

Março de 2009

Autoridade e Formação do Indivíduo na Escola: uma reflexão sobre a indisciplina escolar à luz da teoria crítica

Alex Sandro Corrêaⁱ

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre o tema, indisciplina escolar. Nessa reflexão, procuramos destacar, entre outros aspectos, o problema da autoridade e da formação do indivíduo na escola contemporânea. Procuramos pensar o problema da indisciplina para além da sala de aula e da escola, valendo-nos de alguns aspectos que norteiam a relação entre indivíduo e cultura, tendo como referência as contribuições dos autores da *Escola de Frankfurt* ou da *teoria crítica da sociedade*. Assim, discutimos várias questões, ligadas à formação do indivíduo na sociedade contemporânea, sendo a autoridade uma delas, e apresentamos alguns dados relacionados com o tema da indisciplina, na perspectiva de compreendê-lo como um fenômeno que, muitas vezes, extrapola a análise essencialmente pedagógica ou escolar.

Palavras-chave

Escola, indisciplina, disciplina, cultura, autoridade e teoria crítica.

ABSTRACT

This article aims to present a reflection on the subject of school indiscipline. We try to focus, among other aspects, on the problem of authority and individual formation in contemporary school. We attempted to think about the disciplinary problem beyond both the classroom and the school, by taking into consideration some aspects that rule the relationship between individuals and culture, based on the contributions of the authors from "The school of Frankfurt" or "The critical theory of society". Therefore, several questions related to the formation of individuals in modern society are discussed, including authority, and some of the information presented relates to indiscipline, in view of understanding it as a phenomenon that, many of the times, goes far beyond the essentially educational analysis.

Keywords

School, indiscipline, culture, authority and criticism theory.

Podemos afirmar que o fenômeno da (in) disciplina escolar ganha foro privilegiado nas falas e discussões dos educadores, tornando-se o problema número um daqueles que têm como foco de

Março de 2009

suas preocupações a sala de aula, o processo de ensino aprendizagem, a relação professor-aluno e o conjunto de relações tecidas no cotidiano escolar. Com efeito, pensar numa gestão escolar democrática, participativa e que leve em conta a formação de sujeitos autônomos, implica, mais do que nunca, incluir em sua pauta o problema da (in) disciplina, sobretudo no que diz respeito às elaborações das normas, que regulamentam as relações na escola, não no sentido de que se converta a disciplina num fim em si mesma, mas num meio para que se concretize o ato educativo.

Nesse sentido, sabemos, também, que o fenômeno da indisciplina incide, de forma ampla, em vários contextos escolares, bem como em diferentes países, particularmente nos “meios urbanos mais populosos” (SILVA, 2001, p. 5). Assim, esforçamo-nos para compreender a questão da formação humana, na perspectiva da sociedade contemporânea, no intuito de saber mais acerca do problema da indisciplina escolar, tendo em vista, também, as transformações pelas quais vem passando a questão da autoridade. Nessa reflexão utilizamos, como referencial teórico, algumas idéias da teoria crítica da sociedade, em especial as de Max Horkheimer e as de Theodor W. Adorno.

Como bem advertem esses autores, vivemos em uma sociedade extremamente contraditória, na qual o que restou do trabalho “alienado” continua sendo “alienado” e incapaz de atender às demandas sociais. Nessa sociedade, constata-se que: a vida perde pouco a pouco seu significado essencial; o homem desorienta-se na busca contínua para atribuir sentido à existência; a abundância contrasta com a escassez fantasticamente visíveis em todas as partes do mundo; e a cultura, bem como a educação fragilizam-se perante uma sociedade brutalizada por elevados “índices de autodestruição”, violência, intolerância, ódios; enfim, um conjunto de fatores que podem ser condensados na expressão cunhada por Freud (1997), “o mal-estar na cultura”. Para essa sociedade, Horkheimer (1990) apresentou, segundo nosso ponto de vista, o seguinte diagnóstico:

[...] nunca a pobreza dos homens se viu num contraste mais gritante com a sua possível riqueza como nos dias de hoje, nunca todas as forças se viram mais cruelmente algemadas como nessas gerações onde as crianças passam fome e as mãos dos pais fabricam bombas [...] (HORKHEIMER, 1990, p. 77).

Esta descrição afigura-se como uma das dimensões mais sombrias do mundo contemporâneo. Nesse mundo, a única marca que tende a caracterizar a existência humana é a condenação bruta dos indivíduos às fatalidades de um “*destino cego*”, acompanhada pela “*falência dos ideais humanistas*” (MATOS, 1997, p.160). É justamente nesse contexto que procuramos refletir acerca da educação,

Março de 2009

inserindo, como interesse específico, o problema da autoridade e indisciplina escolar, pois, acreditamos que a escola só poderá compreender, administrar e resolver esse problema, se refletir sobre ele, buscando compreendê-lo em sua complexidade.

O primeiro aspecto que gostaríamos de salientamos diz respeito à questão do trabalho na sociedade contemporânea, cujo diagnóstico, segundo Lefort, revela que “[...] os tempos modernos fizeram do trabalho o mais alto valor e converteram a sociedade inteira numa sociedade de trabalhadores, de modo que não se pode imaginar nada pior que uma sociedade de trabalhadores sem trabalho [...]” (LEFORT, 1996, p.31). Assim, se um dos atributos da educação ou da escolarização formal é preparar os indivíduos para se adaptarem à sociedade, isto é, para a inserção no mundo do trabalho, esta perspectiva encontra-se frustrada em decorrência das transformações pelas quais o trabalho vem sofrendo na sociedade contemporânea, sendo o desemprego estrutural uma dessas transformações.

Horkheimer (1990), comentando acerca dos fatores que têm condenado a humanidade à “*miséria absurda*” e que faz “*sufocarem inúmeras vocações*” (HORKHEIMER, 1990, p. 210), alude, como princípio dominante, um enclausuramento dos indivíduos em torno de seus próprios interesses, pois “[...] cada um tem de cuidar de si mesmo. *Sauve qui peut*: este princípio da massa brutal e anárquica se acha na base da cultura burguesa em geral [...]” (HORKHEIMER, 1990, p. 210). Nesse aspecto, a competição goza de uma profunda aceitabilidade e credibilidade, naturalizando-se como o único meio para se fazer “*homens melhores*”, tornando-os dignos de merecimento. Entretanto, a realidade apresenta-nos algumas contradições, pois, se, por um lado, o estímulo à competição visa tornar os indivíduos “*aptos*” em uma sociedade saturada pela “*novidade*”, inclusive no plano tecnológico; por outro lado, a educação tem apresentado algumas contradições. Uma dessas contradições foi apontada por Crochík (1995), nos seguintes termos:

uma das contradições presentes na atualidade, referente à educação, reside em que a igualdade de condições culturais alcançada pelos indivíduos nos países de primeiro mundo, ao invés de se tornar algo emancipatório, tornou-se obstáculo à própria emancipação (CROCHÍK, 1995, p. 171).

Portanto, os efeitos mais visíveis desse processo têm como expressões a insegurança individual e coletiva e a perda da perspectiva de vida. Nessa perspectiva, a indisciplina escolar interpretada como apatia, desinteresse ou falta de vontade pelo estudo pode estar traduzindo, entre outros aspectos, a descrença do jovem em um mundo cada vez menos acolhedor e sem esperança, por reger-se pelo “*princípio da incerteza*”.

Nesse sentido, o ato indisciplinado, em larga medida, pode ser explicado como um dos efeitos

Março de 2009

produzidos pela falta de perspectiva, bem como de desorientação, sentidas e vividas, sobretudo, nas grandes cidades.

Notamos, também, entre muitos professores, um sentimento de frustração e desânimo provocado, por um lado, pela fragilização das condições salariais, pela falta de reconhecimento profissional e, por outro, pelos problemas enfrentados em sala de aula, entre os quais a indisciplina. A esses fatores, poderíamos ainda acrescentar o fenômeno da indústria cultural, uma vez que, segundo Lefort: “[...] o ingresso e a influência da indústria cultural na educação resulta em que o mestre perde a razão de seus fins. Sua tarefa pode ser executada sem interesse ou talento --- **tecnicamente**” (*apud* MATOS, 1997, p.161).

Nesse sentido, sob vários aspectos e com raras exceções, percebe-se, por meio da programação diária oferecida pelos meios de comunicação, sobretudo, das mídias televisivas, uma tendência ao descompromisso com a ética, com os valores morais; enfim, com o mínimo de apreço para o cultivo das qualidades ditas “espirituais”. Fato que, somado à imensa miséria material que pesa sobre os indivíduos, resulta, igualmente, na interpretação de Horkheimer (1996), a “*miséria espiritual*” da sociedade.

Pensemos na leitura formadora, forte instrumento para trabalhar os nossos sentidos, proporcionar a reflexão sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o mundo em que vivemos. Ela tende a tornar-se anacrônica, ou melhor, “*demodée*” (MATOS, 2006, p.43) em uma sociedade que impõe aos seus membros, como padrão dominante, a homogeneização do gosto, dos hábitos, do belo, bem como a padronização utilitária dos comportamentos, via propaganda, para aumentar o consumo.

Nessa perspectiva, é cada vez mais comum notarmos, nas práticas escolares, particularmente naquelas estabelecidas em sala de aula, um esforço contínuo dos professores no sentido de trabalhar seus conteúdos curriculares e, ao mesmo tempo, manter um clima de concentração e interesse por parte do aluno. Todavia, esse esforço tem mobilizado ou, pelo menos, chamado a atenção, não apenas dos docentes em sala de aula, mas, também, dos artistas de teatro, cuja atividade requer um público que saiba “amar e compreender” a obra de arte. Na interpretação feita sobre o tema, “*Simulacro e poder: uma análise da mídia*”, CHAUI (2006) observa que

Artistas de teatro afirmam que, durante um espetáculo sentem o público ficar desatento a cada sete minutos. Professores observam que seus alunos perdem a atenção a cada dez minutos e só voltam a se concentrar após uma pausa que dão a si mesmos, como se dividissem a aula em “programa” e

Março de 2009

“comercial” (CHAUI, 2006, p. 52).

Na seqüência, a autora comenta que a simples idéia da necessidade de ler “um livro inteiro” já é tomada como estressante por muitos jovens e adolescentes: “[...] não conseguem ler mais que sete a dez minutos de cada vez, não conseguem suportar a ausência de imagens e ilustrações no texto, não suportam a idéia de precisar ler ‘um livro inteiro’[...]” (CHAUI, 2006, p. 52). Tais atitudes manifestam, entre outros aspectos, um despreço ou desinteresse pelo saber, podendo caracterizar ações de indisciplina que dificultam o trabalho intelectual em sala de aula. Se a experiência do aprendizado exige concentração, esforço e reflexão, operação do “*olhar e do pensamento*” que buscam dotar o espírito de capacidade para compreender o mundo, já com relação à mídia não podemos afirmar o mesmo. Matos (1988), intérprete da teoria crítica, descreve esse processo nos seguintes termos

sob os auspícios da mídia, aprender foi decretado fastidioso, e o esforço intelectual proscrito. Que se pense na leitura – atenta e concentrada --, substituída pelo espontaneísmo próprio à mídia e à indústria cultural. Se a televisão utilizava um vocabulário de “no máximo 300 palavras”, o Decálogo do jornalista prevê um leitor com capacidade intelectual “de dez anos” (MATOS, 1988, p. 87-88).

Nesse aspecto, Matos (2006) considera que resistir às mídias equivale a apontar seu caráter totalitário e mostrar como elas, em nome do sensacionalismo, do consumo de massa e da competição, veiculam preconceitos e estereótipos, desinibem a violência, abreviam ou atropela o aprendizado, desacreditam a autoridade, promovem o sexo precoce, a operação do “*pensamento por clichês*” e “*barbarizam os costumes*”. Por meio de uma série de programas que exaltam a violência, a competição e o consumo, o culto e “*os cuidados com o corpo, mas sem nenhum ideal do espírito*” (MATOS, 2006, p. 19), a indústria cultural promove a exclusão do mundo letrado, “*arquivando a educação humanista*” (MATOS, 2006, p.42)

A exposição ostensiva de crianças e adolescentes a programas televisivos, sem nenhum compromisso com os princípios formadores, tem contribuído para estabelecer formas de convivência marcadas pela agressividade, pelo preconceito, incapacidade para resolver conflitos de maneira “civilizada”, tal como vemos nos programas de auditório (televisivos), e impossibilitando aos indivíduos uma “*transcendência de si*”, descartando a idéia de “*compaixão e amizade*” (MATOS, 2006, p. 29). Na amizade não há comércio nem cumplicidade, mas o vínculo perene e duradouro que faz do meu semelhante “*um outro eu mesmo*”. “[...] *Diferentemente das amigas da*

Março de 2009

'internet'[...]' (MATOS, 2006, p. 29), que cultivam a distância, a ausência e a solidão. Quanto à compaixão, esta é uma “[...] *tristeza mimética que leva a desejar o fim da tristeza do outro [...]*” (MATOS, 1997, p.162)

Nesse aspecto, um dado preocupante, constatado em nossa pesquisa de mestrado realizada em 2003 e defendida em 2005, mostrou que a maior incidência dos comportamentos de indisciplina, praticados na escola onde foi realizada a pesquisa, referiu-se àqueles compreendidos na relação **aluno-aluno**. Foram várias ocorrências, registradas por educadores em cadernos disciplinares, apontando agressões verbais e físicas, sofridas tanto individualmente quanto reciprocamente, nos vários espaços ou âmbitos da escola, inclusive com frequência elevada em sala de aula. Esses comportamentos corresponderam a 36,70% do total das 109 ocorrências, registradas por docentes durante um semestre, e com frequência elevada entre os alunos das 5^{as} séries.

Tais comportamentos jamais deveriam ser tomados, pelos educadores, como muitas vezes acontece, como “brincadeiras de mau gosto”, sobretudo quando a vítima é incapaz ou não pode se defender. Nesse aspecto, a educação poderia cumprir, particularmente na “primeira infância”, e, posteriormente, na 5^a série, uma tarefa fundamental no sentido de ensinar aos alunos, desde pequenos, a tomar horror por qualquer tipo de violência.

Assim, para todos os educadores que se sentem exauridos por essa realidade, é que a educação se desponta como uma forma de resistência, e, por conta disso é que a reflexão em torno da autoridade se impõe de modo urgente para todos. Não por acaso, a questão da família assumiu, para os frankfurtianos, uma posição importante em suas análises sobre a formação do indivíduo.

Para Horkheimer (1990), a importância atribuída à família no contexto da vida social deve-se ao fato de que, no interior dela, o homem pode reconhecer a sua humanidade sem nenhuma restrição. Diferentemente do que se passa nas demais instituições presididas pelas leis implacáveis e competitivas do mundo burguês, no interior da família permanecem intocados, conforme observa MATOS (1989), o amor, a amizade e o afeto que impedirá aos indivíduos identificarem-se com as instituições sociais. Portanto, a família dita “bem estruturada” ou “bem-sucedida” preserva em seu interior um “*ideário pré-capitalista*”.

Pensemos na figura paterna, no contexto da família patriarcal burguesa. A essa figura estava reservado um papel central na formação e adaptação dos filhos para a vida social. Sendo o pai o provedor material, isto é, aquele que garantia o sustento da mulher e dos filhos, poderia manter sobre os mesmos um poder absoluto. Para Horkheimer, “o pai tem direito moral à submissão ao seu

Março de 2009

poder, não porque ele se mostre digno, mas ele se mostra digno porque é o mais forte” (HORKHEIMER, 1990, p. 126). Todavia, se, por um lado, os filhos, no interior da família, permaneciam alienados de sua liberdade e entregues à tutela paterna a quem deviam obediência, por outro lado, poderiam, na interpretação de Adorno (*apud* MATOS, 1993: 58) “... *enfrentar em comum e solidariamente a morte*”.

Nesse sentido, a autoridade consolidada no interior da família, por meio da figura paterna, contribuía, essencialmente, para fortalecer o indivíduo e torná-lo apto a desenvolver a autonomia interior contra os modelos de liderança estranhos aos ideais formativos e emancipatórios. Para Matos, “... *se o pai patriarcal representava a autoridade --- a ameaça de castração ---, ao mesmo tempo significava proteção e dava a palavra responsável*” (MATOS, 1989, p. 177). Com relação à figura materna, baseando-se nos estudos de Horkheimer, a autora observa que

a mãe que se encontrava separada da comunidade dos homens e não obstante toda sua idealização se encontrava em uma situação de dependência representa um princípio diferente do da realidade; podia realizar sonhos utópicos com o seu filho. Existia para a criança uma força que lhe permitia, no processo de adaptação ao mundo externo, desenvolver sua própria individualidade. Hoje a criança não experimenta mais o amor ilimitado da mãe e sua própria capacidade de amar está bloqueada. A criança reprime em si aquilo que é infantil e se comporta como um pequeno adulto calculista sem um eu sólido e independente mas com uma enorme carga de narcisismo (MATOS, 1989, p.176).

É importante ressaltar que não se trata, tal como uma interpretação apressada dessas idéias poderia supor, de proceder à defesa incondicional da família patriarcal, mas de apontar a contradição presente no interior desta instituição. Nesse sentido, apesar das críticas eventualmente imputadas aos frankfurtianos com relação às suas concepções acerca da família, podemos notar nessas idéias a chave para compreendermos a forma como vem sendo preenchida a lacuna deixada pelo enfraquecimento da base familiar. Na realidade, os autores da teoria crítica não fazem a defesa da família patriarcal, nem tampouco esperam que esta seja restabelecida, mas procuram indagar sobre os novos e avassaladores mecanismos de dominação e exploração que têm contribuído para consolidar e perpetuar, nos indivíduos, a heteronomia, o enfraquecimento de si mesmo, ou, para utilizarmos a expressão cunhada por La Boetie (1999), a “*servidão voluntária*”.

Se a família está em crise, caberia, então, indagar de que modo essa crise pode se refletir na escola. Pensando, particularmente, no problema da indisciplina, poderíamos aprofundar a reflexão sobre a questão da autoridade, visto que em muitos autores, contemplados em nossa análise (AMADO, 1989, ESTRELA, 1992 e SILVA, 2001), a indisciplina aparece também como contestação, por parte do aluno, da autoridade docente. O tema é complexo na medida em que

Março de 2009

exige, por parte do educador, clareza e discernimento para avaliar o sentido que a contestação do aluno assume no interior dos estabelecimentos escolares, particularmente em sala de aula, local onde se estabelece, de forma direta, a relação professor-aluno.

Nesse aspecto, pudemos constatar, por meio dos dados coletados e analisados em nossa pesquisa, já citada nesse artigo, que, com respeito à relação **professor-aluno**, foram 16 registros, representando 14,68% do total das 109 ocorrências. Percebemos, também, em conformidade com os autores (ESTRELA, 1992 e AMADO, 1989), que tais comportamentos são, de fato, freqüentes entre os alunos mais adiantados em série e idade.

Desse modo, acreditamos que a educação deve cultivar, como uma de suas metas, a luta permanente contra qualquer tipo de dominação, salvo àquela que visa preservar o conjunto de experiências concorrentes para a emancipação do gênero humano. A este respeito, Benjamin (1995), no fragmento “*A caminho do planetário*”, ao discutir o tema da dominação na perspectiva da ciência e da técnica, observa:

quem, porém, confiaria em um mestre-escola que declarasse a dominação das crianças pelos adultos como o sentido da educação? Não é a educação, antes de tudo, a indispensável ordenação da relação entre as gerações e, portanto, se se quer falar de dominação, a dominação das relações entre gerações, e não das crianças? (BENJAMIN, 1995, p. 69).

Fica claro, nessa passagem, o esforço em atribuir à educação um sentido emancipatório, pois sua meta deve pautar-se não na dominação das crianças, mas na construção de um incansável projeto voltado para a formação da consciência e o exercício da liberdade, cujo objetivo é abolir as formas de dominação que oprimem as crianças, pois, como vimos, o que se deve dominar é, tão somente, o modo como se “*ordena as relações entre as gerações*”, isto é, o conjunto de saberes e experiências acumuladas.

Sabemos, contudo, que a complexidade que permeia a questão da autoridade não se esgota, tão somente, na reflexão apresentada, pois acreditamos também que a multiplicidade de conflitos diagnosticada na escola, muitos de natureza agressiva, pode ser explicada na perspectiva da falência dos modelos de autoridade que tendem a ser substituídos, sorrateiramente, por outros, cujos compromissos são totalmente alheios ao desenvolvimento do indivíduo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. ps. 190

Março de 2009

- AMADO, João da Silva. *A indisciplina numa escola secundária. Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, 1989. ps.73
- BENJAMIN, Walter. *Rua de Mão Única*. Tradução: Ruben Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. ps 277
- CROCHÍK, José Leon. *Preconceito: Indivíduo e Cultura*. São Paulo: Robe Editorial, 1995. ps. 221
- CHAUÍ, Marilena. 2006. *Simulacro e poder: Uma análise da mídia*. 1ª ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2006. ps. 142.
- CORRÊA, Alex Sandro. *A Indisciplina no Ensino Fundamental: uma análise dos Registros de Ocorrências Disciplinares de 5^{as} e 8^{as} Séries*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005. ps. 202.
- ESTRELA, Maria Tereza. 1992. *Relação pedagógica: Disciplina e Indisciplina na Aula*. 3ª ed. Portugal: Porto Editora, 1992. ps. 241
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: ed. Imago, 1997. ps. 122.
- HORKHEIMER, Max. *Autoridade e família. Teoria crítica I*. Tradução: Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1990. ps. 236.
- LA BOÉTIE, Etienne de. *Discurso da Servidão Voluntária*. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. ps. 239.
- LEFORT, Claude. O imaginário da crise. In: *A Crise da Razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. ps. 564
- MATOS, Olgária Chain Feres. 1989. *Os arcanos do inteiramente outro: a Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução*. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. ps. 357.
- _____. *A Escola de Frankfurt: Luzes e sombras do iluminismo*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1993. ps.127.
- _____. *Filosofia a polifonia da razão: filosofia e educação*. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 1997. ps. 175.
- _____. *Discretas Esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo*. 1ª ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2006. ps.207.
- SILVA, Maria Laura Fernandes. *Indisciplina na aula: um problema dos nossos dias*. 2ª ed. Lisboa / Portugal: Asa Editores II, 2001. ps.47.

ⁱ. Alex Sandro Corrêa mestre em Educação pelo Programa de Estudos em Pós-Graduação, da PUC-SP e professor de sociologia do Instituto Federal de Educação de São Paulo. E-mail: Correa.alex2007@hotmail.com