

**(IN)DISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE SOBRE
A (DE)FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO NO CONTEXTO DA
SOCIEDADE DE MASSAS**

doi: 10.4025/imagenseduc.v3i3.21811

Alex Sandro Corrêa*

* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. correa.alex2007@hotmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a problemática da indisciplina e da violência escolar, destacando alguns aspectos relacionados com o processo de socialização vigente no interior dos estabelecimentos escolares no contexto da sociedade de massas. O autor pretende mostrar que a complexidade das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas tem provocado e suscitado novos problemas, trazendo dificuldades e desafios à educação formadora. Esses desafios tornam-se ainda mais problemáticos com o advento da era digital e a sua consolidação em uma sociedade de massas, de consumo e inclinada a transformar tudo em espetáculo; uma sociedade como a que se configura no capitalismo atual, habitada por contradições e, sobretudo, regida por uma lógica que opera por exclusão, dominação, exploração, competição e controle dos indivíduos, por aniquilar a autonomia desses indivíduos. Nesse sentido, o conjunto de questões levantadas e discutidas neste artigo visa refletir sobre o fenômeno da indisciplina e da violência escolar numa perspectiva não apenas pedagógica, mas, também, social, histórica e cultural. Tomaremos como referencial teórico de nossa análise as ideias dos pensadores da Escola de Frankfurt, em particular Adorno, Horkheimer e Benjamin.

Palavras-chave: teoria crítica, educação, formação, bullying.

Abstract: (In)discipline and violence in the schools: an analysis of the individual's (de)formation within the context of mass society. Problems of indiscipline and violence in schools, highlighting some aspects of the socialization process on school premises within the context of mass society, are investigated. The author shows that the complexity of social, cultural, political and economic transformations provide new and different issues with the introduction of difficulties and challenges to forming education. These challenges are compounded with the advent of the digital age and its consolidation in a mass and consumer society that tends to turn everything into a spectacle. Current society, set within contemporary capitalism, is characterized by contradictions and particularly governed by a logic that underscores exclusion, domination, exploitation, competition and control of individuals, since it destroys their autonomy. All the issues discussed in current paper reflect on the phenomenon of violence and indiscipline in the school from the educational, social, cultural and historical points of view. Our theoretical reference is based on the Frankfurt School, especially the works by Adorno, Horkheimer and Benjamin.

Keywords: critical theory, education, training, bullying.

Introdução

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a (in)disciplina e a violência escolar no contexto educacional das sociedades contemporâneas, particularmente no da sociedade brasileira, em

que a complexidade das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas coloca novos problemas, trazendo dificuldades e desafios à educação formadora. Esses desafios tornam-se ainda maiores com o advento da era digital e sua consolidação em uma sociedade de massa, de consumo e inclinada a transformar tudo em espetáculo; uma sociedade como a que se configura no capitalismo atual, habitada por contradições e, sobretudo, regida por uma lógica que opera por exclusão, dominação, exploração, competição e controle dos indivíduos, por aniquilar a sua autonomia. Tomaremos como referencial teórico de nossa análise ideias dos pensadores da Escola de Frankfurt, em particular Adorno, Horkheimer e Benjamin.

Escrever sobre a violência e, particularmente, sobre a (in)disciplina na escola não é uma tarefa fácil, uma vez que, no caso da (in)disciplina, o fenômeno comporta múltiplas interpretações, pontos de vista, perspectivas teóricas e de análise bem como inúmeras variáveis. Nesse sentido, podemos afirmar que o fenômeno em questão já foi consensualmente considerado por alguns estudiosos (ESTRELA, 1986, 1992, 2005; VASCONCELLOS, 2009, AMADO, 2001, AMADO; FREIRE, 2002; GOTZENS, 2003) como um dos mais complexos, entre os inúmeros que são enfrentados pela escola contemporânea.

Estrela (2005) sustenta que a (in)disciplina escolar é um fenômeno que atravessa o tempo e pode ser constatado em diferentes contextos e culturas nos quais a relação de ensino e aprendizagem se faz presente. Embora tal fenômeno seja tão antigo quanto a própria escola, ele assume, em cada momento histórico, distintas expressões, formas, conteúdos, abordagens e concepções.

Desse modo, como já apontaram os estudiosos do tema, a (in)disciplina tem se constituído em problema cada vez mais recorrente no interior dos estabelecimentos escolares, independentemente da origem, da localização geográfica ou do “[...] tipo de mantenedora (pública, comunitária ou privada) e de localização geográfica (do centro ou de periferia, nas capitais ou no interior, urbanas ou rurais) [...]” (VASCONCELLOS, 2009, p. 55).

Não por acaso, esses estudos apontam, ainda, o processo de insatisfação e de frustração assumido por grande parte dos profissionais que atuam no magistério. Muitos deles manifestam de modo constante diferentes tipos de doenças

e, até mesmo, propensão ao abandono da profissão, constituindo-se parcela considerável de docentes (ESTRELA, 1986, 1992, 2005; GOTZENS, 2003; VASCONCELLOS, 2009). Esse processo torna-se cada vez mais preocupante, exigindo, sobretudo dos profissionais da educação, um amplo esforço voltado ao debate e à reflexão sobre suas causas e a constante discussão acerca de medidas de prevenção e de possíveis soluções.

Da mesma forma que a (in)disciplina mobiliza a atenção e o esforço dos educadores que se propõem a combater suas causas, prevenir ou amenizar seus efeitos, particularmente no interior da sala de aula, outro fenômeno que assumiu na atualidade enorme visibilidade, especialmente em razão dos episódios relatados e veiculados constantemente pela mídia, é o *bullying* escolar. Uma modalidade de violência cometida – seja de forma ‘invisível’, silenciosa e indireta, seja de forma visível, explosiva e direta – entre alunos no interior e fora dos estabelecimentos escolares, cuja finalidade seria provocar dor física e psicológica à vítima. Trata-se, pois, de uma violência praticada de forma contínua, individualmente e/ou em grupo, a fim de causar algum dano à pessoa a quem tal ação é endereçada.

De acordo com os autores Fante (2010) e Nogueira (2007, o *bullying* pode ser definido como manifestação de atitudes de agressividade praticadas de maneira voluntária com a finalidade de causar danos a um determinado indivíduo, independentemente de ter a vítima motivado ou não tais agressões. Estas podem ocorrer de várias formas, inclusive de modo individual ou em grupo.

Portanto, trata-se de uma violência praticada de forma intensa e repetida, caracterizada por uma assimetria de poder, na qual o mais forte tende a dominar, subjugar e explorar o mais fraco, seja de forma indireta (espalhando rumores, comentários ofensivos, exclusões etc.), seja de forma verbal, com xingamentos e ofensas pessoais (apelidos ofensivos), ou por meio de agressões físicas (pontapés, socos, empurrões etc.).

Com base nessas considerações, acreditamos que, mesmo que a escola tenha (ou possa ter) parcela de responsabilidade nos atos de indisciplina e violência, sobretudo nos que ocorrem no interior de seus estabelecimentos, a compreensão desses fenômenos, em particular nos dias atuais, obriga-nos a refletir sobre o

processo histórico e social no qual se configura a sociedade contemporânea. Compreender os mecanismos de dominação e de exploração vigentes na sociedade de massas, que fomentam a agressividade, a intolerância, a competição, a destruição da atenção, o individualismo e, conseqüentemente, a perda de autonomia, é um importante passo para avançar na reflexão acerca dos limites e contribuições que caberiam à esfera educacional.

Adorno (1972), em seu ensaio *Teoría de la pseudocultura*, afirma que, por mais que as reformas pedagógicas sejam indispensáveis ao aprimoramento ou ao aperfeiçoamento do processo formativo, não devemos tomá-las isoladamente. A constituição do campo 'extrapedagógico', relativo aos processos culturais e históricos que fundamentam o tecido social no qual os indivíduos se inserem, é decisiva no processo de formação e de emancipação. Portanto, temos de pensá-los juntos: de um lado, o cenário escolar e os arranjos institucionais vinculados a ele; de outro lado, a dinâmica social e os mecanismos que contribuem diretamente para enfraquecer o trabalho educativo no qual muitos estão envolvidos.

Tomando a violência como uma das expressões que refletem, no interior da escola, o processo de dessocialização e de heteronomia em que os indivíduos estão envolvidos, podemos pensá-la à luz do que Adorno (2000) denominou de 'dupla hierarquia'. Esse processo caracteriza-se como uma das expressões da violência, particularmente daquela que se configura no interior das instituições escolares.

Para Adorno (2000), o fracasso educacional seria confirmado ou atestado pela chamada 'dupla hierarquia', pois, segundo o autor, "a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o 'ser homem' e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel" (ADORNO, 2000, p. 110-111). O papel desempenhado pela dupla hierarquia durante o nazismo foi um dos motivos que levaram o autor a indicar o fato de que a pesquisa pedagógica deveria considerar ou "[...] dedicar especial atenção à hierarquia latente na escola" (ADORNO, 2000, p. 111).

O modo como se estruturam as relações no interior da escola reflete de forma expressiva a prática e o exercício da dupla hierarquia, cujo

fundamento remete ao pensamento segundo o qual a mesma racionalidade tecnológica e instrumental que opera na sociedade, opera no mercado, nas relações sociais e, conseqüentemente, também nas escolas. Com relação à escola, o predomínio da racionalidade instrumental pode se manifestar sob várias formas, uma delas pode ser observada na forma como se arranjam as relações, quer entre professor e aluno, quer entre pares – aluno-aluno.

No primeiro nível de relações podemos constatar uma forte injunção para a adoção de práticas relacionadas à meritocracia, ao sentimento de fracasso e à competição: atividades malsucedidas, exercícios mal realizados, mal avaliados e inaptidão para a realização de determinadas tarefas são alguns exemplos que ilustram a dinâmica em que opera a hierarquia oficial. Esses procedimentos acabam reforçando o processo de desumanização que vigora na sociedade. Com relação ao segundo nível (relação entre pares), preocupa-nos a questão da violência, pois, frequentemente, temos notícias de casos de *bullying* entre adolescentes em idade escolar, muitas vezes com conseqüências catastróficas para muitos. Nessa perspectiva, ao analisar o predomínio da racionalidade tecnológica no interior da escola, Casco (2013) observa que,

Segundo esta racionalidade, na escola, manifestações, tais como: o exercício mal feito, a nota baixa, o trabalho mal elaborado, a descoordenação motora, o tropeço na hora do gol, o linguajar mal estruturado, as dificuldades de aprendizagem, são expressões frequentemente associadas a imagens de quem já sofreu mutilações às quais todos devem evitar. Aqueles alunos que apresentam essas manifestações são frequentemente utilizados como modelos negativos, sobre os quais se projetam atitudes de desprezo e humilhação (CASCO, 2013, p. 5).

O autor conclui que as práticas de violência, particularmente as cometidas contra os mais frágeis, tendem a se manifestar de forma recorrente no interior das escolares, podendo ser traduzidas como "[...] expressões da falência da própria cultura" (CASCO, 2013, p. 5). Essas práticas, ao serem naturalizadas, vistas com indiferença ou tratadas de modo superficial, quer

pela instituição, quer pelos educadores individualmente, podem contribuir para a reprodução da barbárie. Pois, o autor nos lembra que “as ações de violência contra os mais frágeis fomentam hierarquias e a emergência de indivíduos propensos a dar vazão irrefreada a figuras de irracionalidade, próprias de sociedades totalitárias” (CASCO, 2013, p. 5).

Considerando a ocorrência constante de ações violentas na escola, “[...] não há como adjudicar somente aos alunos as razões de tal situação” (CASCO, 2013, p. 5). Para o autor,

ainda que a falência da cultura seja uma realidade que ultrapasse os domínios das instituições escolares, não devemos deixar de pensar sobre quais são os fatores constitutivos imanentes à própria lógica institucional educacional que resultam em expressões de violência entre os alunos (CASCO, 2013, p. 5).

Trata-se, pois, de refletir sobre os mecanismos internos e externos à instituição escolar que contribuem para fomentar, estimular ou consolidar o processo de heteronomia e, conseqüentemente, a sujeição e disposição ‘voluntária’ dos sujeitos aos padrões de comportamento que estimulam a violência, o preconceito e a barbárie.

No contexto da sociedade de massas, em particular neste período em que se consolida a chamada ‘era digital’ como aquela que, entre outros aspectos, tende a se constituir de modo performático, superficial e midiático, transformando em espetáculo tudo o que apresenta e manipula, pergunta-se: como pensar sua relação com a escola na perspectiva do ensino e aprendizagem, portanto, da relação professor-aluno e das interações que se processam no interior da sala de aula? Por outro lado, como pensar, refletir sobre e compreender a relação desse universo digital com questões relacionadas ao exercício da violência, da agressividade e da barbárie?

Com relação à violência, os exemplos tendem a se multiplicar por toda parte. Em fins de 2005, em Nice, na França, Stiegler (2006a) relatou o episódio acerca de um estupro praticado por um menor de idade, em que uma jovem teria sido obrigada a fazer sexo oral com ele. Além disso, as cenas teriam sido filmadas com a utilização de um aparelho celular e divulgadas no interior da escola. Cenas como

essa, diga-se de passagem, ocorrem frequentemente em escolas brasileiras.

No Brasil, os estudos sobre *bullying*, em particular as pesquisas de (FANTE, 2010; NOGUEIRA, 2009) também revelam certa tendência ao chamado *bullying* virtual, em que o uso dos meios eletrônicos, redes sociais, celulares, *facebook* e outros, tende a aumentar, constituindo um novo espaço para o exercício da violência. Isso, contudo, não significa que se deva renunciar às novas tecnologias, mas apropriar-se delas de forma autônoma, consciente e politizada, levando em conta o exercício da liberdade.

O tempo que crianças e adolescentes consomem diante das telas é frequentemente absurdo, e tem aumentado de modo contínuo. Sobre esse aspecto, basta citar alguns números para compreendermos a dimensão real do problema. Nesse sentido, autores como Stiegler e Tisseron (2009), ao discutirem questões polêmicas em torno das mídias digitais, num trabalho denominado *Faut-il interdire les écrans aux enfants?* indagam como seria possível digerir uma violência cotidiana veiculada pela mídia cujos programas são, inclusive, acompanhados por crianças. Segundo os autores, “[...] pesquisadores calcularam que uma criança americana que consome três horas de televisão por dia será testemunha, antes de 12 anos, de aproximadamente 8 mil mortes” (STIEGLER; TISSERON, 2009, p. 48-49). Isso, sem contar os efeitos nocivos que o excesso das telas provoca no imaginário infantil: abandono da curiosidade, hiperatividade, déficit de atenção, desconcentração ou concentração desatenta, impaciência, destruição da capacidade de escuta, enfim, uma multiplicidade de efeitos perversos que ocorrem, sobretudo, quando as crianças são ‘abandonadas’ diante das telas.

Além desse fenômeno, aparentemente benigno, mas que conserva, segundo Horkheimer e Adorno (1995), traços totalitários – uma vez que sob o comando da “Indústria Cultural a dominação se torna a regra, e a ‘servidão voluntária’ se apresenta como sua decorrência necessária –, presenciamos a ‘colonização do nosso mundo interno’; pois o novo capitalismo, que opera em escala mundial, tendo a economia industrial como padrão, o *marketing* e as campanhas publicitárias como um poderoso aliado, induz, de acordo com Stiegler (2006a, p. 51), “[...] do lado dos consumidores, uma perda do saber fazer e do saber viver, isto é,

a perda do saber inventar sua própria vida [...]”. Portanto, se o que caracteriza a sociedade capitalista é justamente a proletarização dos homens e se o que caracteriza igualmente o processo de proletarização é a perda dos saberes, seja do lado dos trabalhadores (perda do saber fazer), seja dos consumidores (perda do saber viver), é fácil compreender a relação entre *marketing* e propaganda ou campanhas publicitárias como processo de desubjetivação, alienação e empobrecimento simbólico dos indivíduos.

No *Mite de Sisyphe*, Camus (2012) retoma a narrativa grega em que Sísifo teria sido, por castigo dos deuses, condenado a carregar um imenso rochedo sobre os ombros até o cume de uma montanha e deixá-lo rolar para a planície, repetindo a mesma tarefa indefinidamente. Camus narra o esforço brutal de Sísifo, sua postura curvada, seu rosto colado à rocha, seus pés que se afundam no solo e sua resignada condição num perpétuo ir e vir, num sobe e desce interminável, a fim de realizar uma tarefa penosa, inútil e sem sentido, isto é, uma tarefa que faria de Sísifo uma espécie de ‘proletário dos deuses’ (CAMUS, 2012, p. 165). Fato interessante, pois, em um passado tão distante do nosso, os gregos já se haviam dado conta que não haveria nada mais terrível do que o trabalho alienado, ou seja, o trabalho sem sentido, inútil e vazio.

Nessa narrativa Camus (2012) cuidou, sobretudo, de desvendar o pensamento de Sísifo no momento em que descia à planície para apanhar a rocha. Para Camus,

É durante esse retorno, essa pausa, que Sísifo me interessa. Um rosto que pena, assim tão perto das pedras, é ele próprio pedra! Vejo esse homem descer novamente, com o passo pesado mas igual, para o tormento cujo fim não conhecerá. Essa hora que é como uma respiração e que ressurgue tão certamente quanto sua infelicidade, essa hora é aquela da consciência. A cada um desses momentos, em que ele deixa os cimos e se afunda pouco a pouco no covil dos desuses, ele é superior ao seu destino. Ele é mais forte que sua rocha (CAMUS, 2012, p. 165).

Nota-se que o processo de tomada da consciência só se realiza nos momentos de pausa com relação à tarefa imposta pelos deuses, isto é, no instante em que Sísifo desce à planície.

Portanto, esse momento permitiria ao condenado tomar contato consigo mesmo, refletir sobre sua condição, bem como sobre o absurdo e a infelicidade de uma vida eternamente penosa e privada de sentido.

No mesmo ensaio Camus (2012) observa um paralelismo entre o Sísifo da mitologia e o operário da grande indústria, que, sob uma jornada de trabalho extremamente pesada, realizaria, também, tarefas sempre iguais, portanto repetitivas e vazias, selando um “[...] destino não menos absurdo” (CAMUS, 2012, p. 165).

No contexto da sociedade de massas, de tendência ao domínio do virtual, das mídias digitais, incluindo toda a aparelhagem eletrônica, cujo consumo se massificou na sociedade contemporânea, inclusive na escola entre adolescentes e jovens, cabe observar que o ‘tempo livre’ está sendo amplamente capturado pelo sistema midiático.

Portanto, a ideia do homem como ‘artesão do tempo’ acaba sendo substituída pela do *workaholic*, indivíduo que tem uma compulsão desenfreada pelo trabalho e que tende a substituir a vida pessoal pela profissional. Esse processo de supressão do tempo livre coloca o indivíduo moderno em uma situação pior que aquela descrita no mito de Sísifo.

Assim, se para o Sísifo da mitologia restava no trajeto de sua descida da montanha uma pausa para o pensamento livre, portanto, sem o fardo do trabalho inútil, no contexto da sociedade de massas esse tempo sofre um processo de adestramento e controle, sendo amplamente administrado pela Indústria Cultural. Portanto, na sociedade contemporânea, quer no trabalho ou fora dele, os indivíduos estão submetidos à lógica de dominação que sustenta o sistema capitalista.

Retomando a questão da Indústria Cultural sob a perspectiva do *marketing* e da programação diária transmitida, em particular, no rádio e na televisão, poderíamos nos perguntar em que momento os indivíduos estariam disponíveis ao pensamento autônomo, portanto, à tomada de consciência. Pois, se é verdade que uma das características da sociedade contemporânea é a produção e a inflação contínua de conteúdos e imagens voltados para o consumo, não seria menos verdade o fato de que esse processo alimenta permanentemente mecanismos de dominação que tendem a reproduzir o ritmo do

trabalho desempenhado em escala fabril. Nesse aspecto, Horkheimer e Adorno consideram que

A diversão é o prolongamento do trabalho no capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sob a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho [...] o espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda a reação: não por sua estrutura temática que desmorona quando se exige o pensamento – mas através de sinais. Toda a ligação lógica que pressupunha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 128).

Fica claro, nessa passagem, a maneira pela qual os autores concebem o processo de dominação estrategicamente orientado pela Indústria Cultural. Com isso, as ideias de autonomia, autorreflexão e tempo livre são enfraquecidas sob a lógica do mercado, estruturadas para o consumo de massa cada vez mais do efêmero e do descartável. Sob esse aspecto, o mercado tem na mídia e nos seus representantes uma fortíssima aliada, inclusive com vigorosa influência, na imensa maioria dos casos negativa, sobre o público infantil e, por extensão, sobre o público adolescente e jovem. Basta pensar no modo como a programação televisiva opera com forte apelo sensacionalista, fortalecendo o predomínio do espaço privado sobre o espaço público, e consolidando pouco a pouco um processo de heteronomia no plano das consciências.

No caso específico do Brasil, é mais do que urgente inserir essa discussão no interior de um 'marco regulatório', convidando a sociedade, representada pelos educadores, movimentos sociais, intelectuais, políticos e artistas preocupados com a questão, a fim de debater propostas que nos levem a repensar o papel das mídias digitais, inclusive o próprio conceito de 'liberdade de imprensa'. Seria correto, por exemplo, em nome da 'liberdade de imprensa', a

televisão veicular o que bem entender e na hora que quiser? Assim, seria correto, em nome da 'liberdade de imprensa', a televisão suspender o desenho animado e exibir cenas de violência, de sexo explícito ou de músicas com conteúdo pornográfico, como frequentemente ocorre? Cândido (2007) considera tal fato um 'crime ético' ou um atentado ao direito de informação e entretenimento. Trata-se de uma questão polêmica que deve ser discutida a sério e, sobretudo, com a participação efetiva dos educadores.

Nunca é demais lembrarmos as críticas de Horkheimer e Adorno (1985) à industrial cultural, cuja função seria, entre outros aspectos, neutralizar o potencial crítico e reflexivo do indivíduo, fazendo-o aceitar de antemão tudo o que seria rejeitado se lhe fossem dadas condições para isso.

Uma dessas condições diz respeito ao 'esquematismo kantiano', conceito elaborado pelo filósofo para determinar a posição do sujeito diante do conhecimento, possibilitando-o "[...] referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais" (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 117). Neste caso, a Indústria Cultural assume e monopoliza essa função, promovendo um esquematismo geral em todas as esferas da vida, fortalecendo o consumo de massa.

Ao descrever as novas formas ou modalidades de o indivíduo habitar o mundo, especificamente o cotidiano das cidades estruturadas a partir do século XIX, Benjamin (1989) toma a cidade de Paris como emblema desse processo. Assim, o filósofo considera a necessidade de os homens reconhecerem as condições brutais de existência, mas também as possibilidades reais de resistência e de transformações. Nesse registro Benjamin (2006) define o capitalismo, em analogia ao culto religioso, como uma 'religião laica'. Além disso, como um sistema perverso, produtor de mecanismos que ocultam constantemente a realidade, distorce o conhecimento e afeta as disposições afetivas das pessoas. Desse modo, a vida humana tenderia a reduzir-se aos imperativos do mercado e às fatalidades das leis da economia.

Segundo Benjamin (1989), a concentração das multidões na metrópole, já no século XIX, engendrava novas transformações, novas formas de existência, novos ritmos de vida, novas formas de sociabilidade, mas, igualmente, de

medo, angústia e solidão. Essa nova forma de habitar a cidade descaracterizou pouco a pouco a rua como cenário da experiência, do aprendizado, da convivência e, também, da solidariedade apoiada na ideia de um coletivo estruturado.

Viver em uma sociedade gestada no individualismo, movida pelo consumo e estruturada pela lógica da competição e do sucesso a qualquer preço obriga-nos a refletir acerca de suas tendências e contradições. Tais tendências manifestam-se no cultivo da ignorância 'acrescida de estupidez' (LEBRUN, 1988, p. 21), no despreço pelo saber, motivado pelo abandono da 'curiosidade' e adesão às formas instantâneas de conhecimento e informação e na propagação, estetização e elogio da violência e do preconceito, tendo em vista um modelo de sociedade que exclui o fraco, o diferente e o inadaptado.

Na 'ignorância acrescida de estupidez' (LEBRUN, 1988, p. 21), reconhecemos o conceito de 'pseudoformação' proposto por Adorno (1972). Ao combater de forma radical o modo como as sociedades contemporâneas, particularmente por meio da cultura e do sistema educativo administrados e das mídias, têm propiciado a 'formação' dos indivíduos, Adorno (2000) questiona o caráter dessa 'formação' como reprodutora dos mecanismos de dominação e de exploração que geram a barbárie.

Com efeito, cabe salientar que, se, por um lado, a era digital trouxe possibilidades infinitas no campo das comunicações e das informações e estimulou a multiplicação vertiginosa dos conhecimentos, por outro lado, cabe indagar de que forma esse desenvolvimento técnico e informacional opera no sentido de contribuir para a formação dos indivíduos, quer no aspecto 'espiritual', quer no aspecto social, que implica questionar o processo de socialização em todas as esferas da vida social, em particular no interior da escola e da sala de aula.

Considerando o processo de socialização que se desenvolve no interior dos estabelecimentos escolares, inclusive em sala de aula, percebemos, por meio de investigações, pesquisas e relatos de professores, um esforço contínuo voltado ao trabalho com seus conteúdos curriculares, ao desenvolvimento de suas atividades e, ao mesmo tempo, ao esforço para manter a concentração e o interesse dos alunos por meio da palavra compartilhada, do

diálogo e da escuta. Aliás, um esforço ou um aspecto que vem despertando, também, a atenção dos artistas de teatro, cuja atividade requer, até certo ponto, interação com o público. Portanto, trata-se de um fato preocupante não só para os educadores, mas, também, para os artistas de teatro, cuja atividade pressupõe um público que saiba 'contemplar, fruir, amar e compreender' as manifestações artísticas e culturais bem como a obra de arte em geral.

Ao proceder a uma análise crítica sobre a mídia, em sua obra *Simulacro e poder*, uma análise da mídia, Chauí observou:

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 'comercial' (CHAUÍ, 2006, p. 52).

Na sequência, a autora comenta que um dos grandes desafios impostos ao processo educativo implica, justamente, convencer nossos alunos de que o pensamento é um trabalho que exige, entre outros aspectos, suportar o desapontamento, exercitar a paciência, o esforço e a concentração, sendo, portanto, contrário à prática 'misóloga' das mídias, que, em geral, operam simplificando e, muitas vezes, destruindo o pensamento autônomo, a fim de, entre outros aspectos, difundir um padrão de pensamento e comportamento cujas funções são multiplicar o consumo, consolidar o individualismo e padronizar comportamentos, instaurando, de forma bruta, a frieza como princípio de sobrevivência.

Segundo Chauí, a simples ideia 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 ideia de precisar ler 'um livro inteiro' [...]" (CHAUÍ, 2006, p. 52). Tais atitudes revelam, entre outros aspectos, despreço ou descuido com relação ao saber, podendo caracterizar ações de indisciplina, interpretada como (desatenção, fuga temporária do que é proposto em aula ou desconcentração, apatia, falta de interesse etc.), não restando

dúvida de que essas atitudes dificultam o trabalho intelectual em sala de aula.

Quando se discute a questão da disciplina, particularmente na escola, é comum associá-la ao silêncio dos alunos durante a aula. Sobre este aspecto, pelo menos três posições podem ser vistas. Em primeiro lugar, a dos que defendem o silêncio por si mesmo, isto é, independentemente do contexto e interação no processo de ensino; em segundo lugar, há os que criticam qualquer forma de manifestação elogiosa ao silêncio, considerando tal postura uma das formas de padronizar a aula e, conseqüentemente, o comportamento do aluno, tendo a disciplina dos corpos como uma das formas mais eficientes para o 'vigiar e punir'; e, finalmente, há os que entendem que nem todo o silêncio é sinistro, isto é, fruto da servidão e da imposição, pois o silêncio como forma de escuta, como disciplina consciente, ajuda tanto na compreensão do mundo quanto na de si mesmo.

Talvez fosse necessário relativizar tais posições, considerando que o silêncio pode assumir vários significados, dependendo do contexto e da situação configurada no interior da escola e da sala de aula. Nesse sentido, Rouanet (2006), refletindo acerca de alguns significados atribuídos ao silêncio, lembra-nos que "nem todos os silêncios são sinistros. Há o abençoado silêncio da televisão desligada, que nos permite a concentração, o recolhimento, a introspecção, o luxo monástico da meditação solitária ou a dois [...]" (ROUANET, 2006, p. 79).

Nessa perspectiva, podemos considerar que, entre todas as expressões, formas e significados do silêncio, esta é, talvez, a que mais se aproxima dos objetivos de uma educação formadora, pois, como nos ensina a filosofia, só é capaz de ouvir a si mesmo quem for capaz de ouvir o outro, o que só se conquista por meio do silêncio. Portanto, trata-se de um silêncio pedagógico que precisa ser exercitado, ensinado e praticado em resistência a um contexto cultural e social inimigo da reflexão e do pensamento, um contexto, pois, dominado pelo barulho, pela pressa e pelo ritmo alucinante da cultura de massas, cujo embrião seria o século XIX parisiense com o advento da multidão.

Na multidão, Benjamin (1989), leitor de Baudelaire, compreende uma das formas pelas quais se configura a nova urbanização com o chamado adensamento e a 'concentração eficiente' de serviços, pessoas e mercadorias.

Nessa urbanização de exílios e de economia baseada unicamente no valor de troca, o lugar do homem seria aquele descrito em um dos poemas de Baudelaire, *Um Dia de Chuva*, no qual o poeta diz:

Cada um, nos acotovelando sobre a calçada escorregadia,
Egoísta e brutal, passa e nos enlameia,
Ou, para correr mais rápido,
distanciando-se nos empurra,
Em toda parte, lama, dilúvio, escuridão do céu,
Negro quadro com que teria sonhado o negro Ezequiel (BAUDELAIRE, apud BENJAMIN, 1989, p. 49).

Diferentemente do que ocorre no contexto da sociedade de massas ou no universo das mídias, de acordo com Matos (2006, p. 42) "A educação humanista respondia a uma determinada interpretação do homem e da cidade". Essa educação buscava, entre outros aspectos, refletir sobre "que tipo de caráter se deveria desenvolver" (2006, p. 42). A autora questiona que a falência do ideário humanista aboliu a educação formadora, reduzindo-a aos "aspectos performáticos" (2006, p.43).

Matos (2006) descreve esse processo denunciando a forma como a 'educação humanista formadora' fora arquivada e, pouco a pouco, substituída pela 'educação performática'. Segundo a autora, se a primeira buscava responder "[...] a uma determinada interpretação do homem e da cidade" (MATOS, 2006, p. 42), a educação performática fundamenta-se no espetáculo e na transformação do aprendiz, que significa todo um processo de entretenimento. Para a autora,

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 da leitura própria à mídia e à indústria cultural. Se a televisão utiliza um vocabulário de no 'máximo 300 palavras', o 'Decálogo do Jornalista' prevê um leitor com capacidade intelectual de dez anos (MATOS, 2006, p. 42).

Nesse sentido, cabe questionar o processo de infantilização que caracteriza o comportamento dos indivíduos, em particular o dos jovens e adolescentes, que facilmente têm aderido às formas de socialização impostas pelas mídias em geral. Com o avanço das redes sociais e o uso contínuo dos *laptops*, celulares, *ipods*,

tablets, enfim, com a multiplicidade de artefatos desenvolvidos pela tecnologia digital e sua ampla difusão e consumo, inclusive entre os jovens, uma nova modalidade de socialização resiste a ser pensada.

É, pois, de se perguntar: Como ficam na sala de aula as relações entre pares bem como a relação professor-aluno num contexto histórico e social no qual o ingrediente virtual tende a suplantiar o real? Como pensar o cotidiano escolar e como lidar com o que se passa na sala de aula, perante, sobretudo, o fenômeno da indisciplina, considerando as contradições que caracterizam o presente? Como resistir às formas de 'estilização barbáricas' segundo as quais a cultura é pensada, elaborada e cooptada pela Indústria Cultural?

Pensar o indivíduo na sociedade contemporânea bem como os processos formativos, educativos e associativos, tecidos no interior das práticas escolares, implica pensar, antes de tudo, os processos sociais que estariam na base dos demais e interrogar sobre o caráter social que fundamenta o convívio entre os homens em todas as esferas da sociedade, inclusive na escola.

Crochík (2011), ao argumentar sobre as relações entre indivíduo e sociedade, tomando a psicologia como referência, afirma que mesmo quando a psicologia tenta compreender o indivíduo não deveria fazê-lo abstraindo-o das relações sociais e históricas. Um procedimento reflexivo que não considere tais relações torna-se ideologia, por ocultá-las ou mascará-las.

Não se trata, contudo, de desmerecer, invalidar ou desconsiderar as responsabilidades que cabem aos processos formativos escolares ou às práticas pedagógicas e educacionais desenvolvidas na sala de aula ou postas em ação na escola, tampouco desconsiderar o papel essencial dos profissionais envolvidos nas atividades de ensino.

Sabemos que a questão da (in)disciplina pode ser analisada com base em pelo menos três referenciais: o da psicologia, o da pedagogia e o da sociologia. Nosso enfoque seria o destacar a ideia de formação (ADORNO, 2000) nos limites de uma sociedade politicamente, cientificamente, economicamente, culturalmente, tecnicamente e psicologicamente 'administrada' por uma 'racionalidade instrumental' (HORKHEIMER, 1990), cujo diagnóstico pode ser sintetizado ou traduzido nas considerações de Horkheimer acerca do empobrecimento material, que

corresponde ao empobrecimento espiritual da sociedade. Para o autor:

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 estiveram mais cruelmente algemadas como nestas gerações onde as crianças passam fome e as mãos dos pais fabricam bombas [...] (HORKHEIMER, 1990, p. 77).

Portanto, se compreendermos essa pobreza não somente do ponto de vista material, mas também do 'espiritual', facilmente atribuiremos uma enorme tarefa à educação formadora. Essa tarefa diz respeito às possibilidades abertas por uma educação política capaz de não somente compreender o que se passa no interior das escolas, mas de propor, por meio da reflexão crítica, uma educação para a 'contestação e a resistência', tal como proposta por Adorno (2000) em sua obra *Educação e emancipação*.

Uma sociedade que fomenta o 'desamor político' (STIEGLER, 2006b), decreta o fim da cidadania, despreza o saber, diminuindo, assim, a 'vida do espírito'; uma sociedade que cultiva a indiferença como princípio de autoconservação, o consumo ostentatório, o preconceito implícito ou explícito no convívio social; uma sociedade que banaliza os valores e impõe uma forma de adaptação social regrada pela lógica do consumo e pelo princípio da competição; essa sociedade gera um profundo mal-estar e nos convence de que uma teoria crítica sobre ela nunca teve tanto a dizer.

Não se trata simplesmente de explicar o complexo problema da (in)disciplina ou da violência escolar valendo-se dos aspectos socioculturais, políticos e econômicos que caracterizam as sociedades contemporâneas, mas de, ao tomar esses aspectos em consideração, ressaltar o processo de expropriação do indivíduo, não só dos meios necessários à sua sobrevivência, mas de sua individualidade autoconstruída por escolha livre e racional.

Quando se discute sobre questões disciplinares ou relacionadas ao comportamento agressivo do adolescente ou jovem, sobretudo com profissionais de educação, percebe-se nas falas de muitos deles, e de outras pessoas que se propõem a opinar sobre as referidas questões, a tendência de nomear a indisciplina como desvio de comportamento, má conduta, irresponsabilidade, desrespeito ou como

hiperatividade ou desvios de atenção. Com relação aos últimos aspectos, não são novidade os impactos produzidos pela Indústria Cultural, com as novas tecnologias de informação para capturar e mobilizar a concentração e atenção dos indivíduos.

A exposição ostensiva, sistemática e contínua de crianças, adolescentes e jovens aos diferentes meios eletrônicos sem nenhuma mediação que os permita refletir e levar em conta as contradições que caracterizam nossa sociedade os impedem, ainda mais, de conviver com formas de sociabilidade que demandam longo tempo, paciência, leitura atenciosa e concentração do ouvinte para com aquele que fala, atributos eminentemente escolares.

Matos, ao citar uma pesquisa desenvolvida pelo *Institute National de la Santé et de la Recherche Médical*, publicada em 22 de setembro de 2005, mostrou que “[...] captar a atenção destrói não só a atenção como a própria capacidade de ‘poder ser atento’, sublinhando que a primeira questão que se apresenta na gênese dessa patologia é a da linguagem” (MATOS, 2009, p. 126).

Observando o modo como a linguagem se caracterizou em outras sociedades, particularmente na Grécia clássica, Matos (2009) e Stiegler (2006a) destacam que a dissociação entre a língua falada e a escrita, artifício utilizado pelos sofistas, foi reiteradamente criticada, no caso da Grécia por Platão, com a instituição da academia. Na atualidade, essa dissociação é promovida e sustentada pela Indústria Cultural e pelas formas instituídas de educação, tendo esta optado por um modelo no qual ‘é melhor dar pouco para muitos do que muito para poucos’, favorecendo, com isso, a consolidação de um processo que tende a manter a analfabetização de adolescentes, jovens e adultos, particularmente das classes desfavorecidas economicamente, que saem da escola sem saber ler e escrever, mal compreendendo o que leem. Como sustenta a autora, “[...] falar uma língua é algo diverso de dominá-la para não ser dominado” (MATOS, 2009, p. 127).

Nesse aspecto, a questão da língua é apenas um dos exemplos do modo pelo qual a destruição do pensamento autônomo se processa; por um lado, em razão de um modelo educacional imposto de forma arbitrária; por outro lado, em razão das práticas econômicas que o mercado acolhe visando à mera adaptação do indivíduo. Assim, a indisciplina, interpretada

como desinteresse, apatia, déficit de atenção ou hiperatividade, coloca para o pesquisador uma multiplicidade de temas e questões que, se, por um lado, tem como nascedouro a sala de aula ou a escola, por outro, revela uma complexidade que transcende o cotidiano escolar, devendo ser analisado e criticado.

A reflexão central que articula e percorre todos os aspectos desta análise parte da seguinte ideia: a ‘disciplina consciente e interativa’, necessária para o desenvolvimento da prática educativa, trabalha com o conceito de autonomia a igual título da aversão à barbárie, possibilitada, também, por meio da autonomia, isto é, da capacidade que os indivíduos têm de fazer bom uso da razão. Quando essa capacidade, por várias razões, é bloqueada, a possibilidade dada aos indivíduos de refletirem sobre seus atos tende a desaparecer, favorecendo o que a psicanálise denomina ‘fragilização do ego’. Esse processo de perda da autonomia, crise da autoridade e falência dos ideais formativos (ADORNO, 2000) impacta o cotidiano escolar bem como as relações tecidas em seu interior. Uma das expressões desse impacto são as práticas que desinibem de forma assustadora a indisciplina e, em alguns casos, a violência. Nesse contexto, a reflexão sobre o comportamento e as ações de adolescentes e jovens, quer na escola quer fora dela, coloca a questão do enfraquecimento da autoridade e sua substituição por novos modelos.

Nessa perspectiva, caberia refletir sobre a autoridade e ressaltar sua importância na formação do indivíduo bem como sobre sua crise nas sociedades contemporâneas. Os que têm familiaridade com a Teoria Crítica conhecem as considerações de Horkheimer (1990) e Adorno (2000) acerca da família e de seu papel na formação do indivíduo. Para os autores não se trata de dar aval a qualquer forma de autoridade, tal como a despótica ou autoritária, solidária da violência e da repressão, mas de afirmar a necessidade de autoridade que desempenha um papel decisivo na formação e consolidação de um ego fortalecido.

Nesse sentido, ao analisar a figura paterna no contexto da família patriarcal burguesa, Horkheimer (1990) questiona e ressalta seu papel na constituição do indivíduo. Segundo o autor, essa figura representava o núcleo que consolidava a estruturação do indivíduo, uma vez que estava reservado ao pai um papel central na formação e adaptação dos filhos para a vida

social. Sendo ele o provedor material, isto é, aquele que garantia o sustento da mulher e dos filhos, poderia manter sobre eles um poder absoluto.

Para Horkheimer (1990, p. 126), “o pai tem direito moral à submissão ao seu poder, não porque ele se mostre digno, mas ele se mostra digno porque é o mais forte”. No entanto, se os filhos, dentro de casa, conservavam-se alienados de suas liberdades e reduzidos à tutela paterna, a quem deviam obediência irrestrita, por outro lado, poderiam, na interpretação de Adorno (*apud* MATOS, 1993, p. 58), “[...] enfrentar em comum e solidariamente a morte”. Nesse aspecto, a família apresentaria uma função essencial para quebrar a frieza que caracteriza a sociedade moldada pela lógica da competição, do consumo e do sucesso a qualquer preço.

As ricas e instigantes análises dos autores acerca da família, em particular sobre a figura paterna e a materna, colocam em evidência a importância da autoridade, menos no sentido de um saudoso retorno ao lar tradicional e mais no sentido de questionar o que ocupou o seu lugar. Se observarmos com atenção o que se passa em nossas sociedades, perceberemos com clareza o que de fato vem ocupando o espaço deixado quer pela autoridade paterna, quer pela autoridade docente.

Se no passado a educação se caracterizou, entre outros aspectos, por uma espécie de ‘sadismo pedagógico’, confinando o aluno em um espaço de disciplina a fim de conformá-lo às regras da instituição, a atualidade da prática educacional parece marcada por uma pedagogia impotente na tarefa essencial da escola, que seria o ensino e o aprendizado voltados para a formação do sujeito. Nesse aspecto, Benjamin (1995) já questionava o papel das instituições de ensino, em particular o da universidade, cujos integrantes se deformavam perseguindo interesses imediatistas e pragmáticos, ao invés de trabalhar e lutar pela formação e emancipação dos estudantes.

Portanto, a educação deve cultivar, como uma de suas metas, a luta permanente contra qualquer tipo de dominação, salvo aquela 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 para 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 ‘ordenam as relações entre as gerações’, isto é, o conjunto de saberes e experiências acumulados.

Sabemos, contudo, que a complexidade que permeia a questão da autoridade não se esgota na reflexão apresentada, pois acreditamos que os conflitos diagnosticados na escola, muitos de natureza agressiva, podem ser explicados sob a perspectiva da falência dos modelos de autoridade, que tendem a ser substituídos, sorrateiramente, por outros cujo compromisso é totalmente alheio ao desenvolvimento do indivíduo.

Stiegler (2008) cita em uma de suas reflexões o modo como determinadas campanhas publicitárias dirigidas às crianças têm-se voltado à manipulação dos interesses infantis. Uma dessas campanhas mostrou dois cartazes apresentando a figura de um pai diante de seu filho e a de um avô diante de seu neto, em que os adultos representam a maioria e as crianças a minoridade, por quem os adultos deveriam ser responsáveis. No entanto, em vez de reforçar tal responsabilidade, a publicidade ridicularizava tanto a figura do pai quanto a do avô, conferindo-lhes um comportamento pueril, tornando-os risíveis diante das crianças.

A mensagem impressa nos dois cartazes revela, segundo Stiegler, que “o que é expresso com todas as letras é que nossas crianças merecem algo melhor que isso – com o termo ‘isso’ designam o pai e o avô” (STIEGLER, 2008, p. 16-17). Como se nota, a ‘moral’ da publicidade contribui para enfraquecer, ridicularizar e, até mesmo, destruir os referenciais de autoridade bem como o que se denomina “processo de identificação primária”

(FREUD, 2011), sem o qual não há consolidação de um ego fortalecido.

Nessa perspectiva, as crianças, adolescentes e jovens tornam-se cada vez mais alvos de campanhas que, sob vários aspectos, promovem a inversão de valores, permitindo confundir os referenciais de sociabilidade, implodir as hierarquias e destruir a cultura e a educação. Com efeito, a experiência como processo histórico, social e cultural torna-se empobrecida; sendo, pouco a pouco, substituído por um outro, de desenraizamento social, mas, também, subjetivo. Assim, ao invés da promoção do chamado 'cuidados de si', o que se vê é a contínua expropriação de si, em decorrência do declínio da experiência formadora.

Considerações finais

Para concluir nossas reflexões, que se pense no ensaio *Experiência e pobreza*, de Benjamin (1995), no qual o autor questiona o sentido da experiência em um mundo pobre de experiência. Segundo o autor, a geração Pós-Primeira Guerra Mundial testemunhou as afasias dos campos de batalha, impossibilitando, particularmente aos combatentes, de comunicar por palavras o horror testemunhado nas trincheiras.

É justamente essa ausência de experiência comunicável que tende a consolidar-se no contexto da sociedade de massas, do consumo e do 'espetáculo'. Uma ausência que tem ganhado força e alimentado a convivência dos indivíduos em locais públicos em geral, inclusive na escola. No ambiente estritamente escolar, essa ausência de 'experiência' é tomada e interpretada como um dos aspectos que deteriora as relações dos sujeitos, especialmente as que dizem respeito ao convívio entre pares e entre professor-aluno.

No contexto da era digital, vale a pena lembrar o papel desempenhado pelas novas tecnologias, tanto do ponto de vista de sua eficiência, quanto da multiplicação de novos aparelhos que desempenham múltiplas funções. Não por acaso, é cada vez mais comum a utilização dessas tecnologias nos estabelecimentos escolares com vistas a melhorar o processo de ensino e tornar a aprendizagem mais 'eficiente'.

Seria um equívoco condenar o uso dessas tecnologias em nome de uma sociedade futura sem tecnologia. No entanto, as contradições devem ser levadas em consideração, a fim de que possamos compreender as limitações e os

problemas que as caracterizam, sobretudo aqueles que impactam a formação dos indivíduos, o papel da educação formadora e da escola como instituição do saber.

Portanto, pensar as questões da indisciplina escolar, da violência e do conjunto de relações tecidas no interior da escola e da sala de aula implica mais do que nunca refletir sobre a constituição da sociedade de massas.

Embora a escola deva atuar de forma competente para desempenhar seu papel, acima de tudo como instituição formadora, cabe aos educadores promover a crítica aos mecanismos de dominação que contribuem para perpetuar a ignorância, o conformismo, a heteronomia e a indiferença com relação ao saber.

Uma das preocupações essenciais de Adorno (2000), exposta no ensaio *Educação: para quê?* ou *Formação: para quê?*, seria a de questionar o papel da educação na sociedade, isto é, sua destinação. Nesse ensaio o autor afirma que em vez de indagarmos "[...] para que serve a educação?", a pergunta essencial deveria ser: "[...] para onde a educação deve conduzir?" (ADORNO, 2000). No contexto da sociedade de massas, em particular na da era digital, a questão elaborada por Adorno ganha atualidade, uma vez que infinitas possibilidades são desenvolvidas e apresentadas aos indivíduos, tendo em vista a substituição veloz de modelos, padrões sociais e produtos de consumo.

Nesse processo de substituição rápida, novas formas de sociabilidade e convivência são instauradas, cabendo à educação compreendê-las, em articulação com a sociedade e a temporalidade vigente nela.

Referências

- ADORNO, T. W. Teoría de la seudocultura. In: _____. *Filosofía y superstición*. Madrid: Alianza Editorial, 1972, p. 141-174.
- _____. *Educação e emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- AMADO, J. da S. *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto Portugal: ASA Editores II S. A., 2001.
- _____.; FREIRE, I. P. *Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir*. Lisboa: ASA Editores II S. A., 2002.

- BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. **Passagens**. São Paulo: Imprensa oficial, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- _____. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CAMUS, A. **Le Mythe de Sisyphe**. Paris: Gallimard, 2012.
- CÂNDIDO, A. A culpa dos reis: mando e transgressão no Ricardo II. In: NOVAES, A. (Org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 120-138.
- CASCO, R. A conformação da violência escolar: as expressões da dupla hierarquia no recreio. In: D'AURA-TARDELI, D; PAULA, F. V. (Org.). **Formadores da criança e do jovem: a escola, os pares, a família e a comunidade**. São Paulo: Cengage Learning do Brasil, 2013.
- CHAUÍ, M. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.
- CROCHÍK, J. L. **Teoria Crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.
- ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica: disciplina e indisciplina na aula**. 3. ed. Portugal: Porto Editora, 1992.
- _____. **Une étude sur l'indiscipline en classe**. Lisboa, Portugal: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1986.
- _____. **Autoridad y disciplina em la escuela**. Espanha: Editorial Trillas, 2005.
- FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência na escola e educar para paz**. Campinas, SP: Verus, 2010.
- FREUD, S. **Psicologia das massas e análise do eu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- GATZENS, C. **A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- HORKHEIMER, M. Autoridade e família. In: _____. **Teoria crítica: uma documentação**. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1990, p. 175-236.
- _____.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- LEBRUN, G. Sombra e Luz em Platão. In: NOVAES, A. (Org.). **O Olhar**. 11. imp. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 21-30.
- MATOS, O. C. F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993.
- _____. **Discretas esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo**. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.
- _____. **Contemporaneidades**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.
- NOGUEIRA, R. M. C. D. P. de A. **Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar**. 2007. 258f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ROUANET, S. P. **A crise dos universais**. In: NOVAES, A. (Org.). **O Silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 69-83.
- STIEGLER, B. **Prendre soin de la jeunesse et des générations**. Paris: Flammarion, 2008.
- _____. **Réenchâter le monde: le valeur esprit contre le populisme industriel**. Ars Industrialis. Paris: Flammarion, 2006a.
- _____. **La télécratie contre la démocratie**. Paris: Flammarion, 2006b.
- _____.; TISSERON, S. **Faut-il interdire les écrans aux enfants**. Paris: Éditions Mordicus, 2009.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

Imagens da Educação

Recebido em: 04/09/2013

Aceito em: 05/10/2013