

A FRIEZA DAS RELAÇÕES: AUTORIDADE OU AUTORITARISMO NO CONTEXTO ESCOLAR?

RELATIONSHIP COLDNESS: AUTHORITY OR AUTHORITARIANISM IN SCHOOL ENVIRONMENT?

LA FRIALDAD DE LAS RELACIONES: AUTORIDAD O AUTORITARISMO EN EL CONTEXTO ESCOLAR?

Luana Graziela da Cunha Campos¹
Glaciane Cristina Xavier Mashiba²

Resumo

A sociedade sofreu transformações ao longo das últimas décadas. Contudo, as marcas da opressão ainda são patentes. A frieza burguesa presente nas relações sociais se reflete, inexoravelmente, na instituição escolar. À vista do exposto, este estudo, de caráter bibliográfico, tem por objetivo discutir os conceitos de autoridade e de autoritarismo na relação professor-aluno, buscando compreender suas correlações no interior da sociedade capitalista. À luz dos pressupostos teóricos da Teoria Crítica da Sociedade, considera-se que a agência da indústria cultural, por meio do fácil acesso à internet e do excesso de informações, faz com que o estudante, com frequência, subestime a importância do professor, depreciando seu ofício e conferindo autoridade a meros produtos, a figuras detentoras do monopólio capitalista ou a pessoas que exercem influência digital. A sociedade capitalista se reflete na relação entre professor e aluno, muitas vezes preestabelecida, o que resulta em posturas autoritárias por parte de alguns docentes. Para superá-las, faz-se necessário construir vínculos saudáveis, pautados na autoridade consciente. Conclui-se que o indivíduo que não atribui autoridade ao professor a atribui a outras figuras apresentadas pela sociedade, em um fenômeno que enseja a predominância da ideologia dominante.

Palavras-chave: Educação; Teoria Crítica da Sociedade; Autoridade; Autoritarismo; Violência Psicológica.

Abstract

The society suffered transformations through the years, although oppression signs are still trademarks. The bourgeoisie coldness presented in social relations was reflected inexorably in schools. This bibliographical study aims to discuss authority and authoritarianism concepts in teacher-student relations, comprehending their correlations to capitalist society. Under the Critical Theory of Society, through internet access and information overload, the role of the cultural industry is considered the cause of the teacher's importance overwhelmed by the student, depreciating its profession, and conferring authority to mere products, figures of capitalist monopoly, or digital influencers. The capitalist society reflected in teacher and student relations, often pre-established, results in authoritarian postures by some teachers. It is necessary to contribute to healthy bonds guided by conscious

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Bolsista CAPES. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5128-7855>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2300935569449988>
E-mail: luanagraziela97@outlook.com

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM). Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP-UEM). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2692-9454>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3703580524005695>.
E-mail: gcxmashiba@uem.br

authority. This study concludes that the individual who does not provide teacher authority attributes to other figures presented by society, providing the prevalence of dominant ideology.

Keywords: Education; Critical Theory of Society; Authority; Authoritarianism; Psychological Violence.

Resumen

La sociedad sufrió transformaciones a lo largo de los años, sin embargo las huellas de la opresión todavía son evidentes. La frialdad burguesa presente en las relaciones sociales se reflexiona inexorablemente en la institución escolar. En vista de lo expuesto, este ensayo de carácter bibliográfico tiene por objetivo discutir sobre los conceptos de autoridad y de autoritarismo en la relación profesor-alumno, visando comprender sus correlaciones a la sociedad capitalista. A la luz de los supuestos teóricos de la Teoría Crítica de la Sociedad, se considera que la actuación de la industria cultural, por medio del acceso facilitado a internet y del exceso de informaciones, hace que el estudiante muchas veces subyugue la importancia del profesor, subyugando su trabajo y a transfiriendo autoridad a meros productos y a figuras que ostentan un monopolio capitalista o a personas que ejercen influencia digital. La sociedad capitalista se refleje en la relación entre profesor y alumno, muchas veces preestablecidas, resultando en posturas autoritarias por parte de algunos educadores. Para superarlos es necesario construir vínculos sanos, basados en la autoridad consciente. Se concluye que el individuo que no atribuye autoridad al docente, la hace a otras figuras que la sociedad presenta, lo que permite el predominio de la ideología dominante.

Palabras-clave: Educación; Teoría Crítica de la Sociedad; Autoridad; Autoritarismo; Violencia Psicológica.

Introdução

Historicamente, a figura do professor é vista como autoritária. De acordo com Zuin (2008), na “Grécia antiga, na Atenas do quinto século antes de Cristo, o aluno era educado por um escravo vencido no campo de batalha” (Zuin, 2008, p. 39). A despeito de tantas transformações sociais, as relações de dominação e poder perduram, haja vista que são características do modo capitalista de produção. Esse modelo de sociedade propicia a formação de um professor autoritário, que exige que seus alunos cumpram a disciplina estabelecida, isto é, o modelo por ele idealizado (Zuin, 2008).

As características de uma sociedade influenciada pela “frieza burguesa” (Gruschka, 2014) são flagrantes, também, no contexto escolar. A escola fria subsiste, muitas vezes por intermédio de docentes que agem com hostilidade e indiferença no intuito de controlar o comportamento dos discentes em sala de aula. Tal atitude inferioriza o sujeito, impossibilita o diálogo, bem como impõe o ideário de um perfil discente obediente, disciplinado, alienado e que não questiona, tampouco expõe suas ideias. Assim, adotando posturas irônicas e se utilizando do sarcasmo nas relações de ensino e aprendizagem, os docentes depreciam e minam a autoconfiança, a volição e o interesse do sujeito pelo seu próprio processo formativo (Zuin, 2008; 2012).

Isso posto, este texto tem por problemática guia: qual é a relação entre a autoridade e o autoritarismo que se manifestam na relação professor-aluno e quais suas conexões com a sociedade capitalista? Em vista disso, o objetivo geral é discutir a autoridade e o autoritarismo na relação professor-aluno e suas correlações com a sociedade capitalista. Dessa forma, como objetivos específicos, elencaram-se: apresentar um breve histórico sobre as práticas de castigos físicos e suas mudanças na contemporaneidade; apontar aspectos da sociedade capitalista que instauram a frieza burguesa e as relações violentas entre professor e aluno; compreender as relações de autoridade e autoritarismo de modo a superar as relações violentas.

Este texto se justifica no âmbito acadêmico e científico em virtude da necessidade de ampliar discussões acerca das relações violentas no contexto educacional. O texto se torna fonte de consulta para acadêmicos e professores atuantes como uma possibilidade para que reflitam sobre sua prática pedagógica e busquem constituir relações de autoridade que contribuam para o desenvolvimento formativo dos estudantes, na condição de sujeitos conscientes, à procura de emancipação para que possam atuar na sociedade como agentes de transformação do contexto histórico e social. Além disso, no âmbito social, justifica-se que a instituição educativa é um local com potencial formativo e que, ao propor reflexões tanto para professores quanto para alunos, oferece-se como oportunidade de interferir diretamente na vida social dos estudantes e professores. Ao vivenciarem, na escola, relações respeitadas, os estudantes tendem a reproduzi-las em seu contexto social. Isso gera a possibilidade de constituição de uma sociedade menos violenta.

Quanto aos aspectos metodológicos, adotou-se a abordagem bibliográfica, mediante a qual, a partir das produções existentes, reflete-se sobre o objeto de estudo e sobre o referencial teórico (Severino, 2007). Em um primeiro momento, apresenta-se uma retomada histórica, partindo do contexto no qual se permitiam práticas de castigos físicos até sua superação. Em seguida, expõem-se aspectos da sociedade que influenciam as relações no âmbito educacional, com foco no sarcasmo pedagógico presente na relação professor-aluno. Em um terceiro momento, formula-se a discussão entre autoridade e autoritarismo no âmbito escolar, expondo sobre o estado atual da relação de autoridade vigente sociedade, desde a relação de pais com filhos até a relação de professores com seus alunos.

Das palmatoadas ao sarcasmo pedagógico

A violência humana emerge, com maior ou menor vigor, em muitos momentos históricos distintos, que variam de acordo com a organização da sociedade, com os aspectos econômicos, sociais e culturais. Conforme Zuin (2008, p. 1): “A violência sempre esteve presente nas relações humanas. Muitas vezes divulgada e aplaudida, outras encoberta e sofisticada”. Em alguns momentos, tivemos uma violência socialmente aceita, principalmente dentro das escolas. Acreditava-se que, se não houvesse a violência, não haveria condições de se oferecer um ensino de qualidade nas instituições educativas. No século XIX, os castigos físicos faziam parte de uma prática aceita, tanto em meios familiares quanto educacionais (Borges, 1876).

Ao se referir à instituição escolar, tais práticas se reproduziram, acentuadamente, à época da Pedagogia da Essência, também conhecida como Pedagogia Tradicional. Os castigos eram perpetrados como punições severas, motivadas por erros dos alunos e casos de indisciplina – não sendo raras as injustiças. A Pedagogia Tradicional conservou diversas peculiaridades, dentre elas, o ensino por meio da cópia, tendo o professor o monopólio como detentor do conhecimento e exercendo o protagonismo do processo de ensino – a autoridade máxima. Aos estudantes, não era permitido expor suas opiniões, dizer que não entenderam, não obedecer fielmente às ideias do professor, não realizar as atividades propostas corretamente etc. O erro era tratado severamente como inadmissível e, para se redimir dele, os alunos sofriam castigos físicos, palmatoadas aplicadas com régua batendo nas mãos, postar-se de pé em frente à parede com um “chapéu de burro”, sem permissão de olhar para os lados, de maneira a permanecer nessas posições por algum tempo (Zuin, 2008).

Com o passar dos anos, a sociedade sofreu diversas transformações, o que, necessariamente, resultou em mudanças na educação. Os castigos físicos passaram a ser considerados inadequados e foi assim que, no Brasil, de acordo com Aragão e Freitas (2012, p. 20), “em 15 de outubro de 1827, foi promulgada a Lei Imperial que, entre diversas prescrições, incidia sobre a proibição de castigos físicos nas escolas”.

Entretanto, a despeito da legislação vigente à época, as escolas não observaram suas disposições, de modo que a prática de castigos físicos se perpetuou. Sem conseguir inibir essas práticas, Minas Gerais promulgou uma regulamentação por intermédio da Lei nº 13, de 28 de

março de 1835, a qual previa controle aos castigos, estipulando o número de palmatórias que cada aluno deveria receber, de acordo com a idade e a ação realizada (Brasil, 1835).

Em consonância com Aragão e Freitas (2012), havia aqueles que defendiam que era necessário um tipo de dor que perdurasse na memória do aluno; nesse caso, a dor física não servia, pois era passível de ser esquecida, e seu excesso poderia ocasionar danos graves, inclusive a morte. Além disso, ao se esquecer da dor sentida, o aluno poderia voltar a realizar as ações novamente.

Ante a esse impasse, o exemplo do aluno humilhado diante de seus colegas era mais produtor e ganhou notoriedade, pois o que realmente interessava era obter a continuidade da ameaça do exercício da violência simbólica em todos aqueles que não se comportassem devidamente (Zuin, 2008).

Contudo, muitos professores não sabiam como lidar com os estudantes sem recorrer ao castigo. Eles afirmavam que perderiam a autoridade, a disciplina e a organização da turma. Todos reconheciam a existência da lei, todavia se questionavam: como aplicá-la em sala de aula? Como agir moderadamente na aplicação dos castigos? Aragão e Freitas (2012) destacam que Minas Gerais sancionou uma regulamentação provincial que autorizava os docentes a corrigirem os discentes de forma moderada, proibindo-se o uso de discursos grosseiros e de maus-tratos.

Os professores também se questionavam sobre como agir moderadamente e no que consistia a referida moderação. A fim de dirimir essas questões, trava-se uma série de diálogos entre professores e inspetores de ensino. Há diversos relatos de pais e filhos sobre esses castigos. Um deles é de um pai que afirma que, em uma manhã, seu filho levou trinta e três palmatoadas por não aprender matemática. Alguns pais optaram por tirar seus filhos das escolas públicas, matriculando-os em instituições particulares, sob a alegação de que elas seguiriam as disposições legais (Aragão & Freitas, 2012).

Fazer com que toda uma sociedade alterasse os costumes que a permearam por tantos anos não foi uma tarefa fácil. Para professores desse período, os castigos físicos eram normais, visto que tinham sido educados assim, e uma mudança drástica legalmente prevista não seria suficiente; as pessoas deveriam estar dispostas às mudanças e a aceitar as disposições legais. Paulatinamente, as práticas de castigos físicos escolares foram, por fim, extintas, mas surgiram

os castigos de cunho moral, os quais eram impetrados por meio de gritos, de anotações no livro do professor, chamadas de atenção de forma grosseira e opressora, frases negativas proferidas na frente de todos os alunos e sermões moralistas (Aragão & Freitas, 2012).

Houve uma importante transição da punição física para a psicológica. Como resultado dessas transformações, foram criados órgãos de proteção às crianças, tais como a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância (Brasil, 1934); o Serviço de Assistência ao Menor (Brasil, 1941); e a Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor (Funabem) (Brasil, 1964).

A Constituição Brasileira (Brasil, 1988) também foi importante para a segurança e o bem-estar da criança e do adolescente. A partir dela, adolescentes e crianças passam a ser reconhecidos como cidadãos com direitos e deveres, garantindo-lhes o respeito à sua integridade física, moral e intelectual. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 (Brasil, 1990), reafirma as disposições constitucionais e assevera que punições e repressões devem ser substituídas por uma relação não violenta e respeitosa. É, portanto, um direito da criança e do adolescente não sofrer punição por meio de castigos físicos.

Ocorreram muitas discussões e um longo processo acerca das práticas de castigos físicos em instituições escolares. Destaca-se o quão difícil foi conscientizar professores e comunidade de que tais práticas não validavam a educação e atrapalhavam o processo de ensino e aprendizagem. Esse embate foi travado ao longo de muitos anos, resultando na criação de leis, debates, documentos e diversas discussões no âmbito das instituições de ensino. Contudo, uma vez superados os castigos físicos, é possível afirmar que não superamos todas as formas de opressão e de negligência que se faziam presentes no contexto histórico supracitado (Zuin, 2008).

A sociedade capitalista como base para o sarcasmo pedagógico

O modo de organização de uma sociedade influencia em todos os âmbitos. Logo, o sarcasmo pedagógico adentra os portões da escola e estabelece uma relação de dominação na qual alguns professores fazem uso de sua posição para inferiorizar os discentes. Esse perfil de docente, ao adotar o sarcasmo pedagógico, lança mão de atitudes nas quais ele é o dominador, e os alunos, necessariamente, sujeitam-se às consequências de suas ordens. Tais profissionais se consideram superiores, haja vista sua trajetória acadêmica ou, ainda, sua experiência de vida

e/ou docência. Portanto, o aluno deve a ele obediência (Zuin, 2008; 2012; 2015; Pereira & Zuin, 2019).

Ao analisar a estrutura da sociedade capitalista, os teóricos da Escola de Frankfurt, notadamente Adorno e Horkheimer, cunharam, em 1947, o termo Indústria Cultural na Dialética do Esclarecimento.

A indústria cultural impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente. O próprio ócio do homem é utilizado pela indústria cultural com o fito de mecanizá-lo, de tal modo que, sob o capitalismo, em suas formas mais avançadas, a diversão e o lazer tornam-se um prolongamento do trabalho. [...] só se pode escapar ao processo de trabalho na fábrica e na oficina, adequando-se a ele no ócio (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 31).

Junto às mudanças engendradas na organização da sociedade com a chegada da Burguesia ao poder, durante a Revolução Francesa, houve a massificação da vida por meio de uma indústria que produz mercadorias de acordo com a cultura direcionada pela classe dominante (Adorno & Horkheimer, 1985).

Conforme explica Nobre (2011), os frankfurtianos defendem que não há uma cultura das massas, e sim uma cultura imposta às massas, uma vez que essa nova organização social cria a Indústria Cultural e há toda uma ideologia por trás de seus produtos. Como mecanismo de controle, dissemina-se uma cultura que não exige reflexão.

Para que todos aceitem as condições impostas e comprem os produtos, há uma animalização da vida. Assim como afirmam Adorno e Horkheimer (1985, p. 102): “o fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para satisfação de necessidades iguais”. A lógica da reprodução e a mensagem por trás da informação veiculada pelos meios de comunicação de massa são ideológicas. Há uma padronização da informação e dos sentidos para que todos gostem dos mesmos produtos.

Essas produções são vendidas sob a propaganda das melhores músicas e, como resultado desse processo, as pessoas passam a consumir tais produtos em grande quantidade. Com isso, o sistema se fortalece, pois “a atitude do público que, pretensamente e de facto, favorece o sistema da indústria cultural é uma parte do sistema” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 100).

Para Fabiano (2003), a arte perdeu seu valor com o advento da Indústria Cultural e passou a ser mera reprodução, vendida como produto. Ao perder seu significado, o estilo também é perdido em meio a tanta reprodução. Nesse sentido, como pontua Gatti (2008, p. 84), “a indústria cultural abandona uma pretensão característica tanto da arte autônoma quanto do entretenimento: a pretensão de refletir em sua limitação sobre o todo da sociedade”. Ou seja, perde-se a criticidade, a autonomia, a arte como manifestação cultural, social e a reflexão a qual se propõe, objetivando somente o lucro com as vendas das obras em grande escala.

Outrossim, a sociedade capitalista é pautada na competitividade, nas relações de poder e na divisão de classes sociais. Tais relações repercutem dentro da escola; assim, alguns professores reproduzem posições de superioridade em relação aos alunos, valendo-se de punições psicológicas (Adorno & Horkheimer, 1985). A dominação é tão predominante nessa sociedade capaz de impedir as transformações. Segundo Marcuse (1973, p. 41): “A sociedade contemporânea parece capaz de conter a transformação social – transformação qualitativa que estabeleceria instituições essencialmente diferentes, uma nova direção dos processos produtivos, novas formas de existência humana”. Mesmo buscando a transformação qualitativa dessa organização, é difícil alcançá-la, uma vez que ela própria produz a manutenção dessa forma de dominação.

Irrompe, de todo esse contexto, uma relação de frieza entre as pessoas no tecido social. O indivíduo não é capaz de pensar nas necessidades do outro a partir de uma perspectiva solidária: “A frieza apenas deve ser atribuída muito limitadamente aos homens, ela resulta em sua forma concreta dos fundamentos da reprodução material da sociedade burguesa” (Gruschka, 2014, p. 72). Como resultado da reprodução da sociedade burguesa, temos uma sociedade fria, na qual as pessoas só pensam em si próprias. Corroborando com essa linha de raciocínio, Adorno (1995, p. 42) afirma: “Se os homens não fossem [...] profundamente indiferentes ao que acontece com todos os homens [...] então Auschwitz não teria sido possível”. Não há uma preocupação legítima com a coletividade; quando surgem os problemas, a busca do indivíduo consiste em resolver seu próprio problema, e não o problema da sociedade como um todo.

A partir de Crochick *et al.* (2022), entende-se que é essa indiferença pelos outros que se concentra na escola; assim, os professores passam a estabelecer relações de frieza com os

alunos. Os discentes não sofrem punição com castigos físicos por sua indisciplina, todavia são punidos de outras maneiras. De acordo com Gruschka (2014), eles são ameaçados de expulsão – e, algumas vezes, são, de fato, expulsos. Portanto, pode-se afirmar que as medidas repressivas não foram eliminadas da escola; elas apenas sofreram uma mutação. Por meio da frieza, o professor fala e ameaça o aluno, inculcando-lhe o medo da punição com a intenção de que o medo o faça seguir as regras. “Hoje os mecanismos de punição e de geração de frieza são mais sutis e por meio deles as crianças tornam-se mais sensíveis a serem objetos da frieza e também ao hábito de apropriá-la” (Gruschka, 2014, p. 30).

O aluno não se concentra no conteúdo transmitido pelo conhecimento, e sim no medo da repreensão, da humilhação que poderá sofrer, uma vez que a lembrança da repreensão sofrida perdura por muito tempo; logo, ele passa a acreditar que, de fato, cabe-lhe o rótulo que o impuseram. A humilhação não é esquecida nem pelo humilhado, tampouco pelos que a testemunharam, pois carregam o medo de serem os próximos a passar pela situação vexatória que oprimiu o colega. Uma frase sarcástica proferida pelo professor amiúde dói mais do que um castigo físico. Tais situações, segundo Crochick *et al.* (2022), expressam-se como faces da violência no ambiente escolar.

Ora, não se pode negar que a escola também seja uma instituição que representa os interesses da classe dominante. Isso já começa em sua própria organização, que privilegia determinada classe social, objetivando formar pessoas que continuem a acreditar nos bordões da indústria cultural, que não reflitam sobre a sociedade, não questionem, não critiquem, apenas continuem a consumir o produzido por esse meio (Marcuse, 1973).

Assim como a arte não tem um valor em si mesma na indústria cultural devido à sua finalidade, ou seja, a produção em grande escala, o aluno também não tem a valorização de suas peculiaridades, culturas, vivências, interesses e opiniões. O indivíduo é tão menosprezado nessa sociedade – e seu ego tão fragilizado –, que, ao invés de resistir e buscar mudanças, perde forças e nutre a descrença na possibilidade de transformação, no interior de um processo que, ao fim e ao cabo, obtempera-o a uma posição subalterna aos interesses capitalistas. Do mesmo modo, na relação professor-aluno, para manter sua posição dominante em sala e a primazia do conteúdo, do conhecimento e da verdade absoluta, muitos docentes impedem qualquer tentativa de mudança, de alternativa de pensamento, de crítica. Aquele que ousa pensar de maneira

contrária já é menosprezado e humilhado para que se mantenha quieto – e para que o exemplo faça com que os outros alunos se sintam desmotivados a tentar pensar a partir de outras perspectivas (Zuin, 2008).

Esse docente age sobre o discente, utilizando-se do sarcasmo pedagógico. Nesse sentido, o estudante não tem forças para contestar o que já está posto e, desse modo, o professor consegue exercer sobre o aluno o controle desejado, ou seja, até a educação é atingida pela ideologia da indústria cultural. Quando a escola não oferece um espaço para novas reflexões, para a resistência, ela apenas perpetua a relação de dominação. A base organizacional de uma sociedade interfere concomitantemente no âmbito escolar, pois há de se considerar que a escola é fruto das relações sociais (Adorno & Horkheimer, 1985; Zuin, 2015).

Autoridade e autoritarismo nas relações sociais

Muitos pais acreditam que perderam a autoridade sobre os filhos, uma vez que estes últimos respeitam e concentram mais sua atenção ao que é exibido por meio das tecnologias. Isso é evidente, pois, como infere Türcke (2010), para ser percebido, é preciso causar sensação! Toda essa espetacularização acaba por seduzir os jovens que hoje, quando muito, despendem cerca de trinta segundos em um vídeo curto do *Tik Tok* e, nessa interação de sensações, “cada um é aproximadamente tão livre para participar quanto Odisseu era para não sucumbir ao canto da sereia” (Türcke, 2010, p. 14).

Para muitos filhos da geração atual, uma pessoa famosa na internet é vista como bem-sucedida, o que os leva a respeitá-la. É o caso, por exemplo, dos influenciadores digitais. Muitos jovens assistem a vídeos no *YouTube* e acreditam piamente no que aquelas pessoas dizem. Consecutivamente, buscam se assemelhar a elas, usando objetos, roupas e acessórios iguais aos ostentados pelos influenciadores. Na prática, esse fenômeno faz com que esses jovens elejam essas pessoas como modelos de autoridade, mirando esse modelo como um ideal a ser alcançado. Consequentemente, os pais experimentam a sensação de perda da autoridade. Conforme postulam Pereira e Zuin (2019), essa situação emerge ininterruptamente na escola, da mesma maneira que os pais não mais constituem o foco de interesse dos jovens, tampouco os professores, os conteúdos e a escola. As mídias sociais e as novas tecnologias são mais convidativas dos que as aulas com conhecimento científico.

A fim de analisar essa situação, é preciso ter em mente o que se define por autoridade.

Segundo Adorno (1995):

Em primeiro lugar, autoridade é um conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade social. Além disso, existe algo como uma autoridade técnica – ou seja, o fato de que um homem entende mais de algum assunto do que outro –, que não pode ser simplesmente descartada. Assim, o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta (Adorno, 1995, p. 31).

De acordo com o Mini Dicionário da Língua Portuguesa (Bueno, 2000), autoridade é “valor pessoal, importância”, “relativo à psicologia individual e à vida social”, ou seja, atribuímos autoridade em virtude dos valores subjetivos, considerando a nossa individualidade e a relação com os outros. A título de exemplo, se um professor humilha um aluno perante os demais colegas de determinada classe, esse aluno tende a assimilar um sentimento de mágoa em relação ao professor. Consequentemente, sob a perspectiva do aluno, destitui-se a autoridade desse docente; assim, ele passa a nutrir mais medo que respeito. Em outras palavras, o professor passou a ser uma figura autoritária, responsável por incutir o medo e não mais o respeito oriundo de suas atitudes. Eis a relação entre os dois termos. Segundo Zuin (2015), autoridade é quando se atribui respeito a algo ou alguém de forma racional por compreender as vantagens desse vínculo, ao passo que o autoritarismo se instaura quando o respeito é imposto de forma negativa, por meio de ofensas, inclusive de ameaças.

A autoridade se revela na relação com outra pessoa, uma relação por intermédio da qual se atribui respeito, mas o que ocorre, por vezes, na contemporaneidade, é o autoritarismo, situação em que o indivíduo submetido a ele não tem condições de superar a posição de submissão. O ideal seria que o aluno, de forma racional, atribuisse autoridade ao professor por ser capaz de considerar os pontos positivos nessa relação. Isso resultaria em uma relação de respeito mútuo na qual não haveria tentativa de superá-la, uma vez que ela é benéfica a ambas as partes (Zuin, 2015; Zuin & Zuin, 2019).

A proposta dessa relação exigiria do professor um trabalho que instigasse a consciência dos alunos. A criação dessa consciência formaria um aluno capaz de refletir, de questionar e de criticar, ou seja, um aluno capaz de elaborar suas posições (Pereira & Zuin, 2019). Nesse sentido, Adorno (1995) propõe que cada indivíduo deve reunir esforços em contradição e

resistência, a fim de buscar a autonomia e a emancipação, porém, de maneira alguma, isso significa oposição a qualquer modo de autoridade. Segundo Adorno (1995, p. 47), “[...] há necessidade de uma autoridade com limites”. Isso posto, o autor defende a necessidade, já na primeira infância, de que os pais expliquem aos filhos a noção de autoridade e conversem sobre as situações ao invés de utilizarem punições severas. Os pais, ao adotarem uma posição autoritária, a reproduzirão e ensinarão aos filhos uma forma de violência, que, por sua vez, é a via para barbárie. Conforme aventam Crochick *et al.* (2022), um dos caminhos para superar a violência é justamente ensinar para as crianças quais são suas características e refletir sobre suas consequências.

A evolução da tecnologia trouxe a portabilidade. Hodiernamente, é possível carregar as tecnologias – como celular, *tablet* e *notebooks* – em todos os espaços. Em virtude dessa possibilidade, emerge um cenário em que professores e pais tentam ensinar e educar sem, no entanto, atrair a atenção dos jovens, uma vez que estão a todo momento nas redes sociais, seja pelo celular, seja por outros dispositivos móveis (Zuin & Zuin, 2019). O fato é que pais e professores não são interessantes aos jovens, “[...] os jovens utilizam-se da portabilidade do celular, do tablet e ainda do laptop para conversar com diversos amigos virtuais. Assim, a atenção não está voltada para a família tampouco para o professor, o espaço ocupado pelo modelo de autoridade familiar ou pedagógica encontra-se ameaçado” (Mashiba, 2016, p. 31).

O problema dos jovens, ao elegerem outras pessoas como modelo de autoridade, por exemplo, os *youtubers* ou *tik tokers*, é que elas não farão uso de uma autoridade consciente, deixando os jovens à mercê de qualquer ensinamento; “[...] não importa o seu conteúdo, contanto que ela ofereça proteção, satisfação narcisista, vantagens materiais e a possibilidade de desafogar em outros o sadismo no qual encontram respaldo a desorientação inconsciente e o desespero” (Adorno, 1995, p. 33). Isto é, os jovens encontram na internet uma via de liberdade, uma forma de manifestarem aquilo que pensam sem censuras.

Muitos desses ídolos da internet publicam conteúdo ostentando excelentes condições financeiras apenas trabalhando nesse veículo, o que instiga os jovens a perseguirem esse modo de vida. Com a autoridade pedagógica ameaçada, alguns docentes buscam modos de superar esse problema, o que resulta em práticas pedagógicas cujo professor reduz o nível científico da aula para acompanhar o ritmo dos alunos. Há um erro visto nessa prática, já que, por meio dessa

suposta didática, o professor priva o aluno da oportunidade de se apropriar da cultura elaborada, ou seja, do conhecimento científico. Ademais, nesse processo, os professores reproduzem aquilo que a indústria cultural quer, isto é, o esvaziamento do conteúdo, assim como ocorre com a arte e com os demais produtos. Trata-se de uma formação distante da reflexão (Zuin & Zuin, 2018).

É possível asseverar que há uma situação de transferência da autoridade pedagógica, pois se trata de um “momento em que o docente se mostra frágil perante a turma, quer pela falta de domínio teórico, por medo de enfrentamento com os alunos que passam boa parte conectados à tecnologia e já não são motivados a prestar atenção na aula” (Mashiba, 2016, p. 33). Por conseguinte, os alunos escolhem esses novos modelos, que, na atualidade, traduzem-se por mídias tecnológicas, livros, músicas, dentre outros. Contudo, eles não se fixam em um modelo por muito tempo, uma vez que são frutos de uma sociedade do imediatismo, na qual há um excesso de produções fragilizadas.

A baixa qualidade na formação dos indivíduos é decisiva para a fragilidade do ego, o que enseja que os indivíduos aceitem qualquer forma de autoridade. É por isso que se faz necessário superar a semiformação. Desse modo, espera-se do professor,

[...] além, de ter domínio da disciplina que ministra, buscando analisar os conteúdos programáticos relacionando-os com bases teórico-filosóficas que os abordem em sua essência e tendo uma visão de mundo que contribua para as discussões acerca de temáticas atuais com os educandos, deve exercer autoridade pedagógica consciente (Mashiba, 2016, p. 35).

As bases da autoridade pedagógica estão no fortalecimento de uma relação de respeito mútuo, “[...] o professor com autoridade é aquele que sabe conquistar o desejo de aprender do aluno, que consegue trazê-lo para o seu lado. Mas para fisgar o desejo do aluno, é necessário ser transparente e deixar claro que está verdadeiramente comprometido e empenhado em ajudá-lo” (Pereira & Zuin, 2019, p. 4). Trata-se da instauração de uma relação de respeito.

Já houve uma relação distinta entre estudantes e professores, bem diferente da que constatamos atualmente. O professor era um modelo que o estudante objetivava seguir. De acordo com Zuin (2015), alunos se orgulhavam dos professores e buscavam ser semelhantes a eles. Todavia, esse cenário está em constante transformação, porque, com a emergência da

cultura digital, a busca por um modelo espelhado no professor se perde. A oportunidade de acesso às informações proporcionada pela internet destituiu o professor de uma posição privilegiada, ou seja, da posição de modelo que existia outrora. “É como se o professor deixasse de ser necessário, pois o acesso ininterrupto a qualquer tipo de informação, algoritmicamente localizada, proporciona a sensação de autossuficiência mimetizada pelos alunos” (Zuin & Zuin, 2019, p. 3). A tecnologia influencia diretamente a relação professor-aluno.

É importante destacar o processo de alienação exercido por alguns influenciadores digitais patrocinados por grandes marcas e empresas divulgando determinados produtos em seus canais. Nesse processo, o público que elegeu os *youtubers* ou *tik tokers* como modelo de autoridade serão incitados ao fetiche por esses produtos. Os jovens querem ser como os influenciadores digitais querem ser vistos e desejam ser famosos, pois, conforme enfatizam Zuin e Zuin (2019), a utilização do computador expressa o contexto atual do mercado produtivo, dependente da capacidade das máquinas. Nesse sentido, dissemina-se o ideal de que é ser, ou seja, ser visto pelos outros por intermédio das tecnologias.

Em 1967, Guy Debord, em seu livro intitulado “A sociedade do espetáculo”, expõe a visão de uma sociedade pautada no que a mídia dissemina. O espetáculo “[...] é simultaneamente o resultado e o projeto do modo de produção existente [...] sob todas as suas formas particulares de informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto do entretenimento, o espetáculo constitui o modelo presente da vida socialmente dominante” (Debord, 1967, p. 9).

Os influenciadores digitais, à sua maneira, atingiram a fama, e é isso que importa nessa sociedade na qual a mídia opera como instrumento de controle das relações. Portanto, é importante analisar, uma vez mais, como a indústria cultural impõe seus padrões às pessoas, sem que elas percebam a alienação a que são submetidas. Ao patrocinar influenciadores que destacam produtos e marcas, impõe-se à classe dominada quais produtos devem usar, não se atentando, muitas vezes, aos valores e à qualidade desses produtos (Zuin & Zuin, 2018).

Isto atinge, inclusive, a realidade do conhecimento científico; muitas pessoas compram livros não por seu conteúdo, mas por estarem no auge da fama. Em outras palavras, a pessoa compra um livro de determinado autor por ser ele uma pessoa famosa na internet que postou conteúdo anunciando seus aspectos positivos. Frequentemente, os ideais contidos em um livro

não se efetivam na prática devido ao seu fundo ideológico, a exemplo das histórias de pessoas que trabalharam arduamente sozinhas, sem ajuda financeira, que sofreram e conseguiram concluir uma faculdade ou aquele empoderamento individual bem típico do capitalismo, isto é, a meritocracia (Lopes, 2011).

Em seu livro “Violência e tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico”, Zuin (2012) destaca as formulações de Johan Friedrich Herbart sobre a relação entre a moral e o processo educacional-formativo. Herbart propõe que a educação do aluno objetive uma relação entre a instrução e a educação moral. Para ele, “[...] a tarefa principal do educador seria a de proporcionar condições para que seus alunos consubstanciassem o aprendizado dos conteúdos das matérias com uma noção de moralidade capaz de identificá-los como indivíduos de caráter” (Zuin, 2012, p. 66). Para a formação de um sujeito moralizado, seria necessário que o aluno não apenas aprendesse os conteúdos, mas que fosse capaz de refletir sobre a relação deles na sociedade no que diz respeito à moral social, isto é, pensar a sociedade a partir desses conteúdos, em que aspecto auxiliariam a vida social.

É preciso que o aluno compreenda a importância de aprender os conteúdos científicos, o que exige um certo grau de disciplina. Se o professor exercer a disciplina por meio do sarcasmo, o discente não compreenderá a positividade da disciplina – e, ao contrário do que se propõe, o aluno não será capaz de se disciplinar por meio da consciência racional, mas, sim, de forma opressiva, o que acarretará a falta de reflexões racionalizadas sobre sua atitude e a ausência de confiança perante o professor (Zuin, 2008; 2012).

Nesse caso, o estudante até pode direcionar atenção em determinados momentos ao conteúdo que está sendo ensinado pelo docente, todavia não compreenderá a sua função de base para a tomada de decisões. “É a relação de confiança mútua, estabelecida entre educador e educando, que legitima a internalização da disciplina e a paciência necessária para que o aluno conclua que sofre em nome do próprio bem, principalmente o seu bem futuro” (Zuin, 2012, p. 68). Isso significa que o processo de aprendizagem não será constantemente agraciado, mas que os momentos de desafios são essenciais para uma formação fortalecida.

Atitudes de sarcasmo provenientes do professor contribuem para reafirmar as desigualdades sociais nos momentos em que rotulam e distinguem os discentes. O educando que sente o menosprezo por parte do professor não consegue compreender a importância do

conteúdo sistematizado para sua atuação autônoma na sociedade, uma vez que a experiência que o subjugou está internalizada.

Considerações finais

Há um discurso de que foi a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente que as punições físicas deixaram de ser aceitas em sala de aula. Entretanto, a história mostra como se deu esse processo ao longo dos anos. A primeira lei que proibiu o uso de castigos físicos no âmbito escolar foi ainda no Brasil Império, em 15 de outubro de 1827 (Brasil, 1827). A questão crucial é que criar uma lei não garante sua efetivação na prática. Foram necessários muitos anos para que as pessoas se adequassem às mudanças propostas por ela.

A violência estava enraizada nas relações sociais e, conseqüentemente, na escola. Professores afirmavam que não sabiam como prosseguir com sua atuação docente sem recorrer às punições físicas. Eles eram oriundos de uma formação pedagógica disciplinadora fisicamente e de uma sociedade que acreditava que os castigos físicos eram eficazes. Ou seja, uma mudança concreta demanda muito mais do que apenas a promulgação de uma lei.

Mobilizados por um ideal concreto, a fim de efetivar uma transformação, educadores e demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem realizaram diálogos acerca da eliminação das práticas castigáveis nas instituições de ensino. Assim, em um processo gradativamente lento, instituiu-se a ideia de proibição das punições físicas. A superação dos castigos físicos ocorreu de forma gradativa, no entanto foi influenciada pelas relações capitalistas. Destarte, as punições de cunho moral substituíram as punições físicas. O sarcasmo pedagógico na relação professor-aluno não se refere apenas ao professor; há todo um contexto social e histórico que contribui para essas práticas.

A organização de uma sociedade influencia efetivamente as relações sociais. Desse modo, a sociedade capitalista influencia negativamente a relação professor-aluno. A divisão de classes sociais que expressa relações de poder se reflete, também, na atuação de alguns professores. Nessa forma de condução da sociedade, a preocupação com a educação é apenas formar indivíduos que atuem no mercado de trabalho de maneira mecanizada, sem qualquer reflexão, tampouco questionamento. Em virtude disso, até mesmo a escola deixa de ser um espaço propício à reflexão crítica.

Nessa esteira de raciocínio, os jovens nascidos na sociedade do imediatismo buscam modelos de autoridade que suprimem suas carências instantâneas e passam a atribuir autoridade a pessoas com relevância midiática em detrimento da autoridade docente – quem, em tese, deveria ensinar a eles conteúdos científicos, bem como contribuir para análises que os levem a refletir acerca do contexto social em que estão inseridos.

Como docentes, urge refletirmos sobre a autoridade na docência, pois o indivíduo que não atribui autoridade ao professor irá necessariamente atribuí-la a outras formas imediatistas presentes na sociedade, o que enseja a prevalência da ideologia dominante sobre os alunos, uma vez que não lhes ensinaram por meio da autoridade consciente. Faz-se substancial, hodiernamente, ter resistência e recorrer à reflexão crítica para superar as imposições da classe dominante, de modo a envidar esforços rumo à emancipação dos sujeitos.

Ainda em esforço de síntese, infere-se que a transformação social almejada pode ocorrer por meio da contradição e da resistência à heteronomia imposta pelo contexto social, por intermédio de uma educação emancipatória, a qual também prioriza a humanização, pois, de acordo com a teoria adorniana, ninguém é totalmente liberto de traços de barbárie (Adorno, 1995). Contudo, pode-se orientar tais traços em contraposição ao princípio da barbárie.

A frieza das relações sociais na escola pode ser mitigada, primeiramente, por meio de políticas públicas contrárias à violência e à discriminação; de uma formação humanizadora e respeitosa; bem como pelo exercício de uma relação de autoridade consciente por parte do professor, com vistas a contribuir na formação para a autonomia do estudante.

Nesse contexto, o conteúdo científico metodologicamente trabalhado pode ser um instrumento de formação do espírito crítico dos educandos, desde que seja laborado com o escopo de superação das lógicas inerentes ao capitalismo, quais sejam: o ajustamento de pessoas; a adaptação social por meio da formação de sujeitos heterônomos; o foco na repetição e no resultado; e a supressão da reflexão. O conhecimento que ultrapassa tais lógicas proporcionará subsídios para a conscientização dos educandos, servindo de base para a contradição e a resistência às barbáries.

Entende-se que este texto apresenta possibilidades de diálogo acerca da relação professor-aluno sem a pretensão de esgotar a temática, constituindo-se, antes, como um subsídio para que outras investigações sejam realizadas.

Referências

- Adorno, T. W. (1995). *Educação e Emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Aragão, M., & Freitas, A. G. B. (2012). Práticas de castigos escolares: enlances históricos entre normas e cotidiano. *Conjectura*, 17(2), 17-36. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601366>
- Borges, A. C. (1876). *Vinte anos contra o emprego da palmatória e outros aviltantes no ensino da mocidade*. São Paulo, SP: Redação o Globo.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1934). *Decreto nº 24.278, de 22 de maio de 1934*. Extingue a Inspetoria de Higiene Infantil da Saúde Pública; cria a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24278-22-maio-1934-507775-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil. (1941). *Decreto-Lei nº 3.799, de 5 de novembro de 1941*. Transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3799-5-novembro-1941-413971-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil. (1827). *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm
- Brasil. (1835). *Lei nº 13, de 28 de março de 1835*. Regula a criação das cadeiras de instrução primária, o provimento, e os ordenados dos professores. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa de Minas Gerais. <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas.gerais:estadual:lei:1835-03-28;13>
- Brasil. (1964). *Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964*. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporado o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4513-1-dezembro-1964-377645-norma-pl.html>
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- Bueno, F. S. (2000). *Mini Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo, SP: FTD.

- Crochick, J. L., Dias, M. A. L., Andrade, P. F., & Fuchs, F. A. S. (2022). Educação inclusiva e violência escolar: relação entre pares. *Revista Imagens da Educação*, 12(2), 45-71. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.56239>
- Debord, G. (1967). *A sociedade do espetáculo*. Lisboa, Portugal: Livros da Revolta.
- Fabiano, L. H. (2003). Adorno, arte e educação: negócio da arte como negação. *Educação & Sociedade*, 24(83), 495-505. doi: 10.1590/S0101-73302003000200010
- Gatti, L. F. (2008). Adorno: indústria cultural e crítica da cultura. In Nobre, M. (org.). *Curso Livre de Teoria Crítica*. Campinas, SP: Papyrus.
- Gruschka, A. (2014). *Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Lopes, A. H. R. G. P. (2011). *Herói e Vilão: a ambivalência emocional da relação professor-aluno expressa no Orkut* (Monografia). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Marcuse, H. (1973). *A ideologia da sociedade industrial, o homem unidimensional*. São Paulo, SP: Zahar.
- Mashiba, G. C. X. (2016). Sociedade do espetáculo e transferência da autoridade pedagógica. In Pucci, B., Costa, B. C. G., Campos, N. M. A S., & Silva, L. B. O. (org.). *Atualidade na teoria crítica na era global* (p. 27-37). São Paulo, SP: Nankim.
- Nobre, M. (2011). *A teoria crítica*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Pereira, A. I. B., & Zuin, A. Á. S. (2019). Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico. *Educar em Revista*, 35(76), 1-21. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64821>
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, SP: Cortez.
- Türcke, C. (2010). *Sociedade Excitada: filosofia da sensação*. São Paulo, SP: Editora da Unicamp.
- Zuin, A. A. S. (2008). *Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Zuin, A. A. S. (2012). *Violência e tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico*. São Paulo, SP: Cortez.
- Zuin, A. A. S. (2015). A autoridade pedagógica em tempos de cultura digital. *Educação e Filosofia*, 29(58), 745-769. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n58a2015-p745a769>
- Zuin, A. A. S., & Zuin, V. G. (2019). Autoridade do professor no contexto da autoridade algorítmica digital. *Pro-Posições*, 30, 1-24. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0038>
- Zuin, V. G., & Zuin, A. A. S. (2018). O celular na escola e o fim pedagógico. *Educação & Sociedade*, 39(143), 419-435. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018191881>

Recebido: 21/11/2023

Aceito: 14/03/2024
Publicado: 30/09/2025

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

