplina e liberdade no modelo pedagógico kantiano nos conduz ao seu pensamento filosófico acerca do uso público e do uso

¹⁰ Na perspectiva kantiana a submissão da liberdade do indivíduo a outrem é denominada de heteronomia.

¹¹ Ser autônomo refere-se ao indivíduo capaz de se conduzir livremente pelas leis da razão, isto é, autogoverno.

privado da razão. Segundo Kant (1985, p.104), o uso público da própria razão refere-se àquilo que qualquer indivíduo, enquanto sábio, faz com ela perante o amplo público do mundo letrado. Por outro lado, o uso privado da razão é aquele que o sábio pode empregar em uma posição pública específica ou em uma função confiada a ele.

Tratar da disciplina e liberdade no modelo pedagógico kantiano nos remete ao seu pensamento filosófico sobre o uso público e uso privado da razão, segundo o qual, o uso público da própria razão é “aquele que qualquer homem, na condição de sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado”, já o uso privado da própria razão é “aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um certo cargo público ou função a ele confiada” (KANT, 1985, p. 104).

No conceito de liberdade de fazer uso público da razão, encontramos a essência do esclarecimento, que implica sair da menoridade com a coragem de fazer uso da própria razão. *Sapere aude!* A exemplo do professor, que na qualidade de cidadão do mundo letrado e, portanto, como alguém que possui conhecimento, poderia expressar publicamente suas opiniões e ideias sem sofrer qualquer prejuízo em sua posição profissional. No entanto, quando atuando em sua profissão de natureza pública, esse professor deve se comportar de forma mais passiva, respeitando a legitimidade das leis. Nesses casos, "certamente não é permitido questionar, mas deve-se obedecer" (KANT, 1985, p. 106).

Embora se tenha claro que tanto o uso público da razão quanto o uso privado são fundamentais na Aufklärung, o uso público da razão se sobrepõe ao uso privado na medida em que se enaltece o sábio e a ordem coletiva. Essa visão transcendental de esclarecimento pressupõe um sujeito universal, capaz de fazer livre uso da razão.

Esse processo educativo se dá inicialmente no âmbito da educação *física*. Somente por intermédio do cuidado, disciplina e instrução é que o homem aprende a se guiar pela razão, assim, o projeto educativo kantiano supõe um progressivo caminho que culmina na moralidade, fim último da educação *prática*¹².

Somente disciplinando o homem, pode-se chegar ao verdadeiro estado de humanidade. Do ponto de vista kantiano, esse processo formativo no qual a criança é submetida ao constrangimento e às leis da humanidade com vistas à sua autêntica liberdade, leva em consideração os seguintes princípios educativos: 1) Que a criança seja livre desde o seu nascimento, exceto quando prejudique a si mesma ou impeça

¹² “Prático” para Kant é tudo aquilo que é possível no sentido moral (DALBOSCO, 2011, p.67).

a liberdade de outrem. 2) Que a criança perceba que só poderá alcançar seus objetivos na medida em que permitir a outros que também alcancem os seus. 3) Que a criança perceba que a coerção é necessária para que futuramente possa fazer uso racional de sua própria liberdade e não venha mais a depender da autoridade de outrem (KANT, 2021, pp. 26-27).

É importante ressaltar que ao se referir ao aperfeiçoamento do homem através da educação, Kant tem consigo a ideia de humanidade, ou seja, a espécie humana e não seres humanos individuais. “[...] é certo que seres humanos individuais, apesar de toda a formação dos seus pupilos, não logram fazer com que os mesmos alcancem seu destino. Isso não cabe a seres humanos individuais, mas à espécie humana” (KANT, 2021, p. 15). Assim, ao educar o sujeito, na realidade está se educando a humanidade como um todo.

Para o filósofo a educação é uma arte que deve ser aprimorada a cada geração, portanto, dá-se especial atenção à competência do educador na formação da criança. Frente à complexidade desse processo, Kant ressalta a importância da responsabilidade para com o ato de educar, essa não deve ser confiada a qualquer indivíduo, na visão do autor a arte do governo e a arte da educação são as mais difíceis tarefas confiadas aos seres humanos. Mesmo não tendo sido pedagogo por formação, o filósofo demonstra uma atenção especial pela educação, assegurando ser esta a única forma de se alcançar o aperfeiçoamento da humanidade.

A pedagogia tem que se tornar um estudo, senão, não há nada a esperar dela, e alguém que tenha sido corrompido na educação acaba por educar outro. Na arte da educação, o mecanismo deve ser transformado em ciência, senão ela nunca será um empenho coerente, e uma geração poderia dismantelar o que a outra já tivesse construído (KANT, 2021, p.17).

Conforme Cambi (1999), esse elo estabelecido entre a pedagogia e a ética faz com que a disciplina assuma um *caráter filosófico* e, por isso, *científico*. “De fato “de uma arte aperfeiçoada por muitas gerações”, substancialmente “mecânica” (isto é, “sem plano subordinado a circunstâncias determinadas”), deve tornar-se ciência, ligando-se a uma antropologia individual e social, de base “racional” (p. 363, *aspas do autor*).

Ao conceber a pedagogia como uma ciência a ser estudada, Kant confere à escola um lugar privilegiado para a formação de futuros cidadãos, tal era a sua preocupação para com a educação que, a exemplo do Instituto de Dessau, o autor

argumentava sobre a necessidade de haver escolas experimentais com o propósito de verificar empiricamente os próprios erros e êxitos com vistas ao seu melhoramento. Ademais, diz que tanto a educação, quanto a fundação de escolas deveriam depender de pessoas ilustradas, por conseguinte, “O ser humano pode ser treinado, condicionado, mecanicamente instruído ou, então efetivamente ilustrado” (KANT, 2021, p.21). Sendo assim, treinar as crianças não é suficiente, é preciso sobretudo que aprendam a pensar.

Segundo Dalbosco (2004), ao conceber a educação como uma tarefa profundamente difícil, Kant atribui ao conceito de disciplina o desenvolvimento da capacidade de pensar, nesse sentido “a formação disciplinar só adquire seu sentido quando está a serviço da cultura moral” (p.1343). Evidencia-se aqui o propósito central da pedagogia kantiana de uma educação direcionada para a moralidade, na qual a disciplina constitui uma ação precedente às fases da cultura e da civilização, atuando como um instrumento imprescindível para o aprimoramento moral e ético do sujeito, assim, a disciplina é uma forma de ensinar a criança a usar sua liberdade de forma racional e autônoma.

Kant valoriza sobremaneira a educação como base para a construção de uma sociedade melhor. A começar no seio da família e, posteriormente na escola, os pequenos seres humanos aprenderão a conviver em sociedade, daí a importância da disciplina como papel fundante no processo educativo e no preparo desse futuro homem. Como observam Menezes e Boto (2014):

Caberá às gerações adultas proceder, frente às mais jovens, inculcando-lhes hábitos de disciplina, com o intuito de transformar em face humana a dimensão animal que caracteriza o ser. De alguma maneira, a escola servirá, dentre outras coisas, também para isso (p.446).

Existem dois tipos de educação que Kant aponta como sendo complementares no processo educativo, a saber, a educação *privada* e a educação *pública*. A primeira, voltada prioritariamente ao exercício das prescrições, proporcionada pelos pais ou preceptores remunerados. No tocante à educação pública, a cargo do Estado, esta é considerada como sendo a mais vantajosa para o filósofo, pois além de aprimorar a educação doméstica, busca desenvolver as habilidades do educando e respeitar o

caráter¹³ de um verdadeiro cidadão, nela não existem privilégios e a ela cumpre unir a instrução e a formação moral.

Um aspecto a ser destacado consiste no estabelecimento de uma relação muito próxima entre a disciplina e a formação do caráter infantil, uma vez que para Kant, a disciplina “prepara a criança para o cumprimento daquelas leis que ela terá que cumprir futuramente como cidadão, ainda que elas não lhe agradem” (KANT, 2021, p. 64). Em relação à formação do caráter, Kant considera que é preciso “formar nas crianças não o caráter de um cidadão, mas o caráter de uma criança”, deste modo, o caráter de uma criança passa a pertencer à ordem da obediência, trata-se primeiro de uma obediência derivada da coação (absoluta), por conseguinte, de uma obediência (voluntária) reconhecida como razoável e boa. Embora Kant considere obediência voluntária um ponto crucial a ser alcançado, a coerção é excepcionalmente necessária.

É preciso enfatizar que a parte positiva da educação física abarca tanto a educação do corpo como também a cultura física *livre* e cultura física *escolástica*¹⁴, tendo em vista a preparação do caráter da criança para sua futura formação moral. Em vista disso, nota-se que há por parte do filósofo uma grande preocupação em disciplinar a criança para o trabalho, assim, ao iniciarem a vida escolar essas aprendizagens são intensificadas, uma vez que considera importante que as crianças sejam acostumadas desde cedo a realizar tarefas. Mesmo que incompreensíveis a priori, Kant julga necessário habituá-las a suportarem que sua liberdade seja submetida ao constrangimento do adulto educador para que no futuro seja capaz de viver mediante regras, por isso a importância de que compreendam que existe hora para brincar livremente, descansar ou passear.

Para Kant (2021) a escola consiste em uma cultura da ordem da coação, entretanto, esta não pode ser escravizante “a educação tem de ser da ordem da coação, mas nem por isso ela deve ser servil” (p.51). Assim, a educação supõe um processo coletivo que envolve a ação disciplinar procedente da família e, sobretudo da escola, portanto deve ser orientada para a construção do pensar, cuidando para que as crianças não sejam educadas numa perspectiva autoritária e humilhante. Não

¹³ Caráter aqui se refere à cultura moral, consiste na “aptidão de agir segundo máximas”, ou seja, agir segundo leis subjetivas “provenientes do próprio entendimento humano” (KANT, 2021, p. 63).

¹⁴ Kant divide a cultura física do espírito em: *livre*, voltada para a brincadeira e, *escolástica*, concernente a cultura escolar.

obstante, a criança é disciplinada com vistas à capacidade de autodisciplinar-se e não de adestramento.

Outrossim, para Kant as crianças não devem ser submetidas a qualquer lei, mas sim a uma lei da necessidade que se aplique a todos, sobretudo nas escolas, pois o fato de todos obedecerem às mesmas leis evita que a criança se torne rebelde, portanto, “as regras tem de ser encontradas em tudo que haja de cultivar o entendimento. Também é muito útil abstrair as regras, para que o entendimento proceda não de modo meramente mecânico, mas com a consciência de uma regra” (KANT, 2021, p.54).

Antes de concluir este capítulo, é fundamental destacar a profunda preocupação demonstrada por Kant em relação ao respeito pela criança, sendo ele veementemente contrário a situações nas quais as crianças eram humilhadas ou castigadas. Kant via na disciplina um meio de ensinar à criança a reconhecer os estreitos limites da liberdade, capacitando-a não apenas a respeitar as leis, mas também a agir com reflexão, tornando-se apta para o convívio social.

2 DILEMAS DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO KANTIANA: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

Sem dúvida, a filosofia de Immanuel Kant avançou profundamente na disseminação de uma nova pedagogia. Em conformidade com os ideais iluministas de romper com as amarras da tradição, esta estabeleceu um modelo de formação humana em que o indivíduo conquistaria liberdade e autonomia ao exercer a razão com base em seu próprio entendimento.

No próprio conceito de esclarecimento da filosofia kantiana reside a ideia de um homem autônomo e livre, voltado para uma educação cuja finalidade é a formação moral do sujeito, para tal propósito, a disciplina opera no sentido de tornar o homem autônomo, capaz de autodisciplinar-se e usufruir de sua liberdade. O conceito de autonomia moral e a importância da disciplina são temas centrais na filosofia moral de Immanuel Kant. No entanto, esses conceitos não estão isentos de aporias e desafios em sua aplicação.

O mundo moderno apostou na razão, na ciência, no avanço científico e tecnológico, bem como no progresso econômico, como meios para a emancipação humana. No entanto, essa busca pela razão, impulsionada pela burguesia na era moderna, não resultou na liberdade e autonomia esperadas pelos iluministas. Pelo contrário, com a ascensão da burguesia e o advento da industrialização no final do século XIX, esses ideais transformaram-se em seu oposto.

No livro "Dialética do Esclarecimento", publicado em 1947, Adorno e Horkheimer (1985, p.71) retomam o conceito de "esclarecimento" tal como fora descrito por Kant no texto *Resposta à pergunta: Que é "Esclarecimento"?* ("*Aufklärung*"), em que Kant define o esclarecimento como a "saída do ser humano de sua menoridade, da qual ele mesmo é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a direção de outrem" (KANT, 1985, p. 100). Em outras palavras, o esclarecimento é a capacidade de conduzir a si mesmo através da razão.

Adorno e Horkheimer (1985) abordam inicialmente o termo *Aufklärung* sob a perspectiva weberiana dos "processos de racionalização" e "desencantamento do mundo", para posteriormente avançar na análise dos aspectos culturais e históricos que envolvem a dialética de esclarecimento. Eles se referem ao processo pelo qual

os seres humanos são libertados da compreensão mítica da natureza, substituindo os mitos imaginários pela razão. Nesse sentido, os autores analisam os rumos tomados pelo processo de racionalização ao longo do desenvolvimento da civilização.

Adorno e Horkheimer (1985) entendem que o projeto do esclarecimento, ao promover a primazia da razão, teve como objetivo a emancipação do ser humano do domínio das forças irracionais e míticas. No entanto, argumentam que esse processo de racionalização, ao longo do tempo, acabou se convertendo em um mecanismo opressor e alienante. Segundo os autores, o projeto iluminista, que buscava emancipar a humanidade por meio da razão, acabou não se realizando. A razão, que deveria ser libertadora e com capacidade de desencantar o mundo de superstições e medos, transformou-se em um instrumento de opressão.

O instrumento com o qual a burguesia chegou ao poder – o desencadeamento de forças, a liberdade universal, a autodeterminação, em suma, o esclarecimento – voltava-se contra a burguesia tão logo era forçado, enquanto sistema de dominação, a recorrer à opressão (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 80).

A razão, antes considerada como fonte de iluminação e progresso, passa a ser utilizada de forma instrumental, a serviço de interesses econômicos e de poder. Assim, a racionalidade instrumental, ao se tornar predominante na sociedade moderna, comprometeu a possibilidade de uma verdadeira emancipação e autonomia humana.

Segundo Pucci (1997), assim como o Iluminismo se tornou controverso durante o século das Luzes, a formação cultural também enfrenta desafios no contexto da universalização da informação. Segundo ele, “A utopia de Adorno e dos frankfurtianos é retomar radicalmente a proposta iluminista de Kant, duzentos anos depois, numa época em que a razão se transformou em suporte do progresso e da dominação” (p.89).

Na análise do texto de Adorno, “*Teoria da semicultura (Halbbindung)*”, Pucci destaca dois principais desafios pedagógicos apresentados por Adorno em 1959. O primeiro diz respeito à forma como o capitalismo tardio educa e forma seus reprodutores e consumidores, através da negação da formação cultural. O segundo problema abordado por Adorno é como resgatar a *Bildung* (cultura/formação cultural) para aqueles que desejam construir uma sociedade diferente daquela moldada pela lógica capitalista (PUCCI, 1997, p.89).

A análise de Pucci (1997) sobre o texto adorniano destaca a problemática da semicultura promovida pelo capitalismo tardio, que nega a formação cultural, e a necessidade de resgatar a *Bildung* como forma de construir uma sociedade mais consciente, crítica e emancipada. O autor enfatiza que, na perspectiva de Adorno, a educação não se limita apenas ao processo formal de escolarização. Ela vai além disso, direcionando-se para uma educação que priorize a “experiência crítico-formativa dos indivíduos, desenvolvida em seus elementos subjetivos e objetivos, em todos os espaços, organizações e expressões que possam ajudar as pessoas a desenvolver plenamente suas potencialidades humano-formativas” (p.113).

Essa experiência crítico-formativa proposta por Adorno busca desenvolver a capacidade dos alunos de questionar as estruturas e os valores dominantes, de modo a promover uma maior consciência social e a possibilidade de uma ação transformadora. É um convite para repensar a educação como um meio de emancipação e resistência contra as formas de opressão e alienação presentes na sociedade contemporânea.

Segundo Maar (2020, p. 28), ao ter como meta uma educação voltada para o esclarecimento e para emancipação, Adorno destaca as dificuldades que surgem na formação da subjetividade autônoma dentro dos limites da sociedade burguesa. Ele argumenta que essa formação não pode ser alcançada plenamente sem o suporte de uma crítica profunda da própria estrutura social em que estamos inseridos.

De acordo com Pucci, Oliveira e Zuin (1999), apesar da crítica de Adorno e Horkheimer às consequências negativas do propósito iluminista de tornar o ser humano livre através do uso da razão, esses filósofos da Escola de Frankfurt nunca perderam a esperança de resgatar a capacidade crítica do esclarecimento.

“O conceito de esclarecimento (*Aufklärung*) para Adorno “é a negação do caráter repressivo e unilateral do esclarecimento da indústria cultural e só se realiza enquanto possibilidade de um esclarecimento reflexivo e dialético, que vem atualizar o sentido do *sapere aude* – ousar saber – kantiano” (p.135).

Na última entrevista de uma série de debates com Hellmut Becker sobre "Questões educacionais da atualidade", realizada em 1969 na rádio de Hessen - Frankfurt, Adorno analisa a educação kantiana como um processo de *Aufklärung*. Nessa entrevista, Adorno ressalta a atualidade da exigência kantiana de que o homem

deve se libertar do seu estado de menoridade por meio da coragem de utilizar seu próprio entendimento.

Para Adorno (2020), essa busca por autonomia e autodeterminação intelectual continua relevante na contemporaneidade. Adorno reconhece a importância de uma educação que encoraje o desenvolvimento do pensamento autônomo, permitindo que as pessoas se libertem das influências opressivas e se tornem sujeitos ativos na sociedade.

Historicamente, a escola se preocupou em preparar o sujeito para conviver bem em sociedade, interiorizando valores e papéis sociais, para o qual se propunha uma sociedade baseada nos princípios universalistas da Razão. Ao se deparar com o advento das tecnologias, a escola defronta-se, de forma inaudita, com novas formas de socialização e de conteúdo da educação. “A formação que, por fim, conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas à produção e à reprodução da vida humana em sociedade e da relação com a natureza” (MAAR, 2020, p. 20).

De acordo com Maar (2020), Adorno “não criticava a racionalidade, mas o seu déficit nos termos da experiência formativa, que nada mais, seria para Adorno do que a própria razão” (p. 21). Os teóricos da escola de Frankfurt ressaltam os limites desse ideário de racionalidade, a maneira como se firmou na sociedade moderna perdendo seu potencial emancipador.

Segundo Lima (2016), criticar o Esclarecimento não significa, na visão de Adorno, “descartá-lo junto à sua promessa, e sim reclamar sua intenção decisiva, que, segundo ele, ficou obstruída: a emancipação” (p.46). Isso não significa, para o filósofo frankfurtiano, abrir mão do processo formativo e educacional, a “*Bildung*” e da possibilidade de uma educação emancipadora, mas de vinculá-las à reflexão teórica social, política e filosófica, pautada na experiência formativa dialética.

Não se trata, portanto, de uma crítica à filosofia moral da educação da *Aufklärung*, mas sim de destacar que, na visão adorniana, a moral esclarecida de Kant encontra suas limitações na sociedade do capitalismo tardio, uma vez que negligencia a experiência formativa do sujeito moderno em seu contexto material e cultural. Cabe-nos aqui uma significativa reflexão de Lima (2016) sobre as contribuições de Adorno no campo da educação:

Se em Kant seu sistema crítico consuma-se numa pedagogia, em Adorno, sua dialética se foca na crítica à formação cultural, mas em ambos é possível resguardarmos uma relação necessária entre educação e cultura, ou seja, educação como formação cultural (*Bildung*). Em Kant, a ideia de sujeito (indivíduo), ainda apoiada no discurso racionalista, é apresentada de forma conceitual, ou seja, num sentido universal, logo a sua proposta pedagógica visa atender a uma demanda antropológica, com finalidades cosmopolitas. Em Adorno, por conseguinte, a ideia de sujeito concebida sob o prisma do ser social, logo uma reflexão educacional permanente não se desprende de uma teoria da sociedade, e esse é o núcleo e uma das principais heranças da teoria crítica: a articulação entre trabalho (processo social objetivo) e formação cultural, ou seja, entre teoria e prática (LIMA, 2016, p. 46-47).

De acordo com o autor, a filosofia moral da educação kantiana busca alcançar a liberdade por meio da autonomia, já a dialética adorniana, sob a ótica de sua filosofia crítica, negativa ou estética, considera a experiência formativa do sujeito em seu contexto histórico, social e cultural. É importante destacar que, na perspectiva da moral kantiana, o conceito de liberdade é fundamentado em uma condição da natureza humana, enquanto que a autonomia é adquirida por meio de um processo educativo que enfatiza o uso da razão.

No texto intitulado "As aporias do conceito de autonomia: contribuições para a educação emancipatória", Maia (2012) busca aprofundar a compreensão das questões relacionadas às aporias do conceito de autonomia no âmbito da filosofia moral. Para isso, baseia-se no trabalho de Adorno (2001) intitulado "*Problems of moral philosophy*", que consiste em uma série de conferências proferidas em Frankfurt durante os anos 1960. Nessas conferências, Adorno discorre sobre os problemas da filosofia moral, destacando as aporias inerentes ao conceito de esclarecimento e à filosofia moral kantiana.

Maia (2012) inicia sua reflexão colocando em discussão a problemática kantiana de conciliar a submissão à coação das leis com o exercício de sua própria liberdade. Essa relação entre a liberdade e a lei no campo da moralidade é apontada como um problema central da filosofia moral, uma vez que existe a divergência entre os interesses individuais, o particular, e a lei, que representa o universal. O autor destaca na filosofia moral negativa de Adorno o esforço no desenvolvimento de uma maior compreensão sobre as contradições relacionadas aos problemas morais.

Adorno discute a questão da liberdade problematizando o conceito de razão em suas antinomias: Se por um lado, a "razão pura" busca uma compreensão objetiva e universal do mundo, não distorcida pelos sentidos. Por outro, no âmbito da filosofia moral, o caráter puro da razão resultaria em um "formalismo abstrato", na necessidade

de negar que a lei moral possa ser avaliada com base em dados empíricos (MAIA, 2012, p. 78).

As antinomias presentes no conceito de razão em Kant revelam a tensão entre a necessidade de uma razão pura e sua aplicação na prática moral. A ênfase excessiva no formalismo abstrato pode levar ao afastamento da realidade concreta e às dificuldades em aplicar os princípios morais em situações da vida real e experiências humanas.

Adorno também problematiza a noção de causalidade. Na filosofia de Kant, a liberdade é concebida como uma causalidade produzida pela intervenção humana. Kant acredita que a verdadeira liberdade reside na capacidade do sujeito de se autodeterminar de acordo com a razão, dando a si mesmo um caráter moral por meio de um ato de liberdade. Adorno nos convida a refletir sobre as limitações e contradições inerentes ao conceito de liberdade, sobretudo diante das estruturas sociais e das influências culturais presentes na sociedade contemporânea. Segundo Maia (2012), a incompatibilidade entre o particular e o universal permanece como um desafio na compreensão da moralidade e da liberdade.

Outro aspecto fundamental nas aporias relacionadas ao conceito de autonomia é que na lei moral kantiana o querer não entra em jogo nas decisões, o indivíduo não escolhe se adota ou não essas leis, a moralidade não está relacionada aos desejos individuais ou às inclinações subjetivas, mas sim aos princípios universais e racionais que governam a ação humana. Segundo Kant, a lei moral, expressa pelo imperativo categórico, é uma norma objetiva que deve ser seguida independentemente dos desejos ou vontades pessoais. Nesse sentido, o sujeito só é livre quando age de acordo com a sua vontade racionalmente determinada pelos imperativos morais, que são princípios universais e incondicionais. Como bem colocou Maia (2012, p. 84) “Em síntese, a leitura que Adorno faz de Kant aponta que a liberdade é função de uma não liberdade, da coerção numa sociedade fundada na exploração do homem e que privilegia a dominação”.

Maia assinala ainda outra questão relacionada às aporias do conceito de autonomia: os problemas da autonomia e da emancipação estão intrinsecamente ligados ao campo da moralidade, sendo o cerne dessa relação a interação entre o particular e o universal, nesse sentido, a crítica e a autocrítica constituem um elemento fundamental da atividade educativa voltada para a emancipação. Sob a ótica pedagógica, sem uma análise crítica das estruturas sociais e das relações de

dominação que influenciam as escolhas e ações das pessoas, não é possível vislumbrar “o horizonte utópico de uma humanidade emancipada nos atos educativos” (p. 85).

Seguindo com as reflexões de Maia (2012), é importante ressaltar que, a emancipação, segundo Adorno, envolve não apenas a constatação desse sujeito heterônomo contemporâneo, como também uma reflexão mais ampla e crítica sobre a moralidade, “precisamos ser conscientes de que também somos produtos de uma moralidade alienada, e por isso é preciso desenvolver uma perspicácia aguda sobre nossa própria falibilidade” (p. 87). Em tese, Adorno argumenta que a autonomia moral kantiana se revela insuficiente para lidar com as complexidades da sociedade contemporânea, sobretudo diante das estruturas sociais e culturais presentes na sociedade do seu tempo.

Ao falar sobre as aporias do conceito de autonomia moral, outro tema interligado é a disciplina e autoridade. Para Adorno (2020) uma educação que priorize a primeira infância e que promova a reflexão crítica e a conscientização é essencial para construir uma sociedade verdadeiramente emancipada e livre das ameaças da opressão e do autoritarismo. Outrossim, a disciplina excessiva pautada em relações autoritárias pode suprimir a autonomia moral dos indivíduos, tornando-os meros executores de regras

2.1 Reflexões sobre a autoridade e sua interface com a educação para emancipação

Os teóricos da Escola de Frankfurt, particularmente Theodor Adorno e Max Horkheimer, se propuseram a compreender as transformações que ocorreram ao longo do desenvolvimento da sociedade moderna, buscando interpretar as estruturas de poder e as formas de dominação subjacentes ao ideário de racionalidade tão aclamado pelo projeto Iluminista. As reflexões apresentadas nesse capítulo procuram delinear o conceito de autoridade nos meios educacionais, propondo compreendê-lo à luz da Teoria Crítica da Sociedade e sua interface com os aspectos relacionados à formação do sujeito na sociedade contemporânea.

Segundo Silva (2009), quando Adorno pensa a educação após *Auschwitz*¹⁵, ele destaca duas preocupações principais. Primeiro, a importância de uma educação voltada principalmente para a primeira infância, reconhecendo o papel fundamental desse período na formação do indivíduo. Segundo, ressalta a necessidade de colocar o esclarecimento como ponto central de um projeto educacional que visa criar um ambiente intelectual, cultural e social voltado para a reflexão e a conscientização sobre si mesmo e sobre o mundo.

Essa reflexão é compartilhada por Adorno (2020) em sua conferência na Alemanha com Hellmut Becker na rádio de Hessen em Frankfurt, intitulada *Educação após Auschwitz*, na qual ele aponta que a exigência de que *Auschwitz* não se repita é o primeiro propósito da educação. Adorno enfatiza que a educação deve ter como objetivo principal impedir a repetição de atrocidades e promover a autonomia como um antídoto contra a barbárie. “O único poder efetivo contra o princípio de *Auschwitz* seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação” (p.135).

Silva (2009) argumenta que ao ter como horizonte uma educação para a autonomia, Adorno contesta uma educação para virilidade em que se privilegie o uso da força física, a disciplina rígida e severa.

Adorno insistirá na necessidade de que a educação se contraponha aos processos que integram o particular ao universal, o indivíduo ao coletivo, conduzindo-o a uma identificação heterônoma com as normas, mandamentos e poderes, em que a consciência moral seja obstruída por autoridades exteriores (SILVA, 2009, p. 210).

Para Goergen (2007), a relação entre o individual e o social está associada a uma outra dificuldade no contexto da educação moral, a saber, o problema da disciplina e autoridade. Segundo o autor, o modelo de um sistema moral baseado em princípios universalistas da razão e regras estáveis pertence ao passado.

Hoje, tudo está em permanente transformação: o que valeu ontem pode não valer hoje e o que vale hoje pode não servir amanhã; o que é tido como certo

¹⁵ De acordo com Maar (2020) em referência ao texto *Educação após Auschwitz*, de Theodor W. Adorno, “Auschwitz faz parte de um processo social objetivo de uma regressão associada ao progresso, um processo de coisificação que impede a experiência formativa, substituindo-a por uma reflexão afirmativa, autoconservadora, da situação vigente. Auschwitz não representa apenas genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista” (MAAR, 2020, p. 23).

num determinado contexto cultural pode não ser correto em outro. Impõe-se o entendimento de que os princípios e as regras universais perdem sua força a favor de novas convenções, que dependem dos contextos culturais (GOERGEN, 2007, p. 750).

Amparado nas ideias de Theodor Adorno, Goergen (2007) argumenta que estamos na era da racionalidade instrumental e utilitarista. Com isso, “a sociedade capitalista neoliberal assume diretrizes morais que invertem o imperativo da ética kantiana” (p.743). Segundo o autor, o fundamento que legitimava a educação moral tradicional já não se sustenta na sociedade capitalista, e o argumento da autoridade, em nome do qual se exigia submissão e obediência, encontra seus limites.

As instituições sociais tradicionais, particularmente a família e a escola, outrora fundamentadas em um modelo no qual se postulava o valor universal da cultura e da razão, enfrentam obstáculos na atualidade, já que estamos diante de uma profunda mudança nas condições materiais e culturais da sociedade. Não se trata de agir de acordo com a moral do dever, seguindo as normas e princípios que são sustentados pela razão prática. “As pessoas sentem-se órfãs de parâmetros de comportamento. Os mais jovens, vivendo o espírito da época, são contrários a qualquer tipo de autoridade. Os adultos sentem-se inseguros, desautorizados, sem saber o que dizer aos jovens” (Ibidem, p.744).

Pucci, Oliveira e Zuin (1999, p.122) assinalam que na perspectiva de Adorno, a presença da autoridade e das normas sociais são fatores importantes no processo de socialização na primeira infância. Uma interpretação descuidada da defesa de Adorno em relação à proposta kantiana de que os indivíduos devem abandonar o estado de minoridade ousando fazer uso público da razão para alcançar a emancipação levaria a uma “leitura equivocada que poderia argumentar uma defesa de um individualismo inconsequente, que desconsidera a relevância das normas sociais para a vida em conjunto”.

Adorno (2020) considera que a autoridade é um conceito psicossocial imprescindível no desenvolvimento da emancipação. Tomando como base a leitura freudiana, em que o poder se liga à figura paterna, a autoridade constitui-se como um elemento central na estruturação da personalidade, sem o contato com algum tipo de figura de autoridade não seria possível a formação de identidade, no entanto, desvincular-se dessa figura é fundamental para que pessoas se tornem emancipadas. Vale ressaltar que, para Adorno, “nos convertermos em um ser humano autônomo e,

portanto, emancipado, não reside simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade”. Pelo contrário, pesquisas empíricas, como as que foram realizadas por Else Frenkel-Brunswik, nos Estados Unidos, comprovaram que as crianças consideradas comportadas “tornaram-se pessoas autônomas e com opiniões próprias antes das crianças refratárias” (p.193).

Adorno destaca a relevância da autoridade no processo de emancipação, no qual as crianças, ao se conscientizarem de que a imagem do pai real não corresponde ao pai ideal que projetara, passam por um processo de frustração, esse processo, apesar de doloroso, é fundamental para que se crie “condições psicológicas para que o ego conteste a identificação com o modelo idealizado e suas respectivas interdições, tomando contato com outras figuras “socializadoras”, ou seja com novos sentimentos, valores e opiniões” (PUCCI; OLIVEIRA; ZUIN; 1999, p.123).

Trazendo essas questões para o âmbito da educação escolar, Adorno (2020) concorda plenamente com Becker ao dizer que uma escola sem professores não tem sentido algum, contudo, o professor precisa ter clareza de sua dispensabilidade. Um comportamento autoritário do professor poderia resultar em uma emancipação ilusória, haja vista que, de acordo com Adorno, num mundo onde a organização social continua sendo heterônoma e permeada por inúmeros canais de socialização, o real problema da emancipação é “se e como a gente – e quem é “a gente”, eis uma questão a mais – pode enfrentá-lo” (p. 199).

A autoridade, quando exercida de maneira adequada, é imprescindível ao processo de emancipação, não se deve “possibilitar o mau uso de glorificar e conservar essa etapa, e quando isso ocorre os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de minoridade” (ADORNO, 2020, p.194). Para Adorno, essa saída da minoridade assume caráter eminentemente político, uma vez que a emancipação só seria possível quando pensada a partir da experiência formativa de uma educação para contradição e resistência, voltada para autorreflexão crítica da própria realidade social. Isso nos leva a repensar a questão da autoridade e autonomia em um contexto onde a escola se depara com inúmeras outras instituições sociais e formas de conhecimento, valores e comportamentos distintos.

Nos estudos de Horkheimer (2006), a autoridade aparece como um conceito histórico. Desde as civilizações primitivas até as mais evoluídas, sempre houve uma relação de dominação e subordinação de classes. Em todos os períodos históricos,

exceto aqueles em que escravos amarrados eram impelidos com açoites, o trabalho envolvia uma obediência mais ou menos voluntária a uma instância alheia, essas relações se achavam sob forma da autoridade.

Baseia-se na autoridade tanto a submissão cega e servil, que subjetivamente resulta de indolência psíquica e incapacidade de tomar uma decisão própria e objetivamente contribui para a continuação de condições limitadoras e indignas, quanto a disciplina consciente de trabalho em uma sociedade em ascensão (p. 193).

No período compreendido entre o século XVI e meados do século XVIII, a submissão dos indivíduos às hierarquias era vista como um elemento produtivo para promover o desenvolvimento social e humano. Essa forma de autoridade assumia uma configuração historicamente racional. No entanto, uma nova forma de autoridade emergiu, impulsionada principalmente pelos interesses econômicos da classe burguesa, configurando uma autoridade irracional. “Toda a literatura política, religiosa e filosófica da época moderna está permeada de elogios à autoridade, à obediência, à abnegação, ao duro cumprimento do dever” (HORKHEIMER, 2006, p.208).

Horkheimer (2006) destaca a importância de uma análise crítica da autoridade relacionada ao papel que ela exerce na estrutura familiar e na sociedade. A dinâmica histórica de uma época influencia a forma como a autoridade é percebida e aceita, além disso, o significado psíquico da aceitação da autoridade pode variar de acordo com o grau de diferenciação dos indivíduos.

No que diz respeito à família, a autoridade paterna se estabelecia com base em sua posição como provedor econômico, bem como na submissão da mulher e dos filhos. Além disso, a autoridade do pai também tinha seu prestígio como provedor moral na formação dos filhos para a vida social. Entretanto, essa forma de autoridade racional, foi sabotada pelo pensamento burguês na medida em que, convertida em uma “racionalidade irracional” passou a educar para o comportamento autoritário. “Na história do desenvolvimento da família, desde o período absolutista até o liberal, emerge cada vez mais forte um novo elemento na educação para a autoridade. Não mais se exige obediência, mas ao contrário, o uso da razão” (ibidem, p.215).

De acordo com Horkheimer (2006), o pensamento burguês surge como uma reação contra a autoridade da tradição. Essa luta contra a autoridade da tradição culminou com a liderança do comportamento autoritário em favor dos interesses

econômicos da burguesia. Não havia dúvidas em relação à importância da família nesse processo, já que as duas principais bases do poder patriarcal, a posição econômica e a força física respaldada juridicamente, seriam de fato uma escola ideal para o desenvolvimento de comportamentos autoritários.

Horkheimer argumenta que a autoridade é uma característica central das estruturas sociais, e a família exerce um papel fundamental na reprodução e manutenção dessa autoridade.

Enquanto no apogeu do período burguês havia uma fecunda integração entre família e sociedade, no sentido de que a autoridade do pai era fundamentada pelo seu papel na sociedade e a sociedade renovada com auxílio da educação patriarcal para a autoridade, a família imprescindível torna-se agora um problema de mera técnica governamental (HORKHEIMER, 2006, p.236)

A família muda sua estrutura de acordo com mudanças sociais, políticas e culturais que ocorreram ao longo do tempo. A ordem patriarcal, com o pai no topo, cedeu lugar à proliferação de outras instituições de controle e à produção de novas subjetividades, cujo protótipo é o desenvolvimento industrial. A autoridade encontra-se, em nossa atualidade, condicionada aos interesses econômicos e destituída de seu poder emancipador, e as consequências desses acontecimentos atingem diretamente a educação. Assistimos ao declínio da autoridade nas relações entre pais e filhos, professores e alunos, ao mesmo tempo em que nos silenciemos diante da estrutura social autoritária.

Adorno e Horkheimer (1985) abordam o tema da autoridade no contexto da sociedade de consumo e da indústria cultural. Eles destacam como a autoridade se transformou em uma forma de opressão e controle, sendo instrumentalizada pelo sistema capitalista. Para eles, essa forma de autoridade se torna um instrumento de reprodução das desigualdades sociais e da alienação, limitando a liberdade e a autonomia do indivíduo.

Importante contribuição para elucidação do conceito de autoridade também é trazida por Hannah Arendt, embora apresentem pensamentos distintos, um ponto em comum entre os conceitos de autoridade de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Hannah Arendt é a crítica à forma como a autoridade é exercida nas sociedades modernas.

Hannah Arendt, em suas reflexões sobre política e poder, também critica a autoridade quando esta se torna autoritária. Partindo de uma visão política de educação, Hannah Arendt (1997) assinala que a crise da autoridade na educação está relacionada com a crise da tradição que se desenrolou com o advento da modernidade, sobretudo com a ascensão de movimentos sociais e políticos totalitários do século XX se estendendo a áreas pré-políticas, tais como a educação dos filhos e também a relação professor e aluno.

Tanto a palavra, quanto o conceito de autoridade é de origem romana “A palavra auctoritas é derivada do verbo augere, “aumentar”, e aquilo que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação” (Ibidem, p.163, grifos da autora). Se até então a tradição tinha por finalidade preservar o passado transmitindo o testemunho dos antepassados de geração a geração, com advento da modernidade as comunidades políticas tradicionais foram destituídas de seus valores e costumes.

Assim, a educação passa a se conduzir num mundo que já não é mais estruturado nem pela autoridade, nem pela tradição que reuniam os mais altos valores da sociedade. Nas palavras de Arendt (1997) “com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado; esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhou cada sucessiva geração a um aspecto predeterminado do passado” (p.130).

Para Arendt (1997) o conceito de autoridade está ligado à obediência, visto que “autoridade é tudo aquilo que faz com que as pessoas obedeçam” (p.141). Por isso, ela é confundida com poder ou violência, entretanto, para essa autora o conceito de autoridade exclui a utilização de meios coercitivos e persuasão, haja vista que onde houver uso da força ou persuasão por meio de argumentos numa esfera de igualdade, a autoridade em si mesma fracassa, pois nesse contexto ergue-se a ordem autoritária. Dessa forma “Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos” (p.129).

Ao se voltar para a crise da educação americana na segunda metade do século XX, Arendt (1997) aponta para a crise da autoridade na educação como um fenômeno político estreitamente relacionado à crise da tradição, apresentado três pressupostos básicos que podem explicá-lo: O primeiro diz respeito ao autogoverno das crianças, ao serem imbuídas de autonomia e destituídas da autoridade do adulto, as crianças

ficam sujeitas a uma autoridade muito mais tirânica, uma vez que “a autoridade de um grupo, mesmo que seja um grupo de crianças, é consideravelmente muito mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado” (p. 230). O segundo está relacionado às influências psicológicas e pragmáticas que transformaram a pedagogia em uma ciência do ensino em geral a ponto de promover o descaramento da formação de professores em suas áreas específicas, posto que o domínio da matéria é “a fonte mais legítima da autoridade do professor” (p.231). O terceiro pressuposto refere-se à eclosão de uma teoria moderna de aprendizagem, a qual substituiu o aprendizado pelo fazer, extinguindo a relação entre adultos e criança, ensino e aprendizagem.

Arendt (1997) ressalta que o adulto não pode se abster da responsabilidade de ensinar à criança o que é o mundo, “na educação essa responsabilidade pelo mundo assume forma de autoridade” (p. 239). Não se trata aqui de uma autoridade que implica o uso da força coercitiva e da violência, mas de assumir a responsabilidade em introduzir crianças e jovens acerca do mundo em contínua mudança, à vista disso, retomar o fio da tradição que nos liga ao passado.

Posto isso, um dos maiores desafios do professor é ser mediador entre o velho e o novo, sem, contudo, deixar de respeitar o passado, pois é “exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora” (Ibidem, p.243). Finalmente, Hannah Arendt chega ao aspecto mais importante e decisivo da educação: recolocar os rumos da educação nas mãos dos educadores ou renunciar a autoridade inerente ao ato de educar.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, e com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo em comum. (ARENDR, 1997, p. 247).

Portanto, tanto Adorno e Horkheimer quanto Arendt demonstram preocupação com o abuso e a instrumentalização da autoridade, destacando a importância de uma reflexão crítica sobre seus efeitos na sociedade e na busca por uma maior emancipação e participação dos indivíduos.

3. ATUALIDADE PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA ESCOLAR

A questão da disciplina escolar tem sido uma das preocupações centrais da educação atual, um tema bastante complexo, e que tem se configurado como objeto de estudo mundial nas áreas de psicologia, sociologia, filosofia e pedagogia.

As reflexões apresentadas neste capítulo procuram delinear o conceito de disciplina e indisciplina nos meios educacionais a partir da literatura educacional brasileira (AQUINO, 1996; BARBOSA, 2012; FLEURI, 2008; LA TAILLE, 1996; LAJONQUIÈRE, 1996; REGO, 1996; VASCONCELLOS, 2009) e também da literatura educacional estrangeira (ESTRELA, 1992; FOUCAULT, 2014; PARRAT-DAYAN, 2009), entre outros.

3.1 Disciplina e indisciplina: conceitos e abordagens

Etimologicamente, a palavra disciplina vem do latim “*discapere*, captar claramente; *disceptare*, discutir alguma coisa; *discipulus*, aluno; *disciplina*, ensino, doutrina, ciência”, aproximadamente a partir do século III, somente no baixo latim, a disciplina passa a adquirir também o sentido de ordem e de correção (VASCONCELLOS, 2009, p.89).

De acordo com o dicionário Aurélio¹⁶, esse verbete tem vários significados: “Obediência aos preceitos, às regras; Modo de agir que demonstra constância, métodos; Respeito a um regulamento; Submissão ou respeito às regras, às normas, àqueles que são superiores; Matéria ensinada na escola, em faculdades; Boa conduta; Regulamentação que garante a satisfação de indivíduos ou instituições; Conjunto dos regulamentos destinados a manter a boa ordem em qualquer assembleia ou corporação; a boa ordem resultante da observância desses regulamentos: a disciplina militar”.

No Brasil, a história da educação começa a se delinear com a chegada dos jesuítas em 1549, influenciada pelo ideário europeu jesuítico de uma educação voltada para a conversão dos gentios à fé católica, expandiu-se a criação de colégios e seminários por todo território brasileiro.

¹⁶ Cf. www.dicio.com.br/disciplina

De acordo com Barbosa (2012), a educação brasileira no período colonial esteve hegemonicamente ligada à atuação dos missionários, pois eles foram os responsáveis pela conversão e catequização dos gentios “registros apontam a preocupação dos missionários com a questão da disciplina, pautada na vigilância constante e na utilização de métodos para contenção dos comportamentos discentes” (p.32).

Tal como fora nos países europeus, o *Ratio Studiorum* se constituiu como o método de ensino consagrado pelos jesuítas, prevalecendo no Brasil até o final do século XVIII. Durante os anos de 1549 a 1759, ou seja, desde a chegada dos jesuítas no Brasil até sua expulsão em 1759, houve várias mudanças em relação ao funcionamento do ensino, no entanto, o tratamento disciplinar rigoroso pautado nas punições e castigos prevaleceu no cenário brasileiro até o final do século XVIII.

A partir do início do século XIX, entre os anos de 1819 e 1827, a preocupação com a construção de novos métodos de ensino e expansão da educação a todas as classes sociais revelava-se como um componente essencial do projeto da Modernidade e do Iluminismo. No Brasil, surge então um novo método de ensino, de origem europeia, chamado *lancasteriano*, também conhecido como *método monitorial* ou *mútuo*, os quais continuavam associados ao rigor disciplinar da mente e do corpo. “Nessa época, as práticas disciplinadoras continuaram envolvendo elementos de um passado não muito distante: a vigilância; o enfileiramento hierarquizado dos alunos; o culto ao silêncio; a demarcação inflexível do tempo; o trabalho solitário, destituído de reflexão” (BARBOSA, 2012, p. 37).

Estudos apontados por Barbosa (2012) mostram que a prática dos castigos físicos e morais, bem como o controle do tempo, regulação dos corpos, competições e premiações aos alunos considerados exemplares ainda eram comuns no Brasil até o final do século XIX, desse modo, tais práticas estavam estreitamente vinculadas ao ensino da obediência disciplinar, física e mental.

Nos estudos de Foucault, é possível estabelecer várias relações entre as estratégias de disciplinamento na segunda metade do século XVIII e início do século XX, bem como os mecanismos disciplinadores que atravessaram o tempo e ainda são utilizados nos dias atuais.

Foucault (2014) tangencia temas relacionados a área da educação, especialmente no que concerne a forma como o poder disciplinar é institucionalizado nas escolas, com função de adestramento e configuração de corpos “dóceis”. A sua

crítica reivindica um sujeito autônomo, que não seja assujeitado pelas relações de poder, pela disciplina como prática social de controle.

Trata-se de um conceito bastante peculiar que relaciona a disciplina à descoberta do corpo como objeto de poder, assim, a disciplina constitui-se em mecanismos de controle dos corpos, os quais objetivam estabelecer uma relação de docilidade e utilidade, “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (Ibidem, p.136).

Se antes a criança era manipulada pela Igreja e pela família, agora passa a ser vista como produto das relações de poder e também objeto do saber. A escola, enquanto espaço de articulação dos poderes e saberes, passou a exercer a função de controlar, vigiar e adestrar a fim de produzir corpos submissos, produtivos e úteis por meio da racionalização do espaço, do tempo e dos corpos, assim como ocorrera nos hospitais, nos exércitos e nas fábricas.

Dentre as técnicas disciplinares, busca-se primeiramente distribuir analiticamente os corpos no espaço de modo que a estratégia de *quadriculamento* permita identificar os indivíduos, vigiar, instaurar redes de comunicação eficientes, qualificar as ações, sancionar ou apreciar determinados comportamentos (FOUCAULT, 2014, p. 140).

Para além da vigilância, do controle e dominação, busca-se a criação de espaços úteis. O enfileiramento constituiu-se numa técnica de distribuição dos corpos nos diversos espaços, tornando possível classificá-los segundo a idade, desempenho e comportamentos, assim como também tornou possível controlar o trabalho individual e coletivo economizando tempo de aprendizagem. “Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (Ibidem, p. 144).

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem obediência dos indivíduos, mas também maior economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que regem as disposições de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois se projetam sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias (FOUCAULT, 2014, p. 145).

Outro mecanismo disciplinar apontado pelo autor diz respeito ao horário, uma antiga herança histórica da ordem religiosa, definida assim como uma espécie de *anátomo-cronológico* que regula o comportamento e as atitudes. “O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão”. (FOUCAULT, 2014, p. 149). De forma que “o tempo penetra o corpo”, juntamente com todos os mecanismos de controle do poder para se obter um aparelho eficiente. Assim, “as disciplinas, que analisam o espaço, que decompõe e recompõe as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo” (Ibidem, p.155).

Como formas de adestramento, a *vigilância hierárquica* se institui numa relação de fiscalização mútua entre todos os indivíduos, o que a torna indiscreta na medida em que opera silenciosamente em toda parte. Foucault (2014) esclarece que todo sistema disciplinar possui formas práticas penais que lhe são características:

Na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (p.175).

Adjacente às punições advindas do modelo judiciário, privilegiam-se as punições em forma de exercício, intensificando o aprendizado através da repetição da atividade com efeito corretivo, “castigar é exercitar”. Ademais, a punição disciplinar funciona como um sistema duplo de “gratificação-sanção”. A penalidade, segundo Foucault (2014), “atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma única palavra, ela *normaliza*” (p.180).

Estudos de Fleuri (2008, p. 14), com base na teoria de Michael Foucault busca compreender como se caracteriza a estrutura disciplinar da escola e como esta se desenvolve no cotidiano escolar. O autor começa por referenciar os mecanismos avaliativos na escola como instrumentos para reforçar a estrutura de saber e de poder autoritárias na relação pedagógica buscando elucidar que os saberes são como “peças de relação de poder” na perspectiva foucaultiana.

Ainda segundo o autor, o espaço escolar subdividido em salas, corredores e pátios faz com que os indivíduos sejam controlados em suas atividades. A organização por fileiras permite o controle da atividade individual e do trabalho simultâneo, as atividades são controladas pelos horários, em todas as aulas são impostos condicionamentos que visam a eficiência e a produtividade.

Tal como no Panóptico de Bentham¹⁷, os estudantes são sujeitos à observação constante e irrestrita. Assim, os próprios estudantes são induzidos a se vigiarem segundo as normas instituídas. “Ao comportamento adequado à norma imposta, premia-se. E castiga-se o divergente” (FLEURI, 2008, p. 35).

O sistema de exames busca unir a *vigilância hierárquica* com a *sanção normalizadora*, através de uma série de exames classificatórios, provas, testes, lições de casa, os estudantes são “comparados, diferenciados, homogeneizados, excluídos: um sistema coeso de vigiar e punir” (Ibidem, p. 37). Ao moldar, controlar e castigar, a criança é privada de sua própria liberdade.

A proliferação de um novo ideal de educação ocorreu no final do século XIX e início do século XX com o surgimento de uma nova concepção de educação preconizada pela “Escola Nova”, de raízes europeia e americana, esse movimento se contrapunha aos princípios educativos da escola tradicional colocando o aluno como protagonista de sua formação.

Se, no ensino jesuítico, cultuava-se o silêncio, a proposta renovada de ensino valorizava a comunicação entre os pares e os adultos. No lugar do enfileiramento hierarquizado dos alunos, a livre expressão dos estudantes nos espaços da sala de aula; em vez da educação solitária, a cooperatividade. Se antes o tempo era rigorosamente controlado, nesse novo modelo, a aprendizagem aconteceria de acordo com o ritmo dos estudantes (BARBOSA, 2012, p. 39).

Segundo Barbosa (2012), os pressupostos da Escola Nova não foram bem sucedidos no Brasil, uma vez que “foram interpretados de forma muito distante daquela imaginada por seus precursores, principalmente no que se refere ao papel mediador do docente”. No que diz respeito à disciplina, “o antiautoritarismo foi

¹⁷ Foucault (2014) caracteriza o **panoptismo** como um poder na forma de vigilância individual e contínua organizado em unidades espaciais, com intuito de controlar, castigar e recompensar, e também como forma de modificar os comportamentos.

confundido com o não estabelecimento de regras, e a disciplina passou a ter uma conotação negativa” (BARBOSA, 2012, pp. 39-40).

A escola ainda se defronta com inúmeros desafios em romper com o modelo tradicional de disciplina, no entanto, nas últimas décadas, essa visão comportamentalista da disciplina, bem como os equívocos na compreensão da proposta *escolanovista* vem sendo superada por vários teóricos que tensionam uma perspectiva positiva de disciplina, pautada na liberdade e autonomia dos estudantes (BARBOSA, 2012).

Segundo Estrela (1992) a manutenção da disciplina é, sem dúvida, uma preocupação de “todas as épocas”, um fenômeno tão antigo quanto a própria escola, a saber pelos textos de Platão, o “Protágoras” ou as “Leis”, e as “Confissões” de Santo Agostinho, onde são constatadas suas amarguras como professor frente aos comportamentos indisciplinados dos jovens que violavam “a ordem instituída para seu próprio bem” (p.12).

Para essa autora, não é possível falar em disciplina e indisciplina, sem considerar o contexto sócio-histórico em que elas se manifestam. Ainda dentro desse aspecto, Estrela (*ibidem*, p.15) relata que existem vários tipos de disciplina, a saber, a disciplina familiar, escolar, militar, religiosa, esportiva, partidária, sindical, entre outras, embora cada uma delas possua a sua especificidade, todas em comum apresentam um fundo ético de caráter social, almejando a harmonia social.

Para La Taille (1996, p.9-10) “o tema é delicado, perigoso até”, corre-se o risco de cair no que o autor considera como moralismo ingênuo, reducionismo ou mesmo na ambiguidade do tema. Ao conceituar a disciplina como sendo comportamentos regidos por um conjunto de normas e, a indisciplina como sendo a sua negação, há de se considerar a indisciplina sob duas formas: primeiro, a indisciplina é traduzida como revolta contra estas normas, numa espécie de desobediência insolente, segundo, pelo o desconhecimento delas, gerando caos nos comportamentos e desorganização das relações.

Assim, o conceito de indisciplina tende a ser definido pela negação da disciplina ou pela desordem resultante da quebra das regras estabelecidas socialmente, sendo, portanto, tratados de maneira intimamente relacionadas (ESTRELA, 1992; LA TAILLE, 1996; PARRAT-DAYAN, 2009; REGO, 1996).

Segundo Estrela (1992), historicamente, o conceito de disciplina assumiu diversos significados nas sociedades ocidentais, desde sua compreensão como

conformidade exterior às regras, passando por uma fase onde a disciplina é compreendida como conformidade exterior e interior às regras, chegando a uma concepção de disciplina que valoriza a interioridade e o engajamento livre do indivíduo. Tal conceito é marcado pelo seu caráter polissêmico, podendo significar, de acordo com o dicionário, além de matéria de estudo, significados como dor; instrumento de punição; direção moral; regra de conduta com vistas à coletividade; obediência a essa regra. A partir desses significados, ainda hoje, quando se fala em disciplina, existe uma forte tendência em associá-las às sanções e ao sofrimento que elas originavam, por isso esse conceito adquiriu um sentido pejorativo (ESTRELA, 1992, p. 15-16).

Ao realizar uma leitura pedagógica da disciplina na escola portuguesa contemporânea, sobretudo nas aulas, a autora chama a atenção para a prevalência do *magistrocentrismo tradicional* e do ensino centrado na exposição oral do professor em contraposição a uma pedagogia mais ativa e aberta, afirma ainda que o ato pedagógico exige decisões claras e coerentes e renegociação das regras, passando de uma disciplina imposta para a autodisciplina.

Uma observação feita por Estrela (1992) sobre a indisciplina, é que ela causa não só prejuízos em relação à socialização e aproveitamento escolar dos educandos, como também em relação ao próprio docente. Nas palavras da autora:

O tempo que o docente gasta na manutenção da disciplina, o desgaste provocado pelo trabalho num clima de desordem, a tensão provocada pela atitude defensiva, a perda do sentido da eficácia e a diminuição da autoestima pessoal levam a sentimentos de frustração e desânimo e ao desejo de abandono da profissão (p.97).

Embora o fenômeno da indisciplina seja antigo, a autora pontua que tal problema ainda persiste nas escolas, sobretudo em todos os países industrializados, ocasionando um sentimento de impotência e ansiedade por parte dos docentes. Sendo assim, a formação inicial e continuada do professor para a prevenção da disciplina pode contribuir “para uma tomada de consciência crítica do real e das relações de significação e de ação que cada um constrói com o meio em geral e com o meio em que exerce a profissão em particular” (Ibidem, p. 102).

Estrela (1992) identifica em seus estudos três tipos de indisciplina: o primeiro é caracterizado pelo “evitamento” do educando ao trabalho escolar considerado pouco

significativo e atraente, o segundo, pela “obstrução” como forma de impedir a realização do trabalho docente e, por último, na forma de “protesto” contra regras e formas de trabalho hierarquicamente impostas (*Apud* PARRAT-DAYAN, 2009, p. 27).

De acordo com Vasconcellos (2009), a problemática da disciplina na escola tem raízes milenares, existem registros históricos de mais de dois mil anos antes de Cristo com queixas relacionadas aos comportamentos das crianças e jovens no estudo, sendo assim, embora já existissem preocupações com os problemas de ordem disciplinar, essa problemática não é novidade, mas sim a intensidade com que ela ocorre nas escolas nos últimos anos.

No âmbito pedagógico, o termo disciplina é empregado em três sentidos que, embora distintos, também apresentam relações entre si: (1) Disciplina como organização escolar, comportamento, postura ou atitude; (2) Disciplina como rigor de pensamento, disciplina ou exercício mental; (3) Disciplina como campo de conhecimento ou área de estudo (*Ibidem*, pp. 23-24).

Ao considerar seu estudo voltado para a disciplina no sentido da organização da coletividade da sala de aula e da escola, Vasconcellos conceitua a disciplina a partir da consideração de professores entrevistados. Partindo do senso comum, para muitos professores uma sala disciplinada é representada pelo estudante quieto, passivo e cumpridor das determinações do mestre. Ao ser questionado sobre o que seria disciplina, o professor costuma trazer a concepção do bom aluno: “bem comportado, dócil, cumpridor dos deveres”. As características de um educando “crítico, participativo, criativo, autônomo, contestador de arbitrariedades, refutador de trabalho sem sentido, formulador de estratégias de desenvolvimento, portador de uma dignidade inalienável”, raramente são apontadas pelos docentes. “Nesta representação de disciplina, não há espaço para o questionamento e muito menos para a crítica: espera-se a execução obediente e precisa” (VASCONCELLOS, 2009, p.88).

Ao refletir sobre a disciplina escolar, Vasconcellos (2009) concebe a disciplina como um meio e não um fim em si mesma, outrossim, assevera que a disciplina só adquire sentido ao voltar-se para as finalidades educativas da escola. Por isso a importância de se compreender a disciplina como um processo educativo claro e determinado, com vistas a humanização.

Se o professor não conseguir criar um campo de significado, uma direção, correrá sério risco de ficar “apagando os focos de incêndio”, administrando os incidentes criados pelos alunos. Em razão da falta de objetivo comum, os alunos – que não ficam sem objetivos – estabelecem de forma dispersiva, os seus; o docente fica numa posição reativa e não propositiva: reage às manifestações díspares dos alunos (p. 100).

Para o autor, a disciplina constitui-se a partir de uma perspectiva dialética,¹⁸ na qual, a educação escolar, ao mesmo tempo em que trabalha com a adequação às normas existentes visando a uma finalidade, também integra o seu potencial transformador, evitando, assim, a mera reprodução do sistema ou a transgressão da norma devido à ausência de sentido a ela atribuída. Destarte, a disciplina assume um caráter situacional, ou seja, depende da realidade em que ela se constrói.

Essa tensão dialética entre adequação e transformação é uma tarefa difícil, para a qual não existe uma receita, entretanto, ao conceber a disciplina como um processo, Vasconcellos (2009) aponta a existência de *métodos*¹⁹ que consiste na “leitura da realidade, clareza da finalidade, plano de ação, ação, avaliação” (p.104).

Ainda segundo Vasconcellos, a disciplina apresenta duas dimensões fundamentais: a restritiva e a propositiva. A dimensão restritiva é assinalada pelo constrangimento, frustração, passividade, proibições e estabelecimento de limites. Já a dimensão propositiva implica na abertura de possibilidades, demanda, atividade, iniciativas inovadoras e novas possibilidades.

Uma das maiores dificuldades observadas pelo autor na construção de uma nova disciplina é romper com a forma de pensar dicotômica e reducionista da disciplina e pensá-la numa perspectiva dialética. “O educador vive esta eterna tensão entre a necessidade de dirigir, orientar, limitar e a necessidade de abrir, possibilitar, deixar correr, ouvir, acatar, modificar-se” (p.117). Acrescenta ainda, que a visão negativa da disciplina é predominante devido à ênfase na dimensão restritiva.

A partir dessas considerações, é importante trazer ainda a questão do par dialético autoridade-liberdade, segundo o qual Vasconcellos cita a problemática kantiana acerca de um dos maiores desafios da educação: “Já dizia Kant, num texto

¹⁸ Segundo Vasconcellos (2009) em sentido amplo, “a tarefa educativa, na perspectiva dialética, é gerir a tensão entre *adequação* e *transformação* em função do objetivo” (p.102).

¹⁹ De acordo com Vasconcellos, na teoria dialética da atividade humana, a ação consciente é fruto de um processo, ou seja, de um *métodos*. “Trata-se de uma abordagem de complexidade (ampla, radical, rigorosa, tensa, interativa) de acordo com a qual a disciplina é entendida como caminho de produção de existência” (VASCONCELLOS, 2009, p. 93).

escrito em torno de 1776, que um “*dos maiores problemas da educação é o de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade*” (VACONCELLOS, 2009, p. 124, *grifos do autor*).

De acordo com Vasconcellos, o problema da autoridade do professor e da liberdade do educando, assume um caráter teleológico, sem disciplina não há civilização, entretanto, é preciso ter clareza acerca de qual disciplina está sendo exigida na prática pedagógica e qual sua real necessidade. Segundo o autor, muitos professores apresentam dúvidas sobre seu papel educativo, o medo de ser autoritário acaba provocando um certo desnorreamento da tarefa educativa. “Não assumir a diretividade intrínseca ao processo educativo (objetivos, conteúdos) pode significar ocultação ideológica, demissão pedagógica ou o medo de ser adulto, de tomar posição” (*Ibidem*, p. 124).

Partindo do pressuposto de que não existe aprendizado sem liberdade e que a autoridade apresenta um papel importante na educação, Vasconcellos (2009) pontua a necessidade de ambas, assim, a liberdade é apontada pelo autor a partir de diferentes pontos de vista que se complementam, a saber, os pontos de vista ontológico, ético, político e epistemológico. Do ponto de vista ontológico, o educando é tratado como um ser em construção; do ponto de vista ético, somente a partir da afirmação da liberdade do educando é possível trabalhar a responsabilidade, escolha e a consequência dos seus atos; já do ponto de vista político, a liberdade permite a formação da cidadania; por último e não menos importante, a perspectiva epistemológica considera que a construção do conhecimento implica na condição de liberdade, uma vez que o educando só aprende se ele quiser.

Para o autor não existe autoridade “em si”, tal conceito se define em contextos históricos concretos, o grande desafio da autoridade pedagógica do professor é buscar junto ao aluno a legitimação da sua autoridade, e isso só é possível mediante o diálogo e a firme direção na proposta educativa.

Voltemo-nos para a contribuição de Aquino (1996) acerca da problemática da disciplina a partir da relação professor-aluno, segundo o qual, a questão disciplinar é apontada pelos professores como sendo um dos maiores obstáculos ao trabalho pedagógico, de modo que suas frustrações giram em torno da dificuldade de ensinar por causa das atitudes desordenadas dos alunos, caracterizadas como bagunça, tumulto, falta de limites, comportamentos inadequados e de desrespeito à autoridade do professor.

Assim, o autor considera a disciplina um fenômeno que surge no interior da relação educativa, ou seja, do trabalho escolar, devendo, portanto, ser tratada pelas mais diversas áreas da ciência da educação. Ademais, a escola não é uma instituição independente de outras instituições sociais, sendo a família a primeira instância responsável pela socialização e pela educação.

Dito isto, o autor realiza uma análise do fenômeno da indisciplina tanto a partir de um olhar sócio-histórico quanto a partir de um olhar psicológico. Partindo de um olhar sócio-histórico, Aquino (1996) considera a indisciplina como uma força de resistência aos modelos tradicionais de educação. Ao realizar um estudo acerca das práticas disciplinares no início do século XX, o autor diz que o fenômeno da indisciplina pode estar assinalando o impacto de um “novo sujeito histórico, com outras demandas e valores, numa ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo plenamente” (p.45). Desse modo, a origem da indisciplina não estaria no aluno em si, mas na incapacidade da escola em administrar esse novo sujeito histórico.

Indisciplina, então, seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro. Equivaleria, pois, a um quadro difuso de instabilidade gerado pela confrontação deste novo sujeito histórico a velhas formas institucionais cristalizadas. Ou seja, denotaria a tentativa de rupturas, pequenas fendas em um edifício secular como é a escola, potencializando assim uma transição institucional, mais cedo ou mais tarde, de um modelo autoritário de conceber e efetivar a tarefa educacional para um modelo menos elitista e conservador (Ibidem, p. 45).

Segundo Aquino (1996), para muitos professores a escola do passado ainda é almejada, principalmente no que se refere ao silêncio absoluto, organização dos corpos sentados na aula e em formação de fila fora dela, parecendo esquecer que a disciplina de outrora era obtida através do castigo, da ameaça e do uso hierárquico do poder. O autor chama a atenção para o deslumbramento de uma nova espécie de disciplina, não mais voltada ao silenciamento, obediência e subordinação, e sim manifesta na forma de movimento, tenacidade e vontade de conhecimento.

Ao fazer uma análise “genericamente psicológica”, Aquino (1996) nos diz que a questão da indisciplina é associada à carência psíquica, assim, o “reconhecimento da autoridade” externa, depende de uma estruturação psíquica e moral que antecede à escolarização. Nesta perspectiva, família e escola, são duas instituições complementares que se articulam. O enfraquecimento do papel dessas duas instituições e, conseqüentemente do reconhecimento da autoridade do professor pelo

educando, implica na exacerbação da prática disciplinadora em detrimento da tarefa epistêmica na escola. Deste modo, a “normatização atitudinal parece ser o grande sentido do trabalho escolar” (p.46). O desajuste na relação professor e aluno pode engendrar um aumento expressivo nas relações de poder e de controle, assim como também pode gerar falta de limites, rebeldia, desobediência, displicência e desrespeito à autoridade.

Do ponto de vista sócio-histórico, a análise da indisciplina se dá a partir das relações autoritárias e das forças sociais de resistência na escola, já do ponto de vista psicológico, a indisciplina é analisada em torno da estrutura psíquica do educando com vistas ao trabalho pedagógico. Em ambos os casos, a origem da disciplina é deslocada da relação entre professor e aluno. O autor então elucida que a indisciplina é consequência do “entre pedagógico”, portanto, a fragilidade da relação professor e aluno se configura como centro da problemática disciplinar.

A relação professor e aluno, segundo Aquino (1996), torna-se o núcleo do trabalho pedagógico, sendo assim, o autor propõe uma “nova ordem pedagógica” na qual é preciso uma reinvenção pedagógica em torno do ofício do professor “reinventar continuamente os conteúdos, as metodologias, a relação” (p.53). Dessa forma, além de renunciar ao modelo idealizado de aluno, professor ou mesmo da relação entre ambos, os agentes trabalham sob condições de igualdade e respeito às diferenças.

Concluindo a reflexão do referido autor, esse reposicionamento da relação professor e aluno leva em consideração uma conduta dialógica por parte do educador, assim como a negociação em relação ao ensino, avaliação e mesmo dos conteúdos e objetivos propostos. Com esse propósito, há de se admitir o fortalecimento de vínculos concretos que os leve a um trabalho mútuo, um contrato pedagógico autêntico e, por fim que professor possa aprender a olhar o aluno na sua realidade concreta, que possa reaprender seu ofício e reinventar-se a cada encontro.

Segundo Rego (1996), o conceito de indisciplina não é estático, uniforme e nem mesmo universal, uma vez que se relaciona ao conjunto de valores e culturas de uma sociedade, o próprio conceito de disciplina submete-se a um processo dinâmico de construção e transformação ao longo da história humana, portanto, está sujeito a inúmeros enfoques, interpretações e redefinições.

A discussão em torno do termo disciplina e indisciplina é muito delicada, podendo ser interpretada de várias formas conforme o contexto vivido pelos indivíduos, nesse sentido, a autora se propõe analisar as diversas conotações que

eles assumem nos meios educacionais. Começando pela definição desses termos segundo uma análise feita no dicionário:

[...] o termo disciplina pode ser definido como “regime de ordem imposta ou livremente consentida. Ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização (militar, escolar, etc.). Relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor. Observância de preceitos ou normas. Submissão a um regulamento”. E, disciplinar, o ato de “sujeitar ou submeter à disciplina: disciplinar uma tropa. Fazer obedecer ou ceder; acomodar, sujeitar; corrigir: Procurou disciplinar os instintos selvagens da criança”. E ainda, disciplinável como “aquele que pode ser disciplinado”. Já o termo indisciplina refere-se ao “procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião”. Sendo assim indisciplinado é aquele que “se insurge contra a disciplina” (FERREIRA, 1986, p. 595 *Apud* REGO, 1996, p. 85, *aspas do autor*).

De acordo com suas reflexões, a ideia de aluno disciplinado costuma estar associada à obediência passiva, enquanto que o aluno indisciplinado, é sempre aquele que se rebela, não acata ordens e não se submete a elas. Essa ideia de disciplina, ainda muito difundida nos meios educacionais, “parece ser vista como obediência cega a um conjunto de prescrições e, principalmente, como um pré-requisito para o bom aproveitamento do que é oferecido na escola” (REGO, 1996, p.85).

Uma perspectiva comum no campo educacional associa a disciplina ao autoritarismo, em que qualquer medida disciplinar é vista como autoritária. Nessa visão, a indisciplina pode ser interpretada como uma virtude. Para a autora, esses conceitos devem ser interpretados de uma maneira diferente e cautelosa, pois dessa forma estaria estimulando uma espécie de “tirania às avessas”, na qual o projeto pedagógico ficaria submetido predominantemente aos interesses dos educandos.

Certo é que, como já dizia Vasconcellos (2009, p. 123), “[...] sem algum tipo de disciplina, de controle, de frustração, não temos civilização”. Segundo o autor, do ponto de vista histórico, a disciplina cumpriu e ainda cumpre em certa medida um papel de domesticação, no entanto, o autor parte do seguinte questionamento: “Qualquer disciplina é domesticação? Qualquer forma de organização do trabalho, de estabelecimento de normas, é reprodução autoritária?”.

Essas premissas parecem revelar que antes de nos determos na análise sobre a concepção de disciplina, é necessário refletir sobre qual disciplina estamos tratando. Nesse sentido, Rego (1996) corrobora que a vida em sociedade exige a criação e o

cumprimento de regras e normas capazes de orientar as ações humanas, possibilitando assim o diálogo e a cooperação entre os diversos grupos sociais.

A escola, como instituição social, não está alheia a esse tipo de organização, a disciplina passa então a ser entendida como um conjunto de prescrições elaboradas coletivamente e internalizadas por todos. Assim, “é concebida como uma qualidade, uma virtude (do indivíduo ou do grupo de alunos) e, principalmente, como um objetivo a ser trabalhado e alcançado pela escola” (*Ibidem*, p.87).

Segundo Rego, o modo como a disciplina ou a indisciplina é interpretada interfere significativamente na prática pedagógica. A partir dessas considerações, a autora julga importante trazer à tona a compreensão das causas da indisciplina a partir da visão dos diversos atores escolares.

Do ponto de vista dos professores, muitos ainda manifestam apreço pelas práticas disciplinares tradicionais, aparentando esquecer que a disciplina de outrora era conquistada por meio do autoritarismo e do castigo. É comum também associarem as causas da indisciplina ao meio social, cultural e econômico, referindo-se à pobreza, violência, desestruturação familiar, ausência da família na vida escolar do educando e aos meios de comunicação em massa, outros parecem compreender que a indisciplina está relacionada aos traços de personalidade ou fase de desenvolvimento, deixando transparecer uma concepção de desenvolvimento inatista.

Partindo do ponto de vista da equipe escolar e dos pais, a causa da indisciplina normalmente é imputada ao professor que, por sua vez, é interpretado como aquele que não consegue exercer sua autoridade, seu poder de controle e de coerção. A autora também observa que nesse caso confunde-se a ideia de autoridade com autoritarismo.

A autora segue analisando o posicionamento dos educandos, que direcionam críticas ao sistema escolar, alegando a culpa não apenas às práticas despóticas nas relações escolares, como também à qualidade das aulas, organização dos espaços e horários, tempo restrito de recreio, sobrecarga de conteúdo escolar, muitas vezes sem sentido e pouco atrativo, aulas monótonas, obrigação de permanecerem sentados horas a fio, falta de materiais atrativos e propostas desafiadoras. Acrescenta-se ainda a falta de clareza dos professores, a diferença na postura dos professores, alguns ríspidos e outros espontaneístas e a ausência de regras claras.

A autora conclui que essas formas interpretativas dos sujeitos demonstram que estamos diante de questões ainda não superadas. Seus estudos revelam que ainda

persiste um olhar fragmentado e pouco fundamentado sobre o problema da indisciplina. As relações entre escola, família e sociedade não aparecem suficientemente debatidas, o comportamento do aluno (in) disciplinado pouco demonstra relação com o que é vivido na escola. Fatores extraescolares parecem predominar, a escola se vê incapaz diante do estudante, deslocando o problema para fora dos seus domínios.

Importante contribuição para compreensão dessa temática é trazida por Parrat-Dayan (2009), começa ela por realçar a complexidade do tema e as múltiplas formas, causas, dimensões e significados que a (in) disciplina pode assumir em diferentes épocas, contextos e para diferentes pessoas.

Poderíamos dizer que a indisciplina é provocada por problemas psicológicos, ou familiares, ou da estruturação escolar, ou das circunstâncias sócio-históricas, ou, então, que a indisciplina é causada pelo professor, pela personalidade, pelo seu método pedagógico, etc. Na realidade, a indisciplina não apenas tem causas múltiplas, como também se transforma, uma vez que depende do todo contexto sociocultural que lhe dá sentido (p.19).

Estrela (1992) e Parrat-Dayan (2009) corroboram com a necessidade de demarcar a diferença de significados entre a indisciplina escolar e a violência social, embora esses conceitos sejam tratados em muitos contextos como sinônimos, suas causas não podem ser equiparadas, uma vez que não se pode confundir agressões físicas ou vandalismo com as condutas de indisciplinas na escola, além disso, a associação desses termos pode fazer com que o problema da indisciplina seja transferido para fora do âmbito pedagógico.

A indisciplina escolar não deve, portanto, confundir-se com delinquência assim como também não deve confundir-se com patologia individual de ordem biopsicológica. Mesmo que as causas profundas dos comportamentos de indisciplina possam ser de caráter biopsicológico e/ou social, as causas próximas que os fazem desencadear encontram-se em fatores existentes nas situações pedagógicas (ESTRELA, 1992, p. 12).

Segundo Parrat-Dayan (2009), em sentido geral, o conceito de indisciplina é definido em relação ao conceito de disciplina, “aparece como um conjunto de regras e obrigações de um determinado grupo social e que vem acompanhada de sanções nos casos em que as regras e/ou obrigações forem desrespeitadas”, já em um dicionário atualizado de educação a disciplina aparece como “um conjunto de regras de conduta, estabelecidas para manter a ordem e o desenvolvimento normal de

atividades em uma aula ou num estabelecimento escolar” (p.20). Assim, o conceito de disciplina supõe a existência de regras, e o de indisciplina, a desobediência a essas regras.

Para essa autora, a concepção de disciplina escolar na atualidade não é a mesma que se exigia nos colégios tradicionais, se antes o silêncio absoluto era considerado uma virtude ou um sinônimo de disposição intelectual, agora a disciplina assume caráter dialógico. Uma escola tradicional caracterizava-se pela ordem disciplinar rígida e ritualística, onde a organização do espaço, as atividades, o movimento, a palavra, eram minuciosamente controlados, hoje, se propõe um novo sentido para a disciplina, fundamentada nas relações democráticas e no autogoverno. Busca-se a autodisciplina “entendida como uma ordem interna” e não mais na ordem imposta exteriormente (p.97).

Para Parrat-Dayan (2009, p. 48), assim como para La Taille (1996, p. 19) existe um vínculo entre disciplina e moralidade, “toda moral precisa de disciplina, mas nem toda disciplina é moral”. Ambos os autores consentem no entendimento de que é preciso saber com clareza qual é o princípio subjacente à regra, pois se a regra for imoral, a desobediência à regra configura um sinal de autonomia. Evidentemente, não há nada de moral em permanecer calado e imóvel horas a fio.

Ainda segundo Parrat-Dayan (2009), escolas que prezam por regras claras, ações sem ambiguidades, valores compartilhados, interações sociais, diálogo, apresentam menos problemas de indisciplina. Assim, a autora assinala que uma das maneiras de enfrentar esse problema é a discussão:

Aprender a discutir poderia até tornar-se um objetivo da escola, pois é fundamental para a vida pública. Aprender a defender-se, a argumentar, a questionar-se, a propor outra ideia, a entender o significado de um debate político, ético, religioso, sindical ou profissional, a fazer exercício de espírito crítico de cada aluno diante da argumentação dos meios de comunicação de massas: internet, rádio, tv etc. As crianças deveriam adquirir as competências necessárias para poder intervir em todos esses tipos de discussão. Essas competências relacionam-se com a capacidade para analisar, para falar e escrever (p.88).

La Taille (1996) aborda a questão da indisciplina associada à questão da moralidade e ao sentimento de vergonha. Para o autor é impossível pensar a moralidade dissociada do sentimento de vergonha, uma vez que “a vergonha é o sentimento de ser objeto da percepção de outrem”, associada a certos valores,

portanto, é um sentimento inerente ao ser humano. A tese central apresentada pelo autor é a de que “a indisciplina em sala de aula é (entre outros fatores) decorrência do enfraquecimento do vínculo entre moralidade e o sentimento de vergonha” (p.11).

Uma análise sociológica feita pelo autor a partir dos estudos de Richard Sennet (1979, apud La Taille, 1996) mostra que sociedade atual se volta mais aos interesses privados em detrimento do “olhar público”, inclinando-se a si mesma, à sua personalidade, seus afetos, idiossincrasias. O conceito de moral e vergonha se enfraquece na medida em que se busca enaltecer novos valores, como o sucesso, beleza, dinheiro, fama, posses, poder, restringindo assim o espaço da moralidade no que tange às questões públicas.

A escola defronta-se com o enaltecimento desses valores, nesse sentido, La Taille (1996) assevera que “a indisciplina em sala de aula não se deve essencialmente a “falhas” psicopedagógicas, pois está em jogo o lugar que a escola ocupa hoje na sociedade, o lugar que a criança e o jovem ocupam, o lugar que a moral ocupa” (p.22). Outrossim, o sentimento de vergonha nada tem que ver com humilhação, não se trata de fazer o aluno passar vergonha, sentir-se humilhado, mas de reforçar o sentimento de sua dignidade como ser moral. Com esse propósito, a escola precisa rememorar a sua principal finalidade, *a formação do cidadão*. Cidadão este, dotado de conhecimento, memória, que respeita o espaço público, e, conseqüentemente as relações democráticas, éticas e dialógicas.

Partindo de uma perspectiva psicanalítica, Lajonquière (1996) aborda a questão da indisciplina a partir da constatação de um discurso pedagógico hegemônico implícito no campo educacional, que estabelece uma estreita relação entre disciplina, aprendizagem e psicologia infantil, revelando uma “*crescente psicologização do cotidiano escolar*” (p.27). Valendo-se da expressão “o mal da educação atual”, refere-se aos problemas de aprendizagem e problemas disciplinares, nomeadamente “indisciplina escolar”, podendo este, se manifestar desde situações corriqueiras de atitudes de recusa, falta de limites ou resistência aos padrões comportamentais, até atitudes de natureza violenta como agressões físicas ou de vandalismo, que se manifesta antagônica à imagem de um aluno ideal.

Ao questionar as causas da indisciplina escolar, o autor relata que é comum associá-las a fatores biológicos, familiares e sociais, outrossim, a indisciplina é vista como a causa dos problemas de aprendizagem. “Em suma, parece que não são poucos aqueles para os quais a indisciplina seria uma espécie de grande e último mal,

e a qualidade das capacidades psicológicas das crianças, a causa das causas” (LAJONQUIÈRE, 1996, p. 26).

Segundo Lajonquière (1996), quando uma escola encaminha um aluno para avaliação psicológica em razão da indisciplina, espera-se obter respostas sobre a causa do episódio, no entanto, a visão psicológica se mostra insuficiente na medida em que apenas apresenta *justificativas psicológicas* que de fato não explicam a causa fenômeno. Nas palavras do autor: “Ao nosso ver, o problema está na natureza do pedido, isto é, na pretensão de obter *um saber sobre* a singularidade de um episódio subjetivo. Justamente enquanto a psicologia se funda no desconhecimento dessa impossibilidade estrutural, a psicanálise dedica-se a assinalá-la” (pp. 27-28, *grifos do autor*).

Na perspectiva psicanalítica apresentada pelo autor, somente o sujeito implicado em todo o ato é capaz de perceber a subjetividade do agir inerente ao acontecimento, portanto, esse “*saber sobre as causas*” só poderá ser eficaz quando nas mãos do próprio causador da indisciplina e não de educadores, tendo em vista o caráter contingencial do acontecimento. Assim, Lajonquière ressalta que:

Dessa forma, a pretensão de alguns educadores, de vir a saber sobre a singularidade subjetiva do agir de um aluno, por um lado, está fadada ao fracasso uma vez que apenas ele mesmo poderia, chegado o caso, valer-se “utilmente” de “seu” saber a produzir, e, por outro, acaba contribuindo com a *psicologização do cotidiano escolar* (LAJONQUIÈRE, 1996, p.28, *aspas do autor*).

A partir desta percepção, o autor assinala a inutilidade de se recorrer aos conhecimentos produzidos no amálgama entre psicanálise e educação, entretanto, “assim como a análise do sujeito “recupera-se” parcialmente na história, a psicanálise pode, perante o pedido escolar, endereçar-se ao passado educacional” (*Ibidem*, p. 29).

No que concerne às sanções, é importante lembrar, segundo o autor, que até o século XVIII não havia sequer qualquer tipo de hesitação em aplicar castigos corporais ou mesmo sanções pedagógicas que obrigavam o estudante a escrever mil vezes “não devo conversar na aula” ou práticas humilhante como “ficar em pé horas a fio na frente da classe”. Não obstante, o fato de hoje se questionar a respeito da aplicabilidade de uma sanção condizente com o suposto desenvolvimento das capacidades psicológicas do educando, não significa que não há preocupações a

serem debatidas, pois “a aplicação em si de qualquer sanção se faça em nome de um suposto destino psicológico-maturacional que se almeja garantir é, por seu lado, matéria de preocupação” (LAJONQUIÈRE, 1996, p. 30).

A crescente busca pela psicologização no ambiente escolar pode significar, portanto, a renúncia em relação ao ato de educar, uma vez que alienados às premissas psicológicas, os educadores deixam de buscar meios para compreender o processo pedagógico, busca-se no aluno real um modelo de criança ideal, assim “o aluno disciplinado é aquele que se encaixa no molde de uma criança ideal, e o indisciplinado é, ao contrário, aquele cuja imagem aparece institucionalmente fora de foco”. (Ibidem, p. 31). Por fim, Lajonquière afirma que ao abandonar o discurso pedagógico hegemônico que liga a disciplina à psicologia, é possível se desvencilhar do mal-estar docente dedicando-se a reinventar o cotidiano escolar.

Essa percepção acerca da psicologização é apontada por Estrela (1992) como sendo preponderante no século XX.

Assim, das abordagens psicológicas até os anos 70 ressaltam os conceitos de disciplina e de indisciplina associados aos de adaptação e inadaptação, por isso, o campo de estudos por excelência é o ensino especial e a crianças com necessidades especiais de educação, aparecendo a indisciplina associada a condutas antissociais e a perturbações neuróticas ou de personalidade (ESTRELA, 1992, p.77).

A autora observa também que de modo geral os modelos psicológicos de intervenção são pouco apropriados em virtude da complexidade do fenômeno, posto que são construídos em campos alheios às situações pedagógicas experimentais. Motivo pelo qual Estrela enfatiza a formação de professores partindo de uma *visão pedagógica* acerca do problema disciplinar no contexto da sala de aula, pois essa visão é determinante no processo de instrumentalização de conhecimentos provenientes das diversas áreas de investigação, sejam elas de abordagem sociológica e psicológica, vinculadas ao contexto da ação. “Essa instrumentalização permitirá transferir para o professor uma parte da responsabilidade da indisciplina na aula sem, no entanto, dela desresponsabilizar o aluno, a escola, a família ou a sociedade” (Ibidem, p.100).

Ao escrever este capítulo, objetivou-se trazer brevemente o conceito de disciplina segundo algumas perspectivas teóricas da atualidade. Certo de que não existe um consenso sobre tal conceito, podemos depreender, a partir das diversas

reflexões circunscritas em cada momento histórico e social, que a escola continuamente foi palco das diversas formas de disciplinamento.

Kant nos coloca diante de um questionamento fundamental: “Como eu cultivo a liberdade sob coação?” Transcorridos mais de dois séculos, o problema de conciliar a liberdade com a necessidade social de disciplina ainda se faz pertinente. Portanto, promover uma reflexão sobre disciplina escolar na perspectiva dos estudantes constitui-se, nesta pesquisa, uma importante vertente a ser estudada.

3.2 Disciplina e autoridade no contexto democrático da escola

Eu começaria por dizer que, para mim, toda disciplina envolve autodisciplina. Não há disciplina que não gere ao mesmo tempo movimento de dentro para fora, como não há disciplina verdadeira se não há capacidade. O sujeito da disciplina tem de se disciplinar. Eu diria que há duas disciplinas, em relação às vezes contraditória, que marcam a diferença com a indisciplina. Quer dizer, na indisciplina, tu não tens autodisciplina nem disciplina. Quer dizer, a indisciplina é a licenciosidade, é o fazer o que quero, porque quero. A disciplina é o fazer o que posso, o que devo e o que preciso fazer. Fazer o que é possível na disciplina, tornar possível o que agora é impossível diz respeito à vida interior da pessoa. É assim que eu vejo o movimento interno e externo da disciplina. E para isso acho que a presença da autoridade é absolutamente indispensável (FREIRE, 1989, p. 12).

Segundo Vianna (1989) durante muito tempo o conceito de disciplina esteve ligado ao sentido de ordem e de respeito às normas preestabelecidas por autoridades impostas ou eleitas para liderar de forma autocrática ou democrática nos diferentes contextos, notadamente ouviu-se falar sobremaneira da “disciplina autoritária da escola tradicional, da disciplina rígida e violenta das tropas hitlerianas, ou mesmo da Inquisição na Idade Média” (p.13). Em todos esses contextos a disciplina aparece como instrumento de poder e repressão, cujo propósito é manutenção da ordem imposta por um líder ou grupo.

Partindo de uma proposta de educação politizadora, a autora faz alusão à disciplina participativa democrática. Assim, a escola, enquanto instrumento do poder, só poderá transformar o quadro disciplinar da educação brasileira a partir da conscientização política das classes populares. “Nenhuma grande transformação social acontecerá apenas a partir da escola. Porém, também é uma grande verdade afirmar que nenhuma mudança social se fará sem a escola”. (VIANNA, 1989, p. 16-17). Ainda segundo a autora, o fortalecimento da responsabilidade pelo social se dá através da convivência democrática e participativa, do respeito, da discussão e do

diálogo em favor de objetivos comuns, deste modo, os alunos aprenderão a usar a sua própria liberdade e a do grupo de modo responsável e crítico.

Para D'Antola (1989), a escola brasileira carrega consigo uma tradição autoritária uma vez que o poder de decisão é depositado na autoridade hierárquica do professor. Ao realizar uma análise de como se dá as relações de poder no interior da sala de aula, a autora aponta algumas características:

- Os alunos sentam-se em carteiras fixas e dispostas em fileiras;
- as aulas são ministradas de forma expositiva, sendo que a participação prevista para o aluno é copiar;
- o conteúdo trabalhado não tem relação com a realidade do aluno;
- os professores exigem que os alunos fiquem sentados silenciosos durante as aulas, pois qualquer manifestação imprevista é considerada indisciplina;
- os professores indicam todos os trabalhos que os alunos devem realizar e estes só devem responder o que lhe é perguntado;
- a disciplina é concebida como obediência às ordens (p.51).

O aluno que infringe quaisquer desses requisitos é considerado “indisciplinado”, busca-se equivocadamente extinguir os comportamentos considerados negativos através de punições e ameaças.

A falta de vivência democrática representa um grande obstáculo para os professores, visto que se sentem ameaçados diante da possibilidade de perda da autoridade. “O clima democrático não significa que professores e alunos sejam iguais. O professor é mais velho que o aluno, tem mais experiência, ou seja, é um educador, logo, é impossível nivelar o professor ao aluno” (D'ANTOLA, 1989, p. 53). Não existe uma única forma de democracia na escola, o importante é que haja diálogo, confiança e que a autoridade seja utilizada dentro dos limites da democracia, uma vez que relações antagônicas se caracteriza em autoritarismo.

Para Freire (1996), o grande desafio que se coloca ao professor que assume uma postura democrática é “fazer tornar possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade”, sendo assim, a liberdade defendida por Freire não significa licenciosidade e a autoridade não é autoritarismo. Ambas precisam coexistir harmoniosamente, uma vez que rompida essa união, uma delas irá prevalecer causando desajustes no contexto pedagógico.

De acordo com Furlani (1990), o autoritarismo na escola é caracterizado pela ausência de relações dialógicas

[...] o conhecimento é imposto através de um agente exclusivo (o professor, que tem o poder de dizer já atribuído pela instituição); a relação professor-aluno aparece como mais uma relação humana onde um quer sempre ganhar e o professor dispõe de mais meios para isto (p. 58).

Em suma, “os modelos autoritários podem expressar-se pela desigualdade ou pela ocultação do exercício do poder” (Ibidem, p.59). Já a vivência democrática é caracterizada pela autora como sendo o entremeio entre a postura autoritária e a permissiva, caracterizando-se pelas relações dialógicas, conhecimento compartilhado e postura crítica, nesse sentido, conhecer o aluno real que se tem, ouvi-lo, colocar-se no seu lugar, sem esquecer seu próprio lugar de professor, são qualidades a serem vivenciadas em modelos democráticos no qual todos somos aprendizes.

Segundo Parrat-Dayan (2009), a escola de hoje acolhe um público que antes não acolhia, passou de um regime baseado em proibições e sanções para um sistema de concordância mútua, no qual se privilegia o contrato entre os membros do sistema educativo, porém, não se aprendeu ainda como aplicar esse novo sistema. Muitos profissionais continuam tendo a imagem do aluno bem comportado “quieto, imóvel e obediente”. Por isso, o castigo, a submissão e o medo continuam a permear a sala de aula através de ameaça com notas, provas difíceis, suscitando ainda mais a indisciplina. Voltar para o autoritarismo não é a forma de voltar para a disciplina, fomentar diálogo, as atitudes de cooperação e a integração de valores pode ser, segundo a autora, um caminho para autodisciplina, e para isso o professor deve ser capacitado.

Com efeito, a autoridade “é própria da assimetria que existe entre a criança, que quer e precisa conhecer, e o adulto, que já possui certo conhecimento”. Não se pode negar a existência de uma relação assimétrica, no entanto, “se o professor nega toda capacidade de discernimento intelectual ao aluno, pretendendo ter o direito de arbitrar de forma indiscriminada sobre todas as suas condutas, exerce um autoritarismo que pode levar a rebelião” (PARRAT-DAYAN, 2009, p. 72).

Ainda segundo Parrat-Dayan (2009, p.81), desde a década de 1920, defensores da Escola Nova buscavam promover uma educação mais centrada no aluno, que valorizasse sua autonomia e participação ativa no processo educacional, pensou-se que “para evitar os problemas de indisciplina se deveria instaurar como método, o *self-government*, que pode ser traduzido como uma forma de autodisciplina

e, conseqüentemente, de democracia”. Entretanto, refletir sobre esse aspecto implica apontar limites e contradições que permeiam esse conceito, já que não é possível formar homens livres numa sociedade autoritária.

Segundo Carvalho (1999), o ideal pedagógico do “autogoverno” teve grande repercussão nos estudos educacionais brasileiros. No campo do desenvolvimento moral, a obra piagetiana “O juízo moral na criança” teve grande propagação no Brasil no início do século XX, apresentando uma visão psicológica do desenvolvimento dos comportamentos e juízos morais na criança, onde foram discutidos métodos e procedimentos pedagógicos ligados aos problemas da autonomia e do papel do professor. O autor chama a atenção justamente para o sentido da autonomia concebida como um ideal pedagógico formativo e suas relações com a autoridade do professor.

Para o autor, o fato de os indivíduos demonstrarem autorregulação e respeito mútuo durante a participação em jogos de regras pode não ser diretamente transferível para outras esferas da vida. Embora essas estruturas possam incentivar comportamentos cooperativos e respeitosos, a sua aplicação em contextos mais amplos e complexos pode ser desafiadora e questionável. Outrossim, “a autoridade inclusive da força física ou do prestígio social, de alguns sobre outros, pode converter-se em um exercício de poder despótico, ao invés de resultar na construção de relações de autonomia e reciprocidade” (Ibidem, p.62).

Para Davis e Luna (1991) a educação não pode prescindir de autoridade, ao estabelecer uma relação entre autoridade, disciplina e liberdade no contexto da sala de aula, a indisciplina aparentemente procede da postura autoritária ou da ausência de autoridade do professor. Autoridade não significa desrespeitar a liberdade inerente ao ser humano, se não, tornar possível aos alunos “tomarem consciência de si, de seus deveres, diretos e responsabilidades, inicialmente no espaço escolar e, progressivamente, no meio físico e social em que vivem” (70). Sendo assim, os autores enfatizam a necessidade de autoridade na sala de aula, mas de uma autoridade libertadora, pois é nela que se assenta o reconhecimento da competência naquele que a exerce e o compromisso com o futuro cidadão.

Um professor, para ser reconhecido como autoridade que merece confiança, precisa ainda de mestria no exercício de sua função. Isto significa que a autoridade do professor se constitui a partir da aliança entre conhecimento e experiência na condução da classe (Ibidem, p.69).

Estudos de Fleuri (1992) distinguem três perspectivas de educação: a educação autoritária, a liberal e a libertadora. Na perspectiva autoritária, a autoridade jamais é questionada, todos obedecem e cumprem as ordens impostas hierarquicamente, ninguém pode duvidar, questionar ou contestar. Na perspectiva liberal o sujeito da educação é livre e autônomo. O professor não toma decisões pelo aluno, o próprio aluno toma as decisões a respeito do processo educativo, tornando-se “o educador de si mesmo”. Já na perspectiva libertadora, o processo educativo é voltado para a ação coletiva, ou seja, o sujeito da educação é todo um conjunto de pessoas que participam do processo. Ainda segundo o autor, na perspectiva libertadora “a disciplina não é opressiva e alienante. A criatividade não é individualista. O processo de grupo se torna um processo crítico de criatividade coletiva e, por isso, libertador” (p. 72).

A perspectiva de libertação diverge da visão autoritária e da liberal. Supera ambas, enquanto *nega* o despotismo de uma e o individualismo de outra, *recuperando*, em nível do social, a organização e a liberdade que possibilitam a realização humana de todos e de cada um (Ibidem, p.73).

Segundo Freire (1996), uma educação libertadora e humanista implica no estabelecimento de relações dialógicas, a autonomia se constitui na medida em que decisões vão sendo tomadas, é um processo de “vir a ser” a partir das experiências respeitadas da liberdade

Na escola, a obediência das crianças a seus professores começa fundamentalmente a partir da delegação de autoridade dos pais para a escola, posteriormente e de forma gradativa, a criança se desprende dos critérios dos pais e encontra outras fontes de legitimação da autoridade dos professores, a saber, “a escola vista como instituição a serviço do indivíduo (os alunos) e da sociedade, e a escola vista como possuidora de algo valioso, a cultura”. La Taille nos diz sobre dois objetivos da educação “por um lado, garantir a conquista da autonomia e da liberdade, por seus alunos e, por outro, ensiná-los que essa autonomia e essa liberdade não os subtraem a certas exigências do convívio social” (LA TAILLE, 1999, p. 19).

Para La Taille (1999), estabelecer a autoridade sobre bases não legítimas pode levar ao autoritarismo e conseqüentemente à injustiça, por outro lado, negar a autoridade em nome de uma relação forçada de igualdade, pode levar ao falseamento

da relação, pois a relação professor e aluno é por definição assimétrica, uma vez que o professor sabe coisas que o aluno deseja ou precisa conhecer. Considera-se que uma pessoa tem autoridade quando suas ações são legitimadas por parte de quem ouve e obedece, no entanto, como bem coloca o autor “Parece-me que, hoje em dia, e cada vez mais, pais atribuem responsabilidade à escola, mas não lhe delegam autoridade!” (p. 18).

Outra questão relevante discutida por La Taille (1999) é com relação ao “lugar e valor do saber no ensino”, não raro, o professor é questionado sobre “para que serve o que o senhor ou a senhora está procurando me ensinar?” (p. 24). Um caminho possível é fazer com que fique claro para o aluno que o saber tem valor em si mesmo, nas palavras do autor:

[...] penso que devemos mostrar ao aluno que o saber é um valor em si. Ora, o saber assim concebido pode ser uma fonte de autoridade para quem o possui. Visto apenas como instrumentalizador da vida cotidiana, o professor não somente tem muitos concorrentes (a mídia em geral) como fica atrelado às exigências práticas de seus alunos que, percebendo que ele pouco as contempla, viram-lhes as costas e não o ouvem. Mas se visto como depositário de um valor que o transcende, se visto como detentor de algo prestigioso, a legitimidade de sua função torna-se maior e o exercício de sua autoridade, possível (p. 25).

Segundo o autor, embora o século XX tenha sido fecundo na área dos conhecimentos, a impressão que se tem é a de que o saber perdeu significativamente seu prestígio e o que penetra no cotidiano das pessoas é a *informação*, e não o *conhecimento*. Uma vez que, segundo o autor, a informação é apenas um dado isolado, enquanto o conhecimento é permeado de sentido.

Preparar o indivíduo para a experiência formativa e educação formal, assim como para a vida em sociedade, representa um grande desafio no processo educativo, mergulhados em atividades que priorizam o uso excessivo de aparelhos eletrônicos, os estudantes pouco se interessam pela aula, terminam rapidamente suas atividades, não procuram refletir, pensar, tentar, concentrar-se, aprender.

Para concluir o pensamento de La Taille (1999), o processo de democratização da sociedade ocidental no século XX também teve seus reflexos na escola, dando voz e espaço para a participação dos estudantes nas decisões escolares e também ao saber. Entretanto,

Os ventos democráticos – muito bem-vindos – que sopraram a escola não vieram sozinhos! Junto a esse processo de democratização vieram outros “como a invasão da esfera pública pela privada, o consumismo, o mundo da informação, a tirania do dinheiro, o individualismo egoísta vieram juntos e, acredito, aproveitaram o espaço de liberdade aberto pela democracia para instalar novas condutas e mentalidades que nada têm de democráticas (p.28).

É justamente nesse sentido que a relação entre autoridade e autonomia é questionada, uma vez que as transformações culturais, políticas e econômicas modificam as relações sociais, especialmente nas dinâmicas entre pais e filhos e docentes e alunos na educação.

Importante contribuição para pensar a relação entre o aluno e autoridade pedagógica do professor em tempos de cultura digital é trazida por Zuin (2021). Numa era em que a autoridade do professor não mais se coaduna ao modelo ideal identitário, em que ele era visto como detentor do conhecimento e figura central no processo de ensino e aprendizagem, há de se pensar novas formas de legitimar sua autoridade, uma delas é “revitalizar o respeito do próprio aluno em relação à profissão de ensinar em tempos de cultura digital” (p.142). Haja vista que, do ponto de vista do autor, o acesso cada vez mais exacerbado dos dispositivos eletrônicos pelos estudantes coloca em xeque a autoridade do professor, uma vez que tendem a confiar muito mais na “*suposta autoridade tecnológica*”.

A autoridade do professor também é discutida por Zuin (2021, p.140) no âmbito da autonomia moral, dado que o processo formativo do sujeito “emancipado” envolve relações contratuais e dialógicas. Nesse sentido, a figura de autoridade do professor precisa ser repensada de modo que venha a reconhecer a “*contingência de sua superioridade*”, sem, contudo, desconsiderar que relações de poder não autoritárias fazem parte desse processo educativo.

Castro e Rodrigues (2016) também abordam a questão da disciplina e indisciplina a partir de um tensionamento dialético com a cultura contemporânea, fundamentando-se na Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo nas reflexões de Theodor W. Adorno e Christoph Türcke, as autoras observam a necessidade de compreender o fenômeno da disciplina e indisciplina discente no âmbito das transformações sociais e culturais, fomentadas pelos avanços científicos e tecnológicos e pela cultura midiática.

Um levantamento de teses e dissertações realizadas entre os anos de 2009 e 2013, feito pelas autoras acerca da disciplina e indisciplina escolar, constatam que esses estudos desconsideram o desenvolvimento cultural e tecnológico como um dos fatores da indisciplina. Acrescenta ainda que ao considerarem indisciplina como sinônimo de resistência às normas escolares, negam a dimensão formativa da disciplina e as influências dos elementos extrapedagógicos nas questões educacionais e formação de subjetividades.

Segundo TÜRCKE (2016), os fatores sociais e tecnológicos influenciam as formas de vida e alteram os comportamentos humanos. Em meio a estímulos audiovisuais e consumo frenético de imagens, o autor aponta para a necessidade de pensar o “déficit de atenção” ligado a uma manifestação cultural. Considerado no campo da saúde mental como um distúrbio cerebral, o *déficit de atenção* caracteriza-se pela inquietação motora e insatisfação a tudo que lhes é proposto, “trata-se de crianças que não conseguem se concentrar em absolutamente nada, persistir em algo, construir uma amizade, suportar um jogo coletivo, crianças que tudo começam e nada levam até o fim”. (TÜRCKE, 2016, p.35). Sendo assim, o autor chama a atenção para as formas de pensamento e de comportamento decorrentes do modo de vida contemporâneo acenando para uma disciplina capaz de educar para a concentração.

TÜRCKE chama a atenção para um novo regime de atenção “[...] o choque de imagem tornou-se um regime global de atenção” (Ibidem, p.33). Dispersão concentrada é o nome dado pelo autor a essa forma de concentração que se esfacela em meio a avalanche de choques audiovisuais. Contudo, ainda assim, espera-se que na escola as crianças estejam todas sentadas e quietas, estimula-se ritmo de aprendizagem e nivelamento das turmas promovendo a conformação dos sujeitos segundo princípios que não se coadunam ao desenvolvimento de um projeto educativo emancipatório.

Segundo Goergen (2007), as crianças ainda na condição de sujeitos heterônomos, chegam à escola já trazendo consigo uma vasta experiência que envolve valores, formas de julgamento e de comportamento, influenciadas pela mídia, família, religião, violência, modelo societal capitalista, carregando consigo uma visão de mundo muitas vezes seduzida pelos desejos e modelos de felicidade ligados às prioridades do mercado, do consumo, do lucro, a fim de satisfazer a si próprio.

Aqui nos cabe destacar uma importante indagação de Goergen ao se referir às diretrizes morais da sociedade capitalista neoliberal²⁰. “Se dissermos ao aluno “tu deves” e ele perguntar “porque devo”, qual resposta que lhe daremos?” (Goergen, 2007, p.744, grifo do autor). Na visão do autor tal resposta está relacionada à natureza da sociedade contemporânea, marcada pelo predomínio do privado em relação ao público, pelas rápidas transformações, pela busca do próprio interesse, às possibilidades de influência do homem sobre a natureza, sobre o ser humano e sobre a própria vida.

Segundo Aquino (1999), se outrora a delegação da autoridade era garantida pelos movimentos seculares da tradição²¹, através dos antepassados e do discurso religioso, hoje, a autoridade não se sustenta mais nesses princípios. Para esse autor a autoridade é um fenômeno de caráter institucional, vinculada à ideia de *delegação* e *crédito* ao outro, a autoridade passa então a se firmar por meio de *práticas sociais contratualizadas*, em constante aprimoramento. Nas palavras do autor, isso implica em: *clareza quanto aos propósitos e atribuições da relação; hábitos e pautas de convivência conhecidos e respeitados por ambos, resultados concretos que validem seu processamento no cotidiano e, por fim, um norte de liberdade e felicidade* (p. 147).

À luz das reflexões apresentadas nesse capítulo, vê-se a disciplina como um fenômeno correlato ao tema da autoridade, haja vista que, nas palavras de Freire “a criança entregue a ela mesma, dificilmente se disciplinará” (FREIRE, 1989, p.3).

Ao longo dos estudos teóricos percorridos até o momento, tornou-se evidente que o contexto histórico é um fator fundamental para compreendermos o fenômeno da disciplina, considerando sua realidade sociocultural. Em Kant, encontramos a defesa incondicional da disciplina para a formação do homem enquanto humanidade. No âmbito da Teoria Crítica da Sociedade, pôde-se perceber as contradições que permeiam a formação do homem em seu sentido emancipatório. Sob a ótica pedagógica da disciplina, o ponto mais importante é a relação professor e aluno, bem como as práticas sociais pautadas na vivência de relações dialógicas, postura crítica e formação integral. Além disso, a promoção de um ambiente democrático, no qual os estudantes tenham voz e participação ativa, é um elemento relevante para a compreensão e a construção de um modelo pedagógico eficaz.

²⁰ Sociedade capitalista neoliberal, no sentido aqui empregado, diz respeito à sociedade orientada para o mercado, consumo, lucro, competitividade, produtividade e interesses econômicos.

²¹ O autor se refere aos textos de Arendt (1997) *A crise na educação e Que é autoridade?*

O desafio que se apresentou no início desse trabalho e que, ainda persiste, é a complexidade do tema em questão. No próximo capítulo, discorreremos um estudo empírico sobre a percepção dos alunos em relação à questão da disciplina na escola.

4. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos a abordagem metodológica adotada na pesquisa empírica, incluindo a caracterização do local e dos participantes. Também serão detalhados os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados. Por fim, os resultados obtidos na pesquisa serão apresentados e analisados com ênfase na questão da disciplina na perspectiva dos estudantes. Esses dados serão discutidos de forma discursiva e interpretativa, buscando uma compreensão mais aprofundada do tema.

4.1 Abordagem metodológica

Esta pesquisa tem como proposta a realização de um estudo empírico de natureza exploratória. Para embasar esse estudo, será utilizada a pesquisa bibliográfica, que abrange a revisão e análise da literatura existente sobre o tema, e a pesquisa de campo, que envolve a coleta de dados junto aos participantes envolvidos. Para realização desse estudo, adotou-se a abordagem metodológica mista, uma vez que reúne dados qualitativos e quantitativos em um único estudo (Creswell, 2007). Em relação às técnicas, foi realizada a aplicação de um formulário fechado envolvendo itens de uma escala do tipo Likert, com o objetivo de analisar a percepção dos estudantes acerca da disciplina na escola.

No tocante à abordagem da pesquisa quanti-qualitativa, Creswell (2007) ressalta que a percepção sobre a legitimidade da pesquisa mista nas ciências humanas está se expandindo. Sendo assim, a pesquisa mista adotada nesse estudo caracteriza-se como um projeto sequencial que parte primeiramente de uma fase qualitativa, na qual emprega estratégias de investigação baseadas em estudos teóricos, incorporados no estudo empírico através de uma análise interpretativa, seguida da fase quantitativa, onde são empregadas as estratégias de coleta de dados estatísticos.

Inicialmente, foi utilizada uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos e periódicos. Estas pesquisas objetivam proporcionar maior familiaridade com o problema da pesquisa, sobretudo, o aprimoramento de ideias (GIL, 2002).

4.2 A pesquisa empírica: o local e seus participantes

A pesquisa empírica foi conduzida em uma escola pública de Ensino Fundamental, situada no município de Rio Claro, no estado de São Paulo. A escolha dessa escola foi baseada na facilidade de acesso à instituição de ensino e na afinidade da pesquisadora com a comunidade escolar, o que facilitou o contato com os alunos. A escola abriga aproximadamente seiscentos e noventa estudantes, distribuídos em vinte e oito turmas de ensino regular, com quatorze turmas em cada turno. Além disso, a escola possui uma Sala de Recursos Multifuncional que funciona tanto no período matutino quanto no vespertino.

A equipe da escola é composta por um quadro diversificado de trinta e oito professores de educação básica I e II, incluindo duas professoras especialistas em Educação Especial. Além dos professores, a escola conta com vinte e sete funcionários, sendo que quatro deles fazem parte da equipe gestora, composta por um diretor, um vice-diretor e dois professores coordenadores. É relevante destacar que a escola em questão valoriza uma política de inclusão e diversidade, buscando garantir que as necessidades individuais dos alunos sejam atendidas da melhor maneira possível.

A escola está localizada em uma região privilegiada em termos de localização e centros comerciais. Atualmente recebe alunos de diferentes estados brasileiros, principalmente da região nordeste, e também crianças estrangeiras vindas do Haiti. Muitos estudantes enfrentam situações de vulnerabilidade social, a maioria das famílias dos alunos pertence às classes D e E, com uma renda média de um a dois salários mínimos. Normalmente, os pais trabalham nos setores terciário e secundário. Muitas famílias vivem em condições de desemprego ou subemprego, como trabalho na coleta seletiva, serviços domésticos sem contribuição para o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, trabalho autônomo, entre outras atividades.

O público pesquisado consistiu em alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, totalizando cento e trinta e dois participantes, com idades entre dez e onze anos. A escolha dessa faixa etária se deu por considerá-la mais adequada aos objetivos que se propõe a pesquisa. Nessa faixa etária, observa-se a manifestação de atitudes mais agressivas e resistentes à disciplina escolar, o que permite uma análise mais coesa desse aspecto. Além disso, a escolha foi embasada nas reflexões

epistemológicas de Jean Piaget²², em que a idade dos dez e onze anos de idade é caracterizada pelo desenvolvimento da consciência em relação às regras. Portanto, essa faixa etária foi considerada relevante para investigar a questão da disciplina no contexto escolar.

Tabela 1 - Participantes da Pesquisa

| Gênero / Sexo | Número Participantes | Percentual |
|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| Meninos | 60 | 45,5% |
| Meninas | 72 | 54,5% |

Fonte: Baseado nos dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

4.3 Instrumentos e Procedimentos de coleta de dados

Em relação às técnicas utilizadas, foi aplicado um formulário impresso contendo itens de uma escala do tipo Likert de cinco pontos. Trata-se de uma escala de medida psicométrica amplamente utilizada em pesquisas de opinião, permitindo que os participantes expressem suas atitudes, opiniões, comportamentos ou características da população de forma quantitativa.

Dessa forma, o formulário foi elaborado de maneira a abordar os aspectos relevantes relacionados à disciplina no contexto escolar, levando em consideração as informações adquiridas por meio das fontes teóricas e da vivência prática da pesquisadora. Esse instrumento utilizado para coleta de dados consiste em dezessete afirmações relacionadas à disciplina, com o objetivo de avaliar o nível de concordância e frequência atribuída pelos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental em relação a essas atitudes.

O formulário foi organizado em duas colunas, ambas contendo as mesmas afirmações sobre atitudes de disciplina no contexto escolar. Na primeira coluna, os estudantes assinalaram os itens da escala tipo Likert (1. Concordo totalmente; 2. Concordo; 3. Não concordo, nem discordo; 4. Discordo; 5. Discordo totalmente), avaliando sua percepção em relação à concordância com as afirmações. Na segunda coluna, eles assinalaram os itens da escala tipo Likert (1. Nunca; 2. Raramente; 3. Às vezes; 4. Muitas vezes; 5. Sempre), avaliando a frequência com que observam as atitudes de disciplina no contexto escolar.

²² PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994, p.64.

Os procedimentos de coleta de dados seguiram os critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética em pesquisa da UFSCar, a qual foi aprovada sob Parecer Consubstanciado nº 5.499.087. Antes da realização da pesquisa, foi solicitada a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos por meio do Termo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido. Além disso, também foi obtida a Autorização da própria Unidade escolar para a realização da pesquisa, sendo acordado que o sigilo completo em relação à identidade dos participantes e da instituição de ensino seria garantido. Essas medidas visam garantir a ética e a privacidade dos envolvidos na pesquisa, bem como o cumprimento das normas e diretrizes estabelecidas para a condução de estudos envolvendo seres humanos.

Após a obtenção das autorizações necessárias, a proposta de pesquisa foi apresentada aos professores responsáveis pelas turmas dos 5º anos. Os professores demonstraram interesse pela temática da pesquisa e, em conjunto, foram alinhados previamente os dias e horários mais acessíveis para a realização da coleta de dados. Esse processo de comunicação e planejamento com os professores visou garantir a participação ativa e o engajamento dos alunos, bem como facilitar a execução da pesquisa de forma organizada e colaborativa.

Considerando uma média de vinte estudantes por turma e, levando em conta os impactos da pandemia de Covid-19 na vida escolar dos alunos nos últimos dois anos, incluindo o afastamento total ou parcial do ambiente escolar, foi reconhecida a necessidade de adotar uma abordagem sensível para garantir que todos os estudantes se sentissem confortáveis para ler e preencher o formulário de acordo com suas percepções.

Nesse sentido, optou-se por realizar a pesquisa na biblioteca da escola, permitindo a aplicação em grupos menores, compostos por seis estudantes. Essa escolha demandou mais tempo para a realização da pesquisa, uma vez que os grupos foram atendidos de forma individualizada. No entanto, essa abordagem permitiu um ambiente mais tranquilo e propício para que os estudantes pudessem expressar suas opiniões de forma mais autêntica e confortável.

Inicialmente, foi estabelecido contato com os participantes para realizar a leitura e entrega do Termo de Consentimento e de Assentimento. Esse momento também foi aproveitado para esclarecer quaisquer dúvidas relacionadas à autorização dos responsáveis legais. Considerando que os estudantes nunca haviam participado de uma pesquisa científica, foi notada certa insegurança por parte deles com relação à

execução do preenchimento do formulário. Para tranquilizá-los, foi explicado que se tratava de um formulário simples e que a pesquisadora estaria disponível para fornecer todo o suporte necessário em caso de dúvidas sobre os procedimentos. Além disso, foi enfatizado que, caso não se sentissem confortáveis durante a realização da pesquisa, poderiam optar por não participar ou mesmo se ausentar da sala, a fim de evitar qualquer constrangimento.

Essas orientações foram fornecidas com o intuito de garantir que os participantes se sentissem à vontade e seguros durante todo o processo da pesquisa, respeitando suas escolhas individuais e preservando seu bem-estar emocional. A pesquisadora também disponibilizou seus contatos para que as famílias pudessem contatá-la em caso de dúvidas ou questionamentos adicionais. Dos cento e cinquenta e oito estudantes convidados a participar voluntariamente da pesquisa, seis não receberam autorização dos responsáveis legais para participar, vinte optaram por não participar.

A partir desse ponto, deu-se início ao trabalho de campo com a aplicação do formulário. Os participantes foram convidados a se dirigir à sala da biblioteca, onde receberam o formulário impresso contendo afirmações relacionadas à disciplina na escola. Antes do preenchimento, foi feita uma breve explanação sobre a pesquisa em questão e os procedimentos para o preenchimento do formulário. Durante essa explicação, os participantes foram informados sobre o objetivo da pesquisa e como deveriam responder às afirmações, utilizando a escala de atitudes para expressar suas percepções pessoais. Eles foram encorajados a responder de forma honesta e refletida, sem pressões ou julgamentos. Após a explicação, os participantes preencheram o formulário de acordo com suas próprias percepções e respostas. A pesquisadora estava presente na sala para auxiliar e esclarecer eventuais dúvidas que surgissem durante o processo de preenchimento.

O tempo estimado para a realização da pesquisa foi de aproximadamente cinquenta minutos. É importante ressaltar que a grande maioria dos participantes conseguiu realizar a pesquisa de forma autônoma, preenchendo suas percepções em um tempo menor do que o estimado. No entanto, alguns estudantes precisaram de auxílio na leitura das afirmações. Durante todo o processo, foi adotado um cuidado ético para evitar qualquer tipo de interferência da pesquisadora no preenchimento do formulário pelos participantes. A pesquisadora esteve presente para fornecer esclarecimentos e auxiliar na compreensão das instruções, sempre respeitando a

autonomia e as decisões individuais dos participantes. Portanto, assegurou-se que a pesquisadora agisse de forma imparcial, sem influenciar as respostas dos participantes durante o preenchimento do formulário.

4.4 Procedimentos de análise de dados

Os dados coletados foram analisados com base na abordagem teórica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). A análise foi conduzida por meio das etapas de pré-análise, exploração do material, categorização e tratamento dos resultados, utilizando inferências e interpretação. Durante a análise, foram utilizadas técnicas estatísticas para o tratamento da informação. As tabelas e gráficos foram criadas usando a ferramenta Excel, possibilitando a apresentação concisa e visível do conjunto de dados. Essas técnicas estatísticas contribuíram para uma análise mais objetiva e quantitativa dos resultados.

Os dados analisados foram categorizados tematicamente, permitindo uma compreensão mais aprofundada da análise ao combinar informações qualitativas e quantitativas. Essa abordagem integrada possibilitou uma análise e interpretação mais ampla dos resultados obtidos na pesquisa.

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados da pesquisa empírica teve como objetivo analisar a concordância e a frequência com que as atitudes de disciplina são percebidas pelos alunos no contexto escolar por meio de um formulário impresso. Com o intuito de facilitar a análise, as afirmações foram agrupadas em categorias analíticas que consideramos relevantes para verificar as percepções dos estudantes. Essas categorias incluem: normas e regras da escola, a sala de aula, conduta dos estudantes e relações de convivência.

5.1 Percepção dos estudantes acerca da disciplina na escola

Os dados coletados na pesquisa empírica foram categorizados da seguinte maneira:

- 1) **Normas e regras da escola:** As afirmações 1, 2, 3, 11 e 13 estão relacionadas às normas e regras estabelecidas pela escola. Essas afirmações visam analisar a percepção dos alunos em relação à existência e aplicação das normas escolares.
- 2) **Normas e regras na sala de aula:** As afirmações 4, 5 e 6 abordam as normas e regras especificamente no ambiente da sala de aula. Essas afirmações foram elaboradas para investigar como os alunos percebem a implementação e o cumprimento das regras dentro da sala de aula.
- 3) **Condutas dos estudantes:** As afirmações 8, 9, 10, 12 e 17 estão relacionadas às condutas dos estudantes. Essas questões abordam temas como obediência dos alunos, premiação e rendimento acadêmico, tendo em vista a percepção dos estudantes sobre esses aspectos.
- 4) **Relações de convivência:** As afirmações 7, 10, 14, 15, 16 se pautam nas relações de convivência e respeito mútuo. O objetivo consiste em verificar como os alunos percebem as relações de convivência na escola com vistas a uma educação para a autonomia moral.

Cada uma dessas categorias é discutida a partir da análise das tabelas 2 e 3, onde constam os percentuais obtidos a partir das respostas dos estudantes:

Tabela 2 - Afirmações utilizadas no formulário da pesquisa e nível de concordância das atitudes de disciplina.

| Categorias Analíticas | Afirmações | Concordo Totalmente | Concordo | Não Concordo / Nem Discordo | Discordo | Discordo Totalmente |
|----------------------------------|---|----------------------------|-----------------|------------------------------------|-----------------|----------------------------|
| Normas e regras da escola | 1. Respeitar os horários da escola. | 47,0% | 48,5% | 3,8% | 0,8% | 0,0% |
| | 2. Respeitar a organização da fila nos diversos espaços da escola. | 58,3% | 34,1% | 7,6% | 0,0% | 0,0% |
| | 3. Zelar pela conservação do prédio da escola e dos materiais. | 68,2% | 30,3% | 1,5% | 0,0% | 0,0% |
| | 11. Todos devem obedecer às mesmas regras. | 59,1% | 32,6% | 6,8% | 0,8% | 0,8% |
| | 13. Todos devem compreender as regras da escola. | 43,9% | 47,0% | 8,3% | 0,8% | 0,0% |
| A sala de aula | 4. Falar somente quando necessário durante a aula ou quando lhe for solicitado. | 33,3% | 42,4% | 18,2% | 2,3% | 3,8% |
| | 5. Sair da aula somente com a autorização do professor. | 59,1% | 32,6% | 3,8% | 3,8% | 0,8% |
| | 6. Obedecer às solicitações do professor. | 55,3% | 39,4% | 4,5% | 0,8% | 0,0% |
| Conduta dos estudantes | 8. Obedecer sem questionar. | 39,4% | 37,9% | 18,2% | 4,5% | 0,0% |
| | 9. Ser recompensado quando se pratica uma boa ação. | 45,5% | 32,6% | 11,4% | 9,1% | 1,5% |
| | 12. Obedecer para não ir para a diretoria e nem os responsáveis serem convocados na escola. | 65,2% | 29,5% | 3,0% | 1,5% | 0,8% |
| | 17. Ter bom rendimento para ser o melhor da sala. | 50,8% | 32,6% | 11,4% | 3,0% | 2,3% |
| Relações de convivência | 7. Ter bons modos e agir com respeito uns com os outros. | 62,1% | 33,3% | 4,5% | 0,0% | 0,0% |
| | 10 - Cumprir sempre com o que promete. | 48,5% | 43,2% | 7,6% | 0,8% | 0,0% |
| | 14. Dizer sempre a verdade para que todos acreditem em você. | 58,3% | 33,3% | 6,8% | 1,5% | 0,0% |
| | 15. Respeitar o próximo para ser respeitado. | 70,5% | 28,0% | 0,8% | 0,8% | 0,0% |
| | 16. Questionar sempre que não concorda com uma ação. | 30,3% | 45,5% | 19,7% | 3,0% | 1,5% |

Fonte: Baseado nos dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Tabela 3 - Afirmações utilizadas no formulário da pesquisa e nível de frequência das atitudes de disciplina.

| Categorias Analíticas | Afirmações | Nunca | Raramente | Às vezes | Muitas vezes | Sempre |
|----------------------------------|---|--------------|------------------|-----------------|---------------------|---------------|
| Normas e regras da escola | 1. Respeitar os horários da escola. | 3,0% | 9,1% | 48,5% | 19,7% | 19,7% |
| | 2. Respeitar a organização da fila nos diversos espaços da escola. | 6,1% | 34,8% | 38,6% | 9,1% | 11,4% |
| | 3. Zelar pela conservação do prédio da escola e dos materiais. | 9,1% | 16,7% | 56,1% | 9,8% | 8,3% |
| | 11. Todos obedecem às mesmas regras. | 7,6% | 22,7% | 47,7% | 13,6% | 8,3% |
| | 13. Todos compreendem as regras da escola. | 8,3% | 22,7% | 50,0% | 8,3% | 10,6% |
| A sala de aula | 4. Falar somente quando necessário durante a aula ou quando lhe for solicitado. | 20,5% | 28,0% | 32,6% | 11,4% | 7,6% |
| | 5. Sair da aula somente com a autorização do professor. | 2,3% | 6,8% | 18,9% | 17,4% | 54,5% |
| | 6. Obedecer às solicitações do professor. | 2,3% | 13,6% | 31,8% | 21,2% | 31,1% |
| Condutas do estudantes | 8. Obedecer sem questionar. | 5,3% | 22,7% | 53,8% | 9,1% | 9,1% |
| | 9. Ser recompensado quando se pratica uma boa ação. | 17,4% | 25,8% | 37,1% | 11,4% | 8,3% |
| | 12. Obedecer para não ir para a diretoria e nem os responsáveis serem convocados na escola. | 4,5% | 18,2% | 41,7% | 16,7% | 18,9% |
| | 17. Ter bom rendimento para ser o melhor da sala. | 3,8% | 18,2% | 44,7% | 16,7% | 16,7% |
| Relações de convivência | 7. Ter bons modos e agir com respeito uns com os outros. | 12,1% | 25,0% | 47,0% | 9,1% | 6,8% |
| | 10. Cumprir sempre com o que promete. | 6,1% | 21,2% | 58,3% | 9,1% | 5,3% |
| | 14. Dizer sempre a verdade para que todos acreditem em você. | 8,3% | 30,3% | 37,1% | 15,2% | 9,1% |
| | 15. Respeitar o próximo para ser respeitado. | 8,3% | 21,2% | 39,4% | 15,2% | 15,9% |
| | 16. Questionar sempre que não concorda com uma ação. | 8,3% | 14,4% | 37,1% | 21,2% | 18,9% |

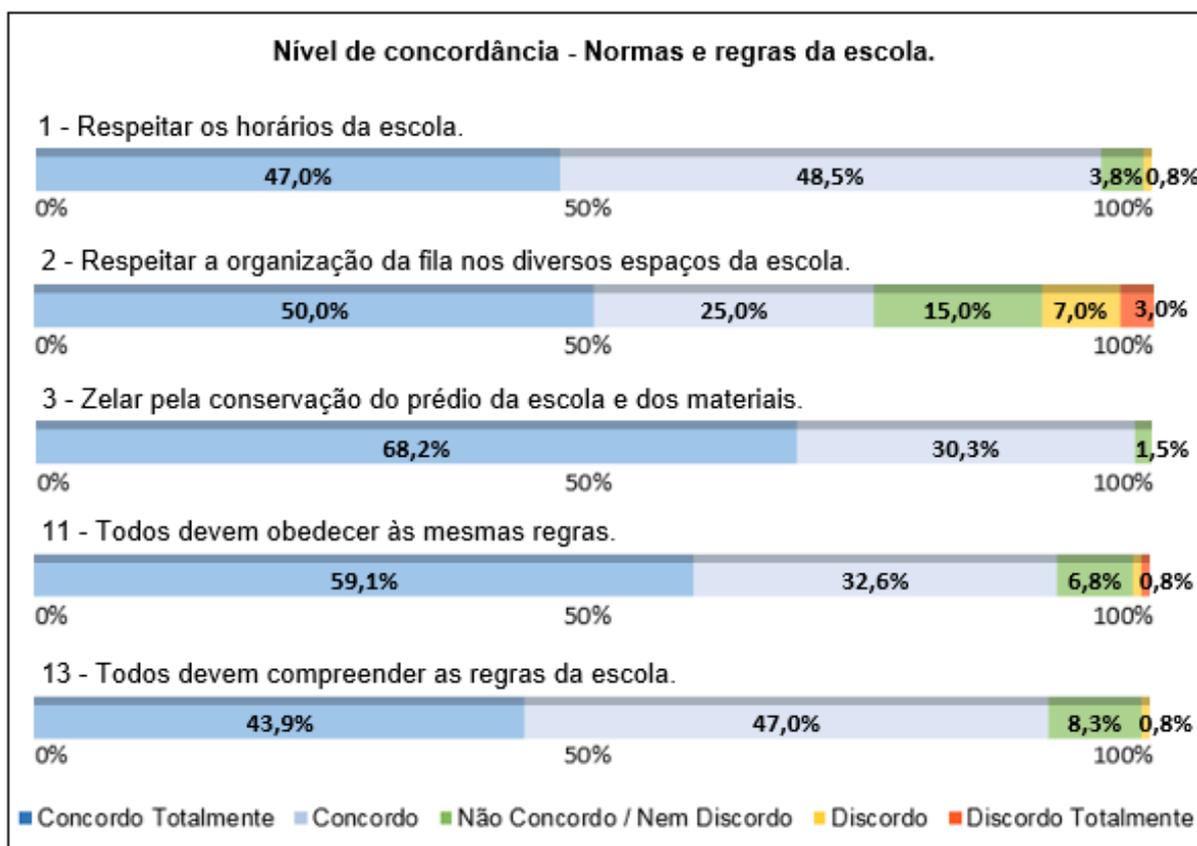
Fonte: Baseado nos dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

5.1.1 Categoria analítica: Normas e regras da escola

De acordo com Parrat-Dayán (2009), toda sociedade cria suas próprias regras, uma das principais características desse conceito é a regularidade e o respeito que se tem por elas. Definidas como um instrumento para regular as relações dentro de uma comunidade, essas regras constituem as normas e convenções sociais que nortearão a convivência entre os indivíduos. Nesse sentido, “a disciplina corresponde a um conjunto de normas ou regras que uma organização social dá a si própria. Se essa organização apresenta problemas, as regras podem ser redefinidas” (p.53).

Ao serem analisados os posicionamentos dos estudantes no que tange ao cumprimento dos horários, à organização da fila e à preservação do prédio escolar, constatam-se resultados da figura 1 indicam que as opiniões dos estudantes convergem positivamente em relação às práticas disciplinares da escola.

Figura 1 – Nível de concordância – Normas e regras da escola

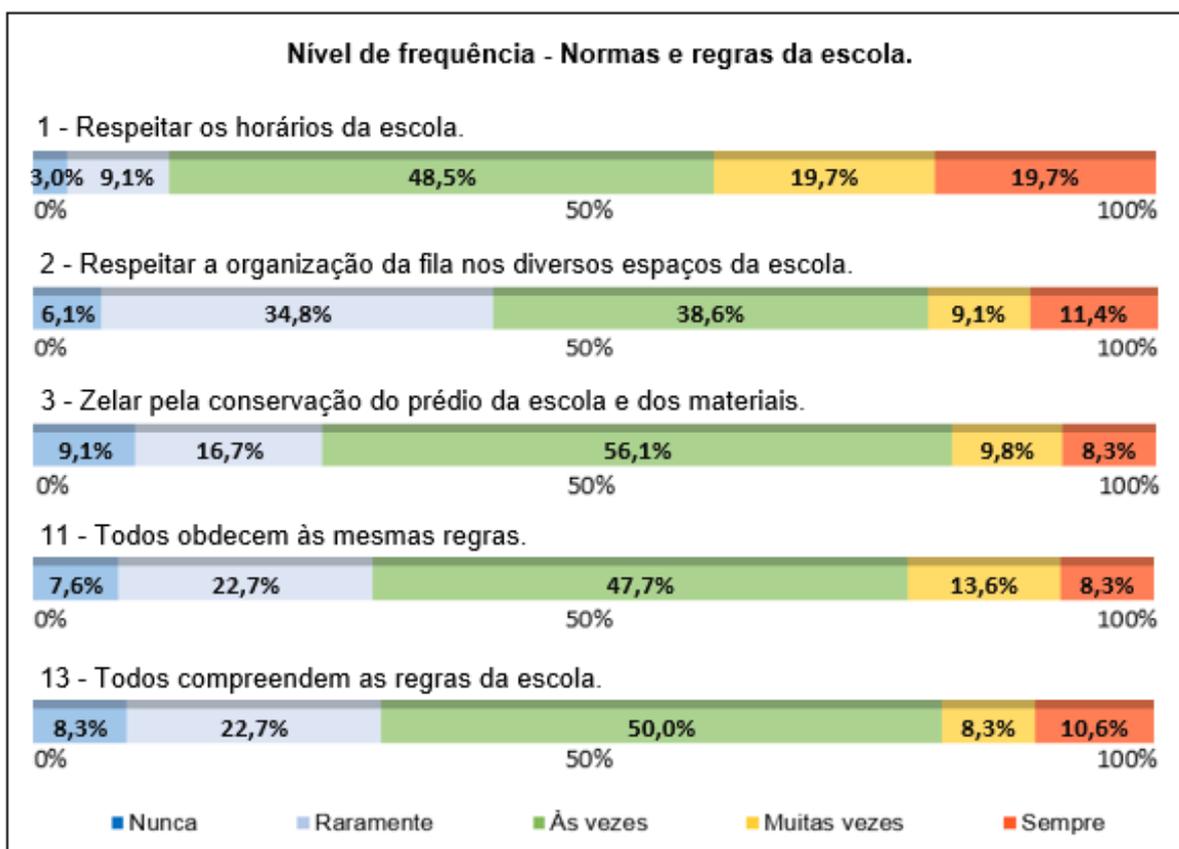


Fonte: Baseado nos dados da pesquisa. Elaborado pela autora

Praticamente não houve oposição por parte dos estudantes no que diz respeito ao acatamento das regras da instituição escolar, havendo apenas um pequeno percentual de participantes que se admitiram neutros em relação a essas atitudes. Nesse sentido, os dados sugerem que os estudantes são afeitos às normas e regras instituídas pela escola.

No que diz respeito às normas coletivas, há um consenso entre os estudantes de que todos devem ser regidos pelas mesmas regras, demonstrando valorização da proposta de um contrato pedagógico autêntico. Entretanto, a apreciação que fazem das normas e regras da escola não é coerente com suas observações sobre a frequência desses comportamentos. Embora demonstrem assentimento, a percepção da maioria é a de que, na prática, essas regras são pouco respeitadas.

Figura 2 – Nível de frequência – Normas e regras da escola



Fonte: Baseado nos dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Como se pode observar na figura 2, a aplicabilidade dessas atitudes dentro da escola é questionada pelos estudantes, uma vez que transgridam as regras instituídas pela escola. Essa situação pode ser explicada por uma combinação de fatores

provenientes da sociedade e da realidade cultural do sujeito, que direta ou indiretamente podem levar ao descomprometimento, resistência e falta de compreensão das regras. Além disso, os resultados apresentados sugerem uma possível ausência de espaços cooperativos que buscam promover a discussão, interação e respeito mútuo.

E o que faz com que os estudantes rejeitem o respeito às regras? Segundo Parrat-Dayan (2009), “numa sociedade em crise, a escola deveria analisar de maneira crítica os marcos que a guiaram até agora e não funcionam mais, estimulando a procura de novos sentidos” (p.52).

Cumpre-nos pontuar que nem todos os estudantes seguirão as normas o tempo todo. Vivemos em uma sociedade contraditória e em constante processo de mudanças, novos valores, aspirações e demandas emergem. Isso pode afetar a forma como os alunos se relacionam com o mundo ao seu redor e a forma como a disciplina é entendida e aplicada nas escolas.

É importante salientar, no entanto, que apesar dessas mudanças, muitos dos princípios fundamentais da educação, como a busca pelo conhecimento, o desenvolvimento de habilidades críticas, criatividade e o respeito a normas e regras sociais, continuam sendo relevantes e importantes para o desenvolvimento dos indivíduos. A disciplina continua sendo uma parte essencial da educação, entretanto, “a criança não assumirá responsabilidades apenas pelo fato de simplesmente lhe dizerem para ser responsável. É um processo progressivo e tanto a escola quanto a família deveriam facilitar essa tarefa” (PARRAT-DAYAN, 2009, p. 84). Outrossim, a elaboração de regras não consiste meramente na exposição de um quadro já pronto, e sim no diálogo, reflexão e discussão.

Adorno (2020) enfatizou a importância de uma educação emancipatória, orientada para a compreensão crítica da realidade social, política e cultural. Ele criticava a ideia de uma educação meramente instrumental, voltada para a adaptação dos indivíduos às demandas do sistema capitalista, e defendia a importância de uma educação que incentivasse a experiência formativa, a consciência histórica e o pensamento crítico.

A concordância dos alunos em relação à importância de seguir as normas e regras escolares, contrastada com a falta de cumprimento e desrespeito pelas regras básicas de convivência, evidencia que, numa sociedade em crise, não é apenas a escola que não contribui para que as crianças aprendam a assumir responsabilidades.

O enfraquecimento da capacidade socializadora da família na primeira infância coloca em xeque a construção da personalidade, resultando em egos fragilizados e incapazes de se opor a pressões externas. A ausência de uma participação efetiva do sujeito na elaboração das leis que regem o contrato social da escola também pode resultar na perda de sentido dessas regras e na perda da significação das experiências de aprendizagem e, conseqüentemente, na crise da autoridade. Ademais, a falta de referenciais claros e a exposição dos alunos aos meios de comunicação de massa influenciam significativamente a forma de se relacionar com as normas e regras da escola. Nesse sentido, é importante ressaltar que a criança aprende não apenas por meio do que é dito, mas principalmente por meio do que observa e vivencia.

Segundo Goergen (2007), a disciplina não dispensa a observância a normas e leis, pelo contrário, exige uma vida ética. “Trata-se, portanto, não do fim do dever, mas de um processo de reorganização moral que leve em conta uma realidade social ordenada segundo novos princípios e formas de relacionamento” (p. 746).

Não há sociedade humana nem convivência ordenada e pacífica sem um código de direitos e deveres, orientador da coexistência dos indivíduos. O que ocorre é que esse código não é mais indelével, permanente e universal, mas histórico, ou seja, sujeito a transformações e mudanças que acompanham as condições materiais e culturais da sociedade (GOERGEN, 2007, p. 752).

Os alunos de hoje podem ter perspectivas diferentes em relação ao aprendizado e ao ambiente escolar. Nesse sentido, a educação desempenha um papel importante na formação das crianças, ajudando-as a desenvolver uma visão mais ampla de sua própria realidade e entender a importância de considerar não apenas seus próprios interesses imediatos, mas também o bem-estar coletivo.

Tal tarefa torna-se ainda mais difícil quando na atualidade o processo de socialização e de construção das identidades vem sendo cada vez mais enfraquecido por outras formas de socialização. Num tempo em que as mudanças ocorrem a uma velocidade acelerada, ao compasso das tecnologias da informação, é a submissão ao sistema capitalista do *mundo administrado* que impera na formação dos sujeitos da educação.

A ausência de quadros de referência, juntamente com a perda do sentido das regras e da responsabilidade, pode resultar em modelos de existência contrários à

vida ética em sociedade. É a subjetividade sendo forjada pela indústria cultural e papel das mídias na configuração de novas identidades, impondo modelos e ditando regras. Não é difícil compreender, nestes termos, a falta de respeito e até mesmo as atitudes de depredação do prédio escolar.

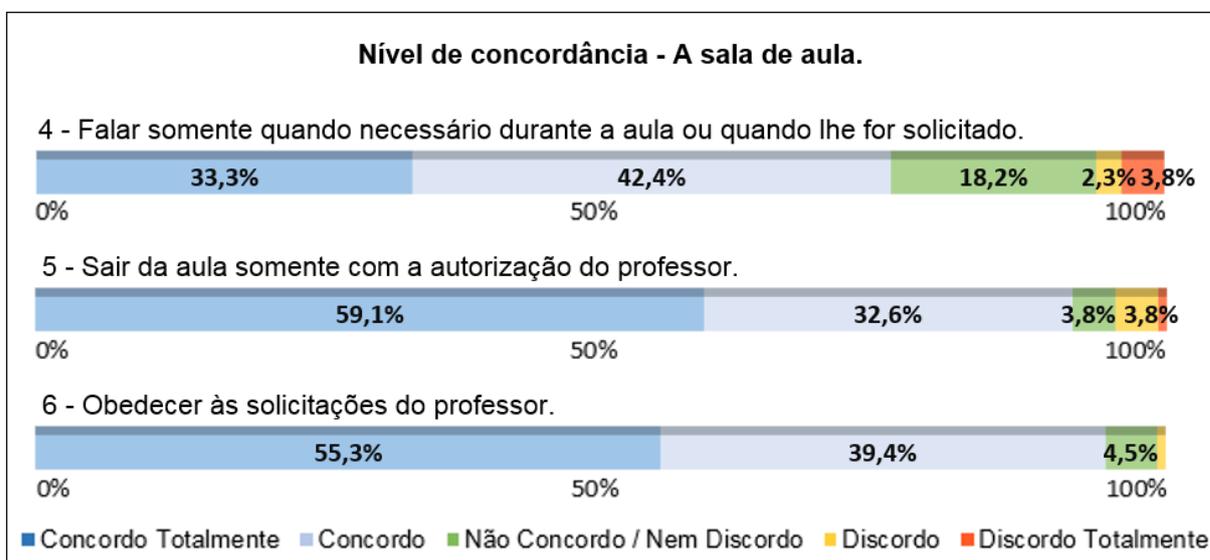
Um dos grandes desafios cabíveis à escola é adaptar-se às necessidades de seu tempo, segundo Vasconcellos (2009, p. 103), a tarefa educativa na perspectiva dialética é criação, vida, movimento, inovação, abertura, ruptura.

5.1.2 Categoria analítica: A sala de aula

Começamos por pontuar uma frase do educador Paulo Freire. “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 84, *grifo do autor*). Assim, o diálogo é visto como uma *exigência existencial* com vistas a um propósito transformador e humanizador que pressupõe o encontro, a reflexão, o pensar crítico e o agir de seus sujeitos sem que exista uma relação de dominação.

Ao investigar o que os estudantes pensam sobre as regras dentro da sala de aula, percebe-se que, em sua maioria, compreendem a disciplina de forma restritiva em detrimento da capacidade crítica e transformadora, a percepção que se tem é de que a criança é aquela que executa as instruções dadas a ela.

Figura 3 – Nível de concordância - A sala de aula.



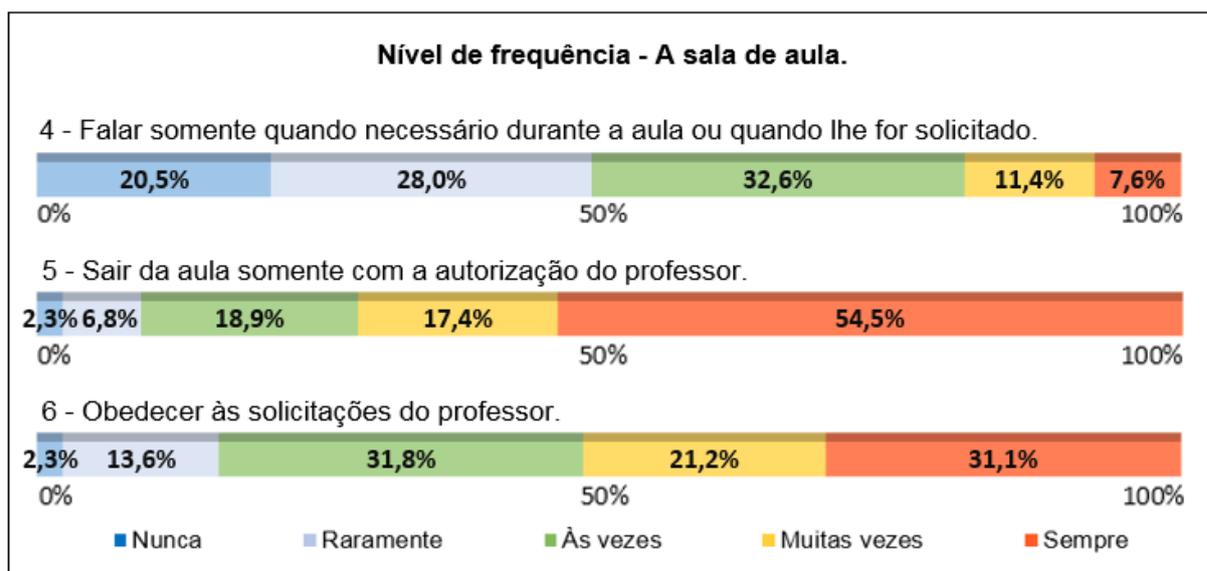
Fonte: Baseado nos dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Como se pode depreender, na figura 3, destacam-se predominantemente os percentuais de estudantes que “concordam” ou “concordam totalmente” com atitudes de comportamento vinculadas ao estabelecimento de regulamentos na aula. A partir de tais dados é possível perceber a disciplina concebida como obediência às normas.

Ressaltam-se também, significativos percentuais que demonstram uma pretensa situação de neutralidade em relação à afirmação “falar somente o necessário ou quando lhe for solicitado”. Ainda diante do exposto, e nos referindo à relação professor e aluno, somos levados à reflexão de que esse posicionamento de indiferença pode representar uma espécie de silenciamento dos estudantes diante da centralidade do professor.

Confrontando os dados com a frequência dessa atitude nas respostas dos estudantes, os resultados da figura 4 indicam que os itens “nunca”, “raramente” e “às vezes” aparecem em maior proporção na afirmação “falar somente o necessário ou quando lhe for solicitado”. Estes dados podem antecipar uma possível problemática na relação dialógica.

Figura 4 – Nível de frequência - A sala de aula.



Fonte: Baseado nos dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Pesquisas apontadas por Estrela (1992, p.53) revelam que numa aula onde o professor determina que “o aluno só fala quando o professor solicitar”, a regra proposta coloca o professor como figura central da comunicação e assinala ao aluno o papel de receptor e respondente, limitando assim a sua liberdade de comunicação.

Quando na verdade, poderia ter estipulado a regra “*fala um de cada vez*” permitindo uma comunicação mais aberta e fomentando o valor do respeito. Segundo a autora, a distribuição equitativa da comunicação é um fator importante no estabelecimento da disciplina. Ao monopolizar a comunicação, acabam-se formando “*redes clandestinas*” na aula e, conseqüentemente, a quebra da regra e a indisciplina.

Segundo Vasconcellos (2000), o conceito de disciplina associado à obediência está profundamente arraigado no dia a dia escolar, geralmente compreendido no sentido de adequação do comportamento do aluno àquilo que o professor ou a instituição requer. Em meio ao desgaste e estresse de um ambiente fastidioso, muitas vezes o professor acaba cedendo ao desejo ilusório de obter um comportamento submisso do aluno, respeitar as regras impostas, estar atento, obedecer a suas ordens, em vez de buscar a interação, o diálogo e a comunicação. Isso resulta em um ambiente autocrático marcado pelo isolamento, fechamento, obediência e submissão. Temendo não ser respeitado, assume muitas vezes uma postura autoritária obtendo certas atitudes dos alunos, mas essas atitudes se dissipam quando eles não estão mais sob sua supervisão, “trata-se da grande farsa colocada pelo sistema de educação: não se está preocupado com o futuro do educando, mas em apenas sobreviver como instituição ou como educador” (p.38).

Quando analisamos a afirmação “sair da aula somente com a autorização do professor”, a apreciação que os estudantes fazem dessa atitude é coerente com as considerações que tecem sobre a frequência. É interessante observar que essa atitude corresponde a uma maior aceitação por parte dos estudantes, talvez porque tenha uma relação com os valores herdados de uma educação familiar de não sair de casa sem permissão ou medo da punição.

Entendendo que a disciplina tem relação com a autoridade, ao analisarmos os dados quantitativos da afirmação “obedecer às solicitações do professor” os resultados chamam a atenção para a centralidade que ele ocupa na sala de aula, visto que os estudantes “muitas vezes” (21,2%) e “sempre” (31,1%) as obedecem.

Destacam-se ainda, outros 31,8% que “às vezes” correspondem a essa atitude. Os dados mostram que, entre os alunos não há uma unanimidade quanto à obediência devida ao professor. No passado, o respeito do aluno estava intrinsecamente ligado à obediência e submissão hierárquica, baseado na autoridade da tradição. No entanto, hodiernamente, essa noção de autoridade não é mais capaz de orientar o comportamento do aluno de maneira eficaz. As crianças e jovens estão cada vez mais

expostos a uma multiplicidade de informações, grupos identitários, imagens de felicidade e de sucesso que exercem influência significativa em sua percepção e aceitação da autoridade dos mais velhos.

Sem dúvida, a educação não pode prescindir da autoridade do professor, no entanto, é importante reconhecermos os limites e contradições inerentes à sua própria função. Por um lado, o professor desempenha um papel fundamental no processo formativo do aluno legitimando sua figura de autoridade. Por outro, é crucial que o professor também compreenda a necessidade de se desvencilhar dessa autoridade para que os indivíduos se tornem emancipados e capazes de estruturar sua própria personalidade.

Entretanto, a formação voltada para a emancipação encontra seus obstáculos. Segundo Zuin (2021), o reconhecimento da autoridade pedagógica do professor pelos alunos representa um dos principais desafios da educação. A exposição dos alunos aos meios de comunicação audiovisuais, como televisão, celular, internet, contribuem para o solapamento da autoridade pedagógica.

Ainda segundo o autor, a possibilidade de o aluno progredir gradualmente em direção à emancipação envolve uma relação dialógica fundamentada no respeito mútuo. Nesse contexto, é importante que o aluno desenvolva a consciência de que necessita do outro, reconhecendo seus direitos, bem como a importância do cumprimento de seus deveres, e que o professor, por sua vez, se conscientize de que sua autoridade é circunstancial.

[...] a internalização da lei moral, fundamento básico do cumprimento do dever, ocorre quando o educando paulatinamente se reconhece e é reconhecido como sujeito, como interventor do modo como as regras do processo de ensino e aprendizagem se desenvolvem e, portanto, de quaisquer contratos pedagógicos estabelecidos com seus colegas e educadores (ZUIN, 2021, p. 140).

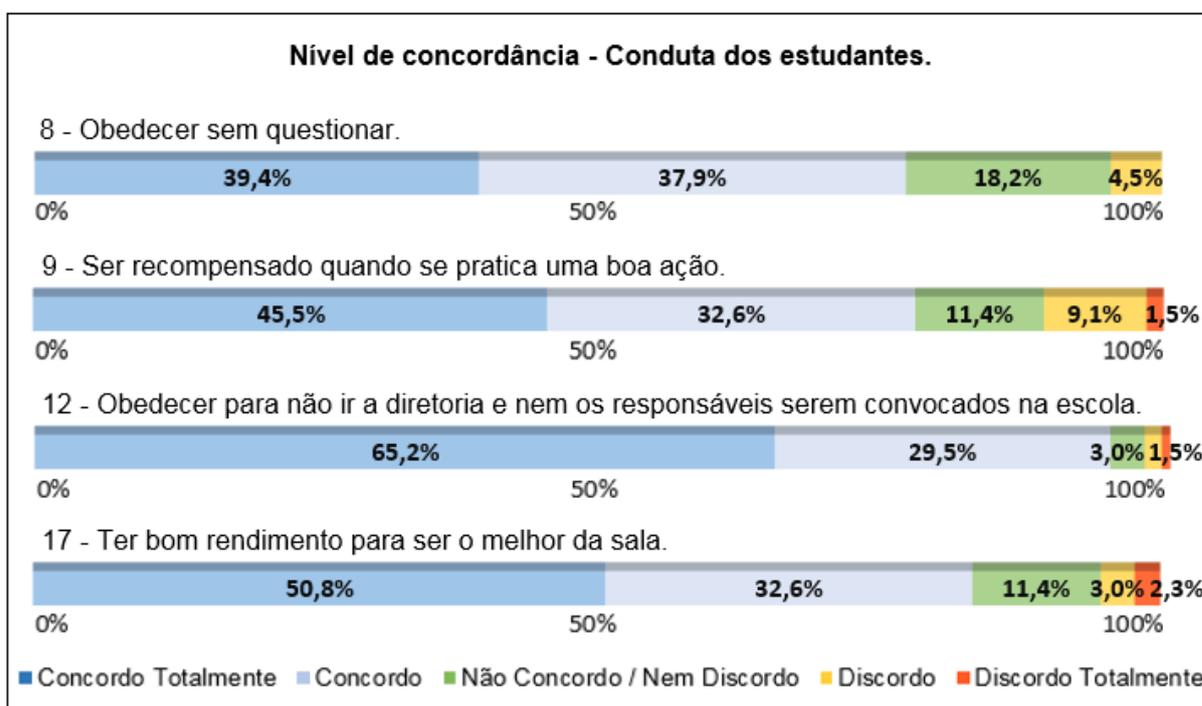
Nesta mesma direção, Adorno (2020) critica veementemente a presença de uma autoridade rígida e autoritária no contexto educacional. Ele sustenta que essa forma de autoridade, que é imposta e inflexível, tem o potencial de suprimir a autonomia e o pensamento crítico dos alunos. Em contrapartida, ele defende uma abordagem de autoridade que seja dialógica, aberta ao diálogo e à autorreflexão crítica.

5.1.3 Categoria analítica: Conduta dos estudantes

Promover uma reflexão sobre a conduta dos estudantes requer um olhar atento para as transformações na forma como a educação é concebida e praticada nas escolas. O acesso generalizado à tecnologia tem proporcionado aos alunos uma ampla gama de informações e recursos, o que pode influenciar em suas condutas e atitudes em relação à educação formal. Isso envolve considerar não apenas os aspectos comportamentais, mas também as necessidades individuais, o contexto social e cultural, bem como os desafios da educação contemporânea.

Aos serem analisadas as percepções dos estudantes com relação a “ser recompensado quando se pratica uma boa ação” e “ter um bom rendimento para ser o melhor da sala”, nota-se, na figura 5, que grande parte afirma “concordar” ou “concordar totalmente” com essa atitude, indicando certa valorização pela recompensa e pelo reconhecimento no desempenho escolar. Apenas um percentual significativamente pequeno “discorda” ou “discorda totalmente” demonstrando uma atitude contrária à grande maioria. É interessante observar a paridade nos percentuais de estudantes (11,4%), que se mostram indiferentes em ambas as afirmações.

Figura 5 – Nível de concordância – Conduta dos estudantes.



Fonte: Baseado nos dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

O fato de os alunos concordarem de forma quase consensual com a afirmação “ter bom rendimento para ser o melhor da sala”, denota um comportamento oriundo da cultura capitalista. Atualmente, enfrentamos uma sociedade paradoxal, na qual os ideais de consumo, competição, busca pela felicidade instantânea estão em contraste direto com os valores defendidos pela instituição escolar.

Esses dados sinalizam para uma questão crucial apontada por Adorno (2020) nos debates pedagógicos com Helmut Becker, ao falar sobre a desbarbarização na educação, uma delas é a de que “a competição é um princípio no fundo contrário à educação humana” (p.176). Adorno concorda plenamente com Becker diante da afirmação de que na escola, por vezes, ocorre a promoção consciente da competição por parte dos professores, os quais embasam essa abordagem em princípios pedagógicos saudáveis. Os autores também criticam fortemente o uso da competição como um meio para aumentar a eficiência. A concordância dos estudantes com essa abordagem também é uma realidade presente.

A analisarmos o posicionamento dos estudantes em relação a “ser recompensado quando se pratica uma boa ação”, percebe-se que essa atitude também é aceita pela grande maioria. Na perspectiva que acabamos de esboçar, o sistema de recompensas pode fortalecer uma visão individualista e competitiva da sociedade, em que o valor das ações das crianças é determinado principalmente pela obtenção de recompensas ou reconhecimento externo e não por uma motivação intrínseca.

Historicamente, a escola foi vista como um instrumento pelo qual os indivíduos poderiam alcançar uma posição social e econômica na sociedade. Segundo Vasconcellos (2000, p. 58), um dos fatores para os problemas da disciplina na escola e na sala de aula consiste na queda do mito de ascensão social através da escola. A promessa do esforço e recompensa se desmorona diante da indagação “Estudar para quê?” “Por que eu vou estudar se o meu tio estudou tanto e hoje está desempregado...” “Já o meu pai nem estudou e hoje está bem de vida...”. Para o autor esse questionamento só pode ser respondido mediante a conscientização da estrutura sócio-político-cultural excludente.

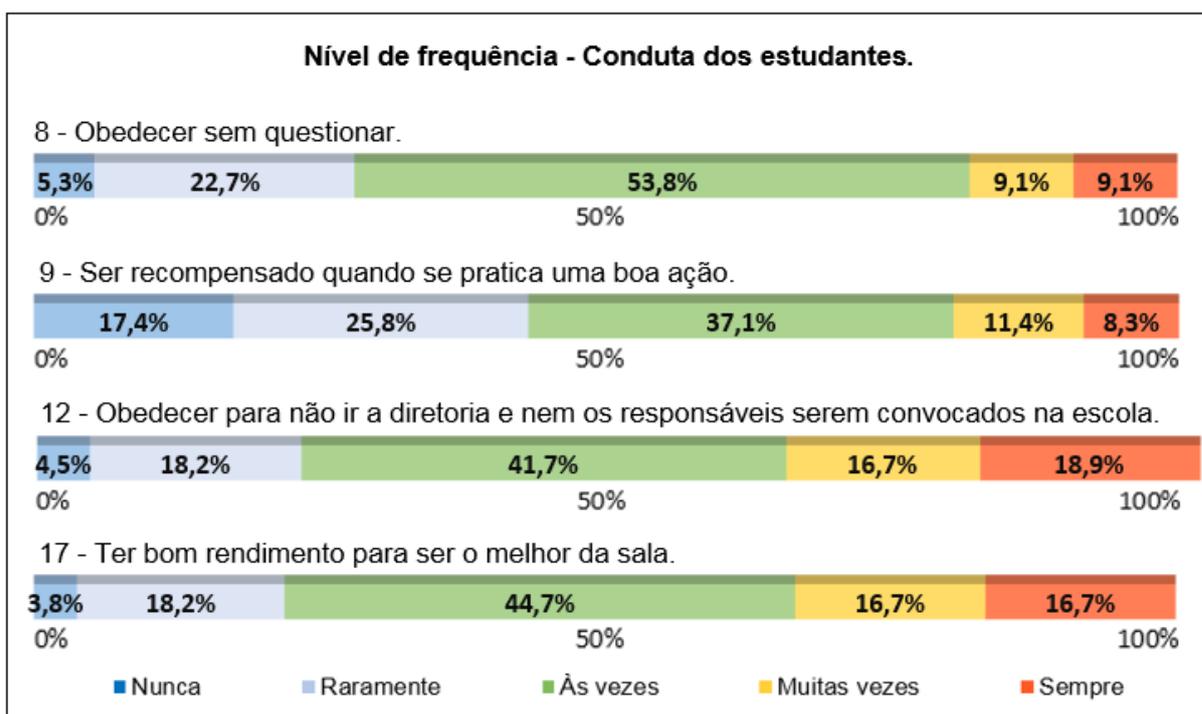
Daí a necessidade de ganharmos o aluno para a indispensável mudança que deve ocorrer: não se trata mais de estudar apenas e tão somente para poder “garantir um lugarzinho no bonde da história”; trata-se, isto sim, de estudar a

fim de ganhar competência para ajudar a mudar o rumo desse bonde!
(*Ibidem*, p.58).

Subjacente a essas questões, ao analisarmos as percepções dos estudantes em relação às afirmações: “Obedecer sem questionar” e “Obedecer para não ir para a diretoria e nem os responsáveis serem convocados na escola”, ressaltam-se significativos percentuais de estudantes que “concordam” ou “concordam totalmente” com essas afirmativas. Depreende-se dessa análise, que a capacidade de iniciativa do aluno é reduzida, uma vez que a impressão que eles apresentam é a de que o professor é aquele que tem autoridade e o aluno é aquele que obedece.

Horkheimer (2006) explorou a questão da autoridade e suas diferentes manifestações ao longo da história. Na modernidade, a autoridade passou a ser associada principalmente à ideia de autoritarismo. Nesse contexto, o pensamento burguês surgiu como um movimento de contestação das autoridades tradicionais, dando lugar a uma nova forma de autoridade exercida por meio das estruturas de poder presentes no sistema capitalista. Uma autoridade muitas vezes arbitrária, imposta e incompreensível aos alunos.

Figura 6 – Nível de frequência - Conduta dos estudantes.



Fonte: Baseado nos dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Confrontando os dados com a frequência com que tais comportamentos se manifestam, a percepção da maioria dos alunos é a de que “raramente” ou “às vezes” estas atitudes ocorrem no contexto escolar.

Os dados da figura 6 mostram que os alunos não costumam obedecer sem questionar a figura de autoridade a quem se submete, tampouco obedecem sob condição de sofrer alguma penalidade, como por exemplo, ir para a diretoria. Talvez, esse posicionamento possa ser caracterizado como uma forma de resistência ou uma tendência em insurgir contra algum tipo de obediência passiva ou relações de subordinação.

Sem dúvida, a autoridade é imprescindível na construção da personalidade, mas é crucial ressaltar que não estamos nos referindo a qualquer forma de autoridade, como a despótica ou autoritária. Cumpre-nos pontuar que na concepção de disciplina que estamos tratando nesse estudo, ser disciplinado não significa obedecer cegamente. Colocadas essas concepções, podemos dizer o quanto as relações de autoridade têm se modificado no âmbito da família, escola e sociedade.

Em seus estudos sobre Autoridade e família, Horkheimer (1983, p.102) define autoridade como relação.

A autoridade, que valeria como uma relação em que alguém se submeteria racionalmente a outrem, em virtude de uma superioridade factual, e encerraria em si a tendência para superar a si própria [...] Mas, na consciência (*Bewusstsein*) contemporânea, a autoridade não surge como uma relação, mas como uma característica inultrapassável do superior, como uma diferença qualitativa (HORKHEIMER, 1983, p.102).

Segundo Zuin (2021), na relação que se estabelece entre aluno e professor, a autoridade incorpora esse processo de superação na medida em que o aluno é capaz reinterpretar e integrar o conhecimento do professor em sua própria compreensão conceitual, conservando a autoridade do professor transformada dentro de si.

De clara inspiração kantiana, essa assertiva de Horkheimer enfatiza a palavra superação (*Aufhebung*) como condição para que também o aluno adquira condições, por meio das relações constituídas com o professor, de sair de seu estado de menoridade e, assim, se emancipar enquanto indivíduo que não só pode como também deve intervir e expressar seus pensamentos na forma de ações que caracterizam essa intervenção. Contudo, para que isso ocorra, torna-se decisiva a tomada de consciência do professor, que, ao invés de impor autoritariamente seu ponto de vista sobre determinado conteúdo, é capaz de perceber que sua autoridade se conserva transformada no próprio raciocínio que o aluno contesta (ZUIN, 2021, p. 61-62).

Dessa maneira, o autor enfatiza o caráter emancipatório da autoridade, na qual os alunos se reconheçam como participantes ativos de uma relação. Conseqüentemente, quando os alunos se percebem como coautores na definição das normas, é mais provável que as cumpram de forma consistente.

Partindo de uma visão psicanalítica Adorno (2020), nos diz que o próprio processo pelo qual as identidades são elaboradas se torna impossível para a criança, primeiro pelo fato de que a figura paterna não corresponde ao ideal de eu que projetara, segundo porque ao adentrarem o universo escolar, o ideal de eu se reapresenta na expectativa de se identificar com o professor. Contudo, por muitas razões isso se torna impraticável para eles, “sobretudo porque particularmente os próprios mestres constituem produtos da imposição da adequação, contra a qual se dirige o eu ideal da criança ainda não preparada para vínculos de compromisso” (p.121).

Zuin (2008) aborda de maneira significativa o debate de Adorno com Hellmut Becker, intitulado "Tabus acerca do magistério", ao refletir sobre as representações aversivas que os alunos têm em relação aos seus professores, conhecidos como tabus.

O próprio Adorno argumenta que a imagem que os alunos possuem do professor torna-se extremamente pejorativa, sobretudo quando há o descompasso entre os ideais de ego que são projetados na figura do mestre e suas atitudes que desmentem suas promessas de respeitar as opiniões dos alunos (ZUIN, 2008, p.54).

Segundo Pucci, Oliveira e Zuin (1999), a sociedade contemporânea capitalista não está isenta de suas próprias contradições, “a desonestidade presente no aluno que consulta o livro durante uma avaliação tem vínculo direto com o professor que se diz compreensivo e aberto ao diálogo e que, na primeira oportunidade, pune com todas as forças” (p.127).

A autoridade é colocada em questão pelos estudantes à medida que eles começam a contestar condutas, normas e valores sociais. Não se trata de aderir ou resistir à interiorização de padrões sociais, uma vez que essas representações são meras ilusões em uma sociedade contraditória e em constante mudança de valores. Cabe, então, voltar à proposição kantiana: como exercitar a liberdade sob coação das leis? O desafio reside em compreender essa relação em seu sentido dialético.

Segundo Vasconcellos (2000, p. 73) “numa relação dialética, um polo supõe, nega e supera o outro, levando consigo elementos válidos, que serão rearticulados num novo arranjo histórico (provisório), mantendo a tensão entre elementos subsumidos (superação por incorporação)”.

Dando sequência à análise dos dados, ao observar as atitudes dos estudantes em relação a “ser recompensado quando se pratica uma boa ação” e “ter bom rendimento para ser o melhor da sala”, a percepção da maioria é a de que “raramente” e “às vezes” esses comportamentos ocorrem no contexto escolar. Em contrapartida, um número expressivo de estudantes afirma que “muitas vezes” e “sempre” são recompensados e procuram destacar-se como o melhor da sala.

A escola não é a única responsável pela geração de conhecimento, comportamentos e valores. Em meio a uma diversidade de instituições e formas de organização, o acesso imediato a tecnologias e entretenimento pode incentivar o desejo por gratificação instantânea e a busca por experiências prazerosas no presente. Além disso, conforme aponta Vasconcellos (2000, p. 103), a família muitas vezes contribui para o condicionamento na base do “esforço-recompensa”, “prêmio-castigo” (“se passar de ano ganha a bicicleta”, “se for mal na prova fica de castigo”, etc).

A obediência às regras, associada ao prazer do prêmio, passa a ser valorizada naturalizando-se como uma atitude *boa, desejável e normal*. Assim, o comportamento é reforçado por elogios, destaques e premiações, induzindo as crianças a não mais agirem em função das necessidades coletivas, mas sim em função de premiações, promovendo um sistema de classificação que conduz à competição e busca pelo sucesso individual.

A constante pressão pela busca do sucesso, a ausência de autoridade e a perda do significado das experiências de aprendizagem no ensino formal revelam uma crescente disparidade entre o que se exige e o que se pode esperar do aluno. Os dados da pesquisa revelam que os alunos necessitam de uma ação educativa apropriada que leve em consideração a aproximação, o diálogo e abertura democrática.

É imprescindível refletir sobre a escola a partir de novos elementos emergentes na sociedade, cultura, economia, política e tecnologia. Abdicar a modelos idealizados de família, aluno, professor, escola, sociedade e da própria relação professor e aluno, torna-se condição *sine qua non* para trabalho pedagógico. Em seus debates

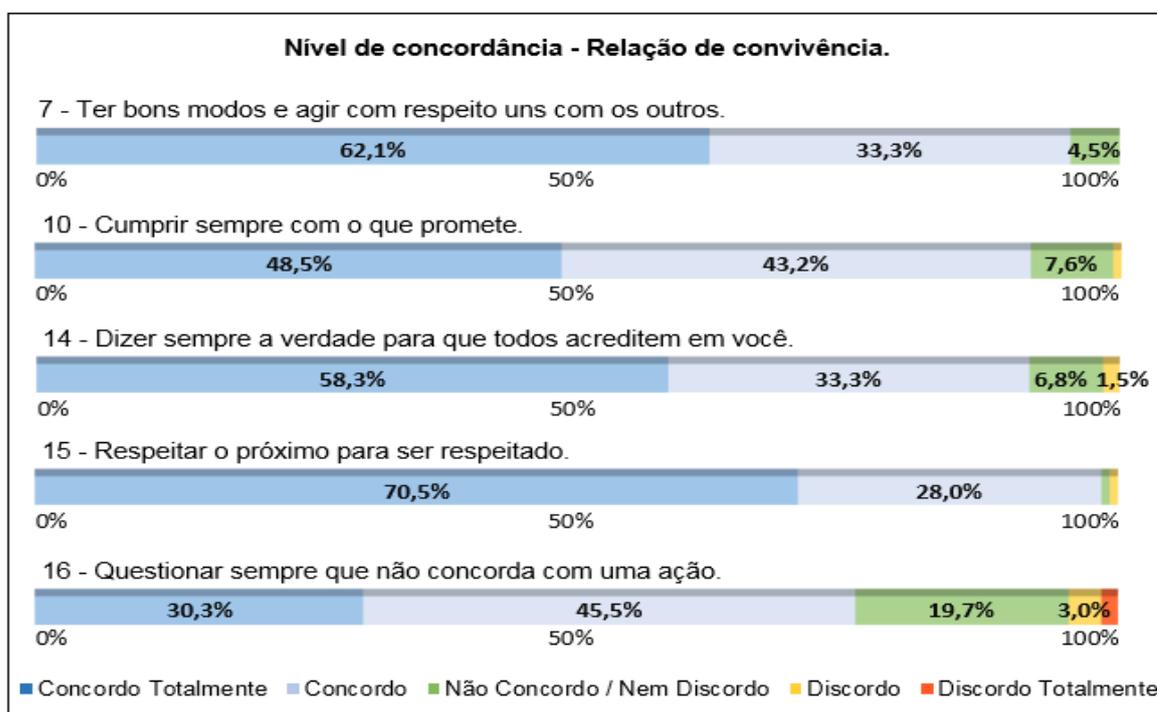
educacionais com Hellmut Becker, Adorno (2020) critica o conceito de *modelo ideal*, em torno do qual se constituiu o da *heteronomia*, o *momento autoritário*, em que se assente o que é imposto do exterior. Adorno também manifesta um sentimento de indignação perante aqueles que se acham no direito de decidir a respeito da orientação da educação de outros.

5.1.4 Categoria analítica: Relações de convivência

Começamos por retomar uma das questões mais importantes defendidas por Adorno (2020) em sua obra “Educação e emancipação”, trata-se da importância dada à educação, sobretudo na primeira infância, e à formação intelectual, cultural e social. Discutir sobre a educação na primeira infância, implica refletir sobre a relação entre o individual e social, entre a liberdade e disciplina no âmbito da sociedade atual.

Ao analisarmos a maneira como os estudantes percebem as atitudes de respeito, o cumprimento dos acordos estabelecidos entre professor e aluno, bem como entre os próprios alunos, constatamos, com base nos dados apresentados na figura 7, que os estudantes expressam uma postura favorável em relação às normas de convivência, acordos coletivos e atitudes de respeito mútuo.

Figura 7 – Nível de concordância – Relações de convivência.



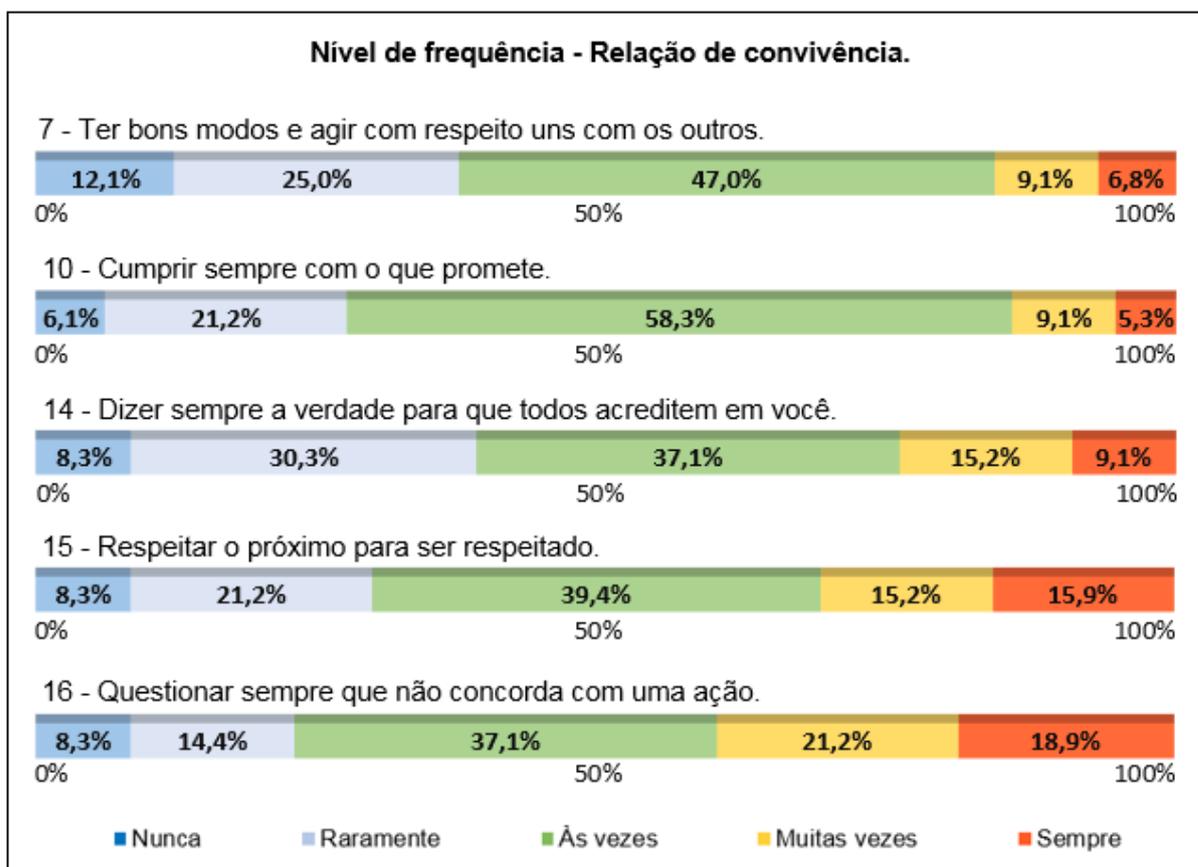
Fonte: Baseado nos dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Na percepção dos estudantes, para ser respeitado é preciso respeitar os outros, sendo este, um valor supostamente estimado por eles.

Em relação à postura crítica dos estudantes diante da afirmação "Questionar sempre que não concorda com uma ação", a maioria demonstrou concordância com essa atitude, o que pode ser interpretado como uma manifestação de uma abordagem dialética. Foi observado também um número significativo de estudantes que optaram por não se posicionar sobre o assunto.

Quando verificamos o posicionamento dos estudantes em relação à afirmação "Dizer sempre a verdade para que todos acreditem em você", destaca-se positivamente a apreciação dos estudantes. Ao correlacionarmos esses dados com a frequência dessas atitudes no cotidiano escolar, como podemos constatar na figura 8, a ampla maioria não corresponde às afirmações de concordância, de modo que suas condutas não refletem seus posicionamentos.

Figura 8 – Nível de frequência – Relações de convivência.



Fonte: Baseado nos dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

De acordo com Goergen (2007), nas sociedades tradicionais existia um consenso sólido em relação aos códigos de regras e aos objetivos sociais que deveriam guiar a vida de cada indivíduo. Na Grécia Antiga, por exemplo, os ideais tradicionais de honestidade e respeito garantiam a felicidade na pólis, enquanto na Idade Média esse caminho levava à felicidade eterna. No entanto, no contexto do capitalismo, a promessa de felicidade reside nos ideais de posse, consumo e poder, “a promessa de felicidade, que justificava as virtudes tradicionais, perdeu credibilidade e a felicidade contemporânea não necessita de virtude” (p. 758).

Ainda segundo o autor, não há dúvida de que a disciplina e autoridade são socialmente necessárias, no entanto, essa argumentação é pouco convincente no contexto cultural em que se predominam a busca do prazer, sucesso e as vantagens pessoais. Seria ilusório imaginar que os estudantes não romperiam com as normas que eles mesmos consentiram ou estabeleceram. Nesse sentido, tanto a escola como o próprio aluno requerem uma disciplina que lhe seja autêntica, sobretudo pelo fato de que podemos observar nos dados da pesquisa certa tendência dos estudantes em adotar uma postura crítica ao questionarem atitudes com as quais não concordam.

Nestes termos, pode-se depreender que a falta de respeito mútuo e relações de convivência pautada em princípios éticos não são apenas problemas individuais dos estudantes, mas refletem questões mais amplas nas instituições escolares, na sociedade e na cultura em que estão inseridos. Esses problemas demonstram a necessidade de estabelecer um conjunto de normas para as relações interpessoais, promovendo o diálogo, as relações democráticas e os princípios educativos fundadores da autonomia dos indivíduos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a questão da disciplina na percepção dos estudantes é, sem dúvida, uma das tarefas mais desafiadoras da educação. Trata-se de um tema extremamente complexo, que transcende a limitação das palavras escritas neste trabalho. Esta dissertação procura analisar a percepção dos estudantes sobre a disciplina na escola, a fim de promover uma discussão sobre a relação entre disciplina, autoridade e liberdade no contexto escolar atual a partir do posicionamento dos estudantes do 5º ano no Ensino Fundamental.

Na perspectiva dos fundamentos educacionais que se configuraram durante a era moderna, o projeto kantiano tinha como objetivo a busca de um verdadeiro estado de autonomia através do uso da razão. Tanto Immanuel Kant quanto Theodor Adorno concordam que para alcançar a emancipação intelectual, seria necessário superar a condição de menoridade, o que requereria coragem do homem para agir em conformidade com o exercício autônomo da razão. Contudo, na análise contemporânea de Adorno e Horkheimer (1985), essa mesma racionalidade assumiu uma natureza instrumental. É a partir dessa visão mais ampla de pensar a educação no contexto da sociedade capitalista que essa pesquisa se desenvolveu.

Diante dos resultados e das discussões realizadas com base nos dados da pesquisa, constatou-se que os estudantes, em sua grande maioria, são afeitos às normas e regras da instituição escolar, há um consenso de que todos devem ser regidos pelas mesmas regras sociais, entretanto, a observância dessas atitudes não reflete em seus comportamentos, revelando uma possível ausência de espaços cooperativos que promovam uma relação dialógica e a prática do respeito mútuo e compreensão das regras.

A pesquisa aponta que a disciplina é concebida pelos estudantes como obediência às normas e adequação do aluno àquilo que o professor ou a instituição determina. No que diz respeito à autoridade, ficam evidentes aspectos problemáticos na relação professor e aluno.

É importante ressaltar que na visão de Horkheimer (1983, p.102), a autoridade é conceituada como relação “[...] a autoridade, que valeria como uma relação em que alguém se submeteria racionalmente a outrem, em virtude de uma superioridade factual, e encerraria em si a tendência para superar a si própria”. Refere-se, portanto,

a uma relação de autoridade que é factual, ao mesmo tempo que, inclui em si uma orientação para superação, nestes termos, o professor deve considerar que a sua autoridade é circunstancial.

Ao considerarmos a sala de aula como objeto de reflexão, é possível identificar a predominância da dimensão restritiva da disciplina, levando em conta a centralidade que o professor ocupa no contexto da sala de aula na perspectiva dos estudantes. Podemos supor, com base nessas considerações, que as relações de autoridade se tornam questionáveis, uma vez que prefiguram elementos característicos de relações autoritárias, podendo representar um obstáculo para o desenvolvimento da autonomia do estudante.

As formulações de Zuin (2021, p.140) nos levam a considerar a problemática da autoridade pedagógica do professor e as relações de poder que ele estabelece com os alunos. Na era digital, os alunos têm acesso a uma ampla gama de informações e podem obter conhecimento por meio de diferentes fontes além do professor. Isso desafia a autoridade tradicional do professor como o “senhor da verdade” e coloca em questão sua posição de poder na sala de aula.

Dado os desafios que permeiam a educação, Davis e Luna (1991) destacam que a autoridade requer um trabalho árduo que leve os alunos a tomarem consciência de si, de seus deveres, direitos e responsabilidades, primeiramente no espaço escolar e, progressivamente, no meio físico e social em que vivem. Segundo os autores, a verdadeira autoridade é “aquela que destrói a si mesma no decorrer do processo educativo, na medida em que forma sujeitos interlocutores, capazes de pensar e agir com independência, sem perder de vista o horizonte dos projetos comuns” (p.70).

Constatou-se ainda, no âmbito da pesquisa realizada, que a valorização pela recompensa e posição de destaque é uma realidade entre os estudantes, uma vez que concordam em ser recompensados ao praticarem uma boa ação, embora a instituição postulasse uma prática contrária.

Em seus estudos sobre Autoridade e família, Horkheimer (2006) argumenta que, nas sociedades contemporâneas, a autoridade do mercado prevalece sobre a autoridade de outras instituições sociais, como a da família e da escola. Nesse sentido, a autoridade do mercado, representada pela lógica do capitalismo, exerce uma influência significativa sobre as instituições educacionais. Isso nos leva a repensar a disciplina no ambiente escolar sob diferentes enfoques: sociais, culturais, políticos e econômicos.

Outro aspecto relevante é que os estudantes demonstraram uma postura favorável em relação às normas de convivência, acordos coletivos e atitudes de respeito mútuo, mas reagem de maneira contrária. Talvez, as atitudes de resistência dos alunos tenham algo a nos dizer, talvez seja esta uma forma de chamar a atenção para as mudanças desse novo sujeito histórico, para uma nova ontologia do ser. Não se trata de procurar princípios e valores adequados ao novo tempo, mas de assumir uma postura dialética em relação à disciplina, autoridade e liberdade. Os próprios alunos requerem uma disciplina que lhe seja autêntica, uma vez que os dados da pesquisa mostram uma tendência de postura crítica dos estudantes ao questionarem atitudes com as quais não concordam.

As ideias de Adorno (2020) enfatizam a importância da autoridade, mas esta não deve ser constituída de maneira autoritária. Adorno defende a autoridade em sua vertente dialética, fundamentada no diálogo, no respeito mútuo e na busca pela emancipação.

Como possibilidade para pesquisas futuras, reconhecemos a importância de considerar a inclusão de entrevistas com os estudantes. Haja vista que, a integração dos dados provenientes dos questionários com as informações adquiridas por meio das conversas com os alunos pode enriquecer substancialmente a pesquisa, proporcionando uma compreensão mais abrangente e detalhada de suas perspectivas.

Passo, finalmente, a apresentar minhas últimas considerações: disciplina, autoridade e liberdade não se constituem como fim em si mesmas. Reconhecer o caráter dialético da formação significa compreender que esses elementos não são estáticos, mas voltam-se para as práticas sociais que se reinauguram sem cessar. A educação emancipatória constitui-se em possibilidades de vivência democrática em uma escola não de ideais, mas de causas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____. (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial Ltda., 1996. cap. 3, p. 38-56.

AQUINO, J. R. G. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: _____. (org.). **Autoridade e autonomia na escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

AQUINO, J. G. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, v. 46, n. 161, p. 664-692, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300664&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 06 mai. 2023.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BARBOSA, F. L. Disciplina e indisciplina na escola: compreender o passado para transformar o presente. In: **Indisciplina escolar**: antigo problema, novas discussões. Org. Clovis Brito. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

BITTAR, M. **História da educação: da antiguidade à época contemporânea**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

BOBBIO, N., MATTEUCCI, N., PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1999.

CARVALHO, J. S. F. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In: **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. Org. Júlio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1996.

CASTRO, C. S.; RODRIGUES, L. A. Disciplina e indisciplina escolar em tempos de sociedade excitada. **Impulso**, Piracicaba, v. 26, p. 23-37, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-nimep/index.php/impulso/article/view/2607>. Acesso em: 20 abr. 2022.

DALBOSCO, C. A. Da pressão disciplinar à obrigação moral: esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n.89, p. 1333-1356, Set/Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 ago. 2022.

DALBOSCO, C. A. **Kant e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

D'ANTOLA, A. Disciplina Democrática na escola. In: _____. (org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.

DAVIS, C; LUNA, S. A questão da autoridade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, (76), p. 65-70, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1056>. Acesso em: 24 nov. 2022.

EIDAM, H. Educação e maioria em Kant e Adorno. In: **Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica**. Org. Claudio Almir Dalbosco, Hans-Georg Flickinger. São Paulo: Cortez; Passo Fundo, 2005.

ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Porto Editora, LDA, 1992.

FLEURI, R. M. **Educar para quê? contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. 6. ed. São Paulo; Cortez; Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 1992.

FLEURI, R. M. **Entre disciplina e rebeldia na escola**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

FREIRE, P. et al. Dialogando sobre disciplina com Paulo Freire. In: **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. Org. D'Antola. São Paulo: EPU, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANI, L. M. T. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.737-762, out. 2007. Acesso em 15 ago. 2022.

HERBART, J. F. **Pedagogia Geral**. Trad. Ludwig Scheidl. Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

HORKHEIMER, Max. **Autoridade e família**. Trad. Manuela R. Sanches, Teresa R. Cadete. Lisboa: Apáginastantas, 1983.

HORKHEIMER, M. Autoridade e família. In: **Teoria Crítica I: uma documentação**. Trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 2006.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é esclarecimento (Aufklärung)? In: **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Trad. Tomas da Costa. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. Org. Júlio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1996.

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. Org. Júlio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1996.

LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In: **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. Org. Júlio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1999.

LIMA, G. F. **Kant e Adorno: da autonomia a emancipação da Aufklärung à Auschwitz**. Natal: IFRN, 2019.

MAIA, A. F. As aporias do conceito de autonomia: contribuições pontuais para a educação emancipatória. In: **Teoria crítica e formação cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos**. Org. ZUIN, A. A. S., LASTÓRIA, Luiz A. Calmon N., GOMES, L. R. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MÜLL, E. H. A criança e a educação para maioridade: considerações a partir de Walter Benjamin. In: **Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica**. Org. Claudio Almir Dalbosco, Hans-Georg Flickinger. São Paulo: Cortez; Passo Fundo, 2005.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. Trad. Silvia Adoue e Augusto Juncal. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PUCCI, B., OLIVEIRA, N.R., ZUIN, A. A. S. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

PUCCI, B. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Org. ZUIN, A. A. S., PUCCI, B., OLIVEIRA, N. R. Petrópolis, RJ: Ed Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

REGO, T.C.R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. Org. Júlio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1996.

SILVA, D. J. Educação, preconceitos e os limites da emancipação. In: **Teoria Crítica e sociedade contemporânea**. Org. Sinésio Ferraz Bueno. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

TÜRCKE, C. **Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção**. Trad. José Pedro Antunes. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

VASCONCELLOS, C.S. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. 11.ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, C.S. **Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIANNA, I. O. A. A disciplina Participativa na Escola: um desafio a todos os brasileiros. In: **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. Org. D'Antola. São Paulo: EPU, 1989.

ZUIN, A. A. S. **Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ZUIN, A. A. S. **Fúria Narcísica entre alunos e professores: as práticas de cyberbullying e os tabus na profissão de ensinar**. São Carlos: EdUFCar, 2021.

ANEXOS - FORMULÁRIO AOS ESTUDANTES DO 5º ANO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Marque um X na opção que demonstra a sua opinião.

| VOCÊ CONCORDA COM AS AFIRMAÇÕES A SEGUIR? | COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ PERCEBE ESSA ATITUDE NA ESCOLA? |
|---|--|
| <p>1. Respeitar os horários da escola.</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Concordo totalmente Concordo Não concordo Nem discordo Discordo Discordo Totalmente</p> | <p>1. Respeitar os horários da escola.</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre</p> |
| <p>2. Respeitar a organização da fila nos diversos espaços da escola.</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Concordo totalmente Concordo Não concordo Nem discordo Discordo Discordo Totalmente</p> | <p>2. Respeitar a organização da fila nos diversos espaços da escola.</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre</p> |
| <p>3. Zelar pela conservação do prédio da escola e dos materiais.</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Concordo totalmente Concordo Não concordo Nem discordo Discordo Discordo Totalmente</p> | <p>3. Zelar pela conservação do prédio da escola e dos materiais.</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre</p> |
| <p>4. Falar somente quando necessário durante a aula ou quando lhe for solicitado.</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Concordo totalmente Concordo Não concordo Nem discordo Discordo Discordo Totalmente</p> | <p>4. Falar somente quando necessário durante a aula ou quando lhe for solicitado.</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre</p> |
| <p>5. Sair da aula somente com a autorização do professor.</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Concordo totalmente Concordo Não concordo Nem discordo Discordo Discordo Totalmente</p> | <p>5. Sair da aula somente com a autorização do professor.</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre</p> |
| <p>6. Obedecer às solicitações do professor.</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Concordo totalmente Concordo Não concordo Nem discordo Discordo Discordo Totalmente</p> | <p>6. Obedecer às solicitações do professor.</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre</p> |
| <p>7. Ter bons modos e agir com respeito uns com os outros.</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Concordo totalmente Concordo Não concordo Nem discordo Discordo Discordo Totalmente</p> | <p>7. Ter bons modos e agir com respeito uns com os outros.</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre</p> |
| <p>8. Obedecer sem questionar.</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Concordo totalmente Concordo Não concordo Nem discordo Discordo Discordo Totalmente</p> | <p>8. Obedecer sem questionar.</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre</p> |

9. Ser recompensado quando se pratica uma boa ação.

Concordo totalmente Concordo Não concordo Nem discordo Discordo Discordo Totalmente

10. Cumprir sempre com o que promete.

Concordo totalmente Concordo Não concordo Nem discordo Discordo Discordo Totalmente

11. Todos obedecem às mesmas regras.

Concordo totalmente Concordo Não concordo Nem discordo Discordo Discordo Totalmente

12. Obedecer para não ir para a diretoria e nem os responsáveis serem convocados na escola.

Concordo totalmente Concordo Não concordo Nem discordo Discordo Discordo Totalmente

13. Todos compreendem as regras da escola.

Concordo totalmente Concordo Não concordo Nem discordo Discordo Discordo Totalmente

14. Dizer sempre a verdade para que todos acreditem em você.

Concordo totalmente Concordo Não concordo Nem discordo Discordo Discordo Totalmente

15. Respeitar o próximo para ser respeitado.

Concordo totalmente Concordo Não concordo Nem discordo Discordo Discordo Totalmente

16. Questionar sempre que não concorda com uma ação.

Concordo totalmente Concordo Não concordo Nem discordo Discordo Discordo Totalmente

17. Ter bom rendimento para ser o melhor da sala.

Concordo totalmente Concordo Não concordo Nem discordo Discordo Discordo Totalmente

9. Ser recompensado quando se pratica uma boa ação.

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

10. Cumprir sempre com o que promete.

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

11. Todos obedecem às mesmas regras.

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

12. Obedecer para não ir para a diretoria e nem os responsáveis serem convocados na escola.

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

13. Todos compreendem as regras da escola.

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

14. Dizer sempre a verdade para que todos acreditem em você.

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

15. Respeitar o próximo para ser respeitado.

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

16. Questionar sempre que não concorda com uma ação.

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

17. Ter bom rendimento para ser o melhor da sala.

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre