Vitruvian Cogitationes - RVC

Reflexões sobre aspectos sociais e afetivos da (in)disciplina escolar a partir da concepção de Licenciandos de um curso de Ciências Biológicas

Reflexiones sobre aspectos sociales y afectivos de la (in)disciplina escolar a partir de la concepción de los licenciados de un curso de Ciencias Biológicas

Reflections on the social and affective aspects of school (in)discipline from the point of view of Biological Sciences undergraduates

Diego Machado Ozelame
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR diegoozelame@utfpr.edu.br
https://orcid.org/0000-0001-5202-3261

Ketlin Kroetz
Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU
ketlinkroetz@ufu.br
https://orcid.org/0000-0001-8055-8124

Rosangela Araujo Xavier Fujii
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR rosangelafujii@utfpr.edu.br
https://orcid.org/0009-0007-7909-0676

Resumo: A pesquisa direcionou-se à (in)disciplina escolar e sobre os aspectos sociais e afetivos que constituem a ética e a moral do sujeito. Teve como objetivo problematizar os aspectos afetivos da (in)disciplina escolar a partir de uma categoria emergente, intitulada *Falta de estrutura familiar*. Para isso, utilizou-se como *corpus* de análise a categoria emergente já produzida em pesquisas recentes publicadas pelos autores, com ênfase nos aspectos não abordados anteriormente. A produção de um metatexto a partir da reflexão evidenciou que a natureza social é relativa e que suas funções sociais e valores morais são contingentes. Além disso, os conceitos de humanidade e (in)disciplina podem ser intercambiáveis, sendo produtos da contingência história das relações entre humanos e não humanos. Assim, a questão de (in)disciplina é uma questão de qualidade e modalidades de afetos, levando a compreensão de que o sujeito possui modos de subjetivação únicos

Vitruvian Cogitationes, Maringá, v. 6, e025008, 2025 | ISSN 2675-9616
DOI: https://doi.org/10.4025/rvc.e025008

relacionados a afetos que, por sua vez, desencadeiam processos de ação racional que influenciam escolhas e comportamentos de (in)disciplina no espaço escolar.

Palavras-chave: Indisciplina escolar; aspectos emocionais da indisciplina; constituição ética e moral do sujeito.

Resumen: *La investigación se orientó a la (in)disciplina escolar en los aspectos sociales y afectivos en la constitución de la ética y la moral del sujeto. El objetivo fue problematizar los aspectos afectivos de la (in)disciplina escolar a partir de una categoría emergente, titulada Falta de estructura familiar. Para ello, se utilizó como corpus de análisis la categoría emergente ya producida en investigaciones recientes publicadas por los autores, con énfasis en aspectos no abordados anteriormente. La reflexión permitió percibir que la naturaleza social es relativa, y sus funciones sociales y valores morales son contingentes, que los conceptos de humanidad e (in)disciplina pueden ser intercambiables, siendo productos de la contingencia histórica de las relaciones entre humanos y no humanos; que la cuestión de la (in)disciplina es una cuestión de calidad y de modalidades de afectos. Finalmente, la reflexión aportó importantes argumentos que nos llevan a entender que el sujeto tiene modos únicos de subjetivación con intensidades*.

Palabras-clave: *Indisciplina escolar; aspectos emocionales de la indisciplina; Constitución ética y moral del sujeto.*

Abstract: *The research was directed to the school (in)discipline in the social and affective aspects in the constitution of the subject's ethics and morals. The aim was to problematize the affective aspects of school (in)discipline based on an emerging category, entitled Lack of family structure. For this, the emerging category already produced in recent research published by the authors was used as a corpus of analysis, with emphasis on aspects not previously addressed. The reflection allowed us to perceive that social nature is relative, and its social functions and moral values are contingent, that the concepts of humanity and (in)discipline can be interchangeable, being products of the historical contingency of relations between humans and non-humans; that the issue of (in)discipline is a question of quality and modalities of affects. Finally, the reflection brought important arguments that lead us to understand that the subject has unique modes of subjectivation with intensities*.

Keywords: *School indiscipline; emotional aspects of indiscipline; ethical and moral constitution of the subject.*

1 INTRODUÇÃO

A palavra educação possui um amplo significado (Durkheim, 2023). De modo geral, designa o conjunto de influências que outros exercem sobre nossos comportamentos ou desejos. Tal definição permite, de algum modo, perceber como a educação emerge, ao mesmo instante que instaura um conceito quanto a sua natureza e seu papel. Nesta acepção, entre sua natureza e seu papel, é possível perceber a vinculação entre a natureza social da educação e os objetivos necessários para alcançá-los que seriam, em última instância, o que entendemos por (in)disciplina.

Pensar nesta larga matriz conceitual de Durkheim (2023) nos ajuda a compreender por qual motivo as questões de (in)disciplina escolar sempre permearam o campo educacional. A questão comportamental dos alunos nos espaços formais de ensino deixou de ser uma situação esporádica nas escolas e passou a ser um tema cotidiano. Se para alcançar os objetivos da educação é preciso designar um conjunto de influências para isso (Durkheim, 2023), pode-se dizer que a disciplina é este conjunto.

É a partir da noção de disciplina, de corpos docilizados, úteis e vantajosos em determinado tempo e espaço, como aprendemos com Foucault (2013) em 'Vigiar e Punir', por exemplo, que o ser não disciplinado, ou (in)disciplinado, passa a ser visto como um problema. A noção de (in)disciplina se instaura com potência no campo educacional a partir do discurso e das práticas de mecanismos de controle, como registros de presença, comportamento indesejados, advertências escolares, suspensões, entre outros. Assim, entendemos que a (in)disciplina só pode existir em virtude de uma força maior e já consolidada: a disciplina.

A temática é complexa e exige múltiplos campos de análise. Referenciais teóricos contemporâneos da pedagogia, sociologia, filosofia, psicologia e psicanálise estão entre as áreas que oferecem teorias e caminhos investigativos para pensar sobre a questão no campo da educação e do ensino (Aquino, 1998, 2011, 2016; De Lajonquière, 1997; Garcia, 1999, 2009; De la Taille (2006; 2009); Justo; Pedro-Silva, 2013; Boarini, 2013; Vasconcellos, 2022; Vivaldi; Vinha, 2024; Kamada, 2024).

Para evitar moralismos ingênuos e sistemas explicativos gerais, situamos o nível de análise deste texto. Intentamos realizar reflexões dentro de um campo chamado de psicologia moral, o qual traz elementos de uma determinada gênese de ética e moral. Dentro do campo da psicologia da moral, a questão da moralidade e da ética recebe diferentes direcionamentos e interpretações e, por isso, para este escrito, delimitamos nossos argumentos fundamentados na perspectiva de autores da psicanálise, como Sigmund Freud (2019) e Otto Rank (2000), que abordam aspectos afetivos na constituição da moral e da ética.

Delimitamos o campo teórico da psicologia moral, pois mesmo em seu interior, é possível um vasto campo investigativo, seja de relações afetivas entre filhos e pais, seja de aspectos relacionados a fisiologia humana, história, sociologia, cultura, entre outros. Buscamos argumentos com a intenção de problematizar o fenômeno a partir dos afetos como fator de ação do sujeito.

Vale frisar que, embora a ênfase da análise tenha sido feira pelas dimensões afetivas, trouxemos elementos da sociologia, uma vez que as questões afetivas e sociais se produzem nas relações entre ambas as dimensões. Situamos uma base epistemológica para estruturar os argumentos, entendendo que não é possível compartimentalizar as dimensões no interior do contexto pragmático, por isso não o fazemos como justaposições de áreas de conhecimento. Nosso entendimento inicial sobre o fenômeno da (in)disciplina escolar problematiza ideias deterministas sobre fatos e causas, como por exemplo, o(a) estudante, o(a) professor(a) ou o contexto social seriam fatores decisivos para o fenômeno da (in)disciplina. Entendemos que os agentes são sempre híbridos, se articulando e se produzindo nas relações sociais (Latour, 2013, 2017; Ozelame, 2019).

O objetivo deste escrito foi problematizar os aspectos afetivos da (in)disciplina escolar a partir de uma categoria emergente produzida em pesquisa anterior, intitulada *Falta de estrutura familiar*. A justificativa pela escolha desta categoria foi por compreendermos a potência do aprofundamento desta temática por um outro viés, viés este não foi abordado pela pesquisa anterior. Não temos, portanto, o objetivo de contrapor a análise, mas de criar sentidos e argumentos a partir da aproximação com outros autores e perspectivas de

pensamento. Concordamos com Veiga-Neto (2004, 2012), que defende que fazer aproximações de autores que não se situam em mesmas matrizes de pensamento pode ser produtivo, uma vez que podemos realizar aproximações e novos modos de analisar, compreender e produzir entendimentos sobre o mundo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é de natureza descritiva e qualitativa, pois aborda os dados sob uma perspectiva fenomenológica, marcada pela interpretação e pelo contexto social dos autores (Martins, 2004; Stake, 2016). A ferramenta metodológica empreendida ao *corpus* de pesquisa para a análise dos dados foi a Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2013). Esta ferramenta analítica permite explorar redes coletivas de significados que os autores procuram compreender, descrever e interpretar, articulando os resultados produzidos pela análise com conhecimentos teóricos previamente estudados e elaborados. Como abordagem fenomenológica, a ATD oferece uma descrição do fenômeno como uma possibilidade do conhecimento humano, restringindo sua veracidade à correspondência entre seu conteúdo e objeto.

Neste escrito, partimos de uma categoria emergente de pesquisa já publicada em outra revista científica (Ignácio; Ozelame, 2022). Na pesquisa mencionada, nove licenciandos foram entrevistados por meio de um questionário que integrava atividades propostas na disciplina de Psicologia da Educação, do curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade Federal do Estado do Paraná, no primeiro semestre de 2022. O questionário foi composto por três questões dissertativas, sendo escolhida para a análise uma delas: Você acha que os alunos de hoje são desrespeitadores? Por quê? Empregando-se a ATD, foi realizada uma leitura das respostas dos entrevistados, após a fragmentação das ideias e a criação de unidades de significado e agrupamento por semelhança. Assim, foi gerado o que os autores chamam de categorias emergentes, o que nesta pesquisa resultou na categoria "Ambiente Familiar", ou seja, a falta de estrutura familiar.

A partir da categoria emergente, os pesquisadores produziram o chamado metatexto, a saber, um processo de escrita que envolve o olhar do pesquisador sobre as ideias centrais que emergiram do processo de análise para a criação da categoria emergente, buscando o que Moraes e Galiazzi (2013, p. 215) chamam de "a emergência do novo", sendo algo além do que foi dito ou encontrado no *corpus* de análise.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os argumentos trazidos nesta análise partem da categoria já produzida em outra publicação (Ignácio; Ozelame, 2023) relacionada à "Falta de estrutura familiar". A seguir, buscamos elaborar um outro metatexto e aprofundar a problematização do tema a luz de reflexões e estudos de Otto Rank (2000), Sören Kierkegaard (2017) e Sigmud Freud (2019), que versam sobre constituição do indivíduo, pautada por uma conduta moral fundamentada em aspectos afetivos e sociais.

Os aspectos centrais foram definidos em 3 ideias principais. A primeira, defende que a (in)disciplina escolar resulta da falta de responsabilização familiar. Já a segunda reforça a concepção de que os comportamentos são determinados por fatores externos, sejam os pais ou outros setores da sociedade. A terceira trata da questão do sentimento de obrigatoriedade e da questão do autorrespeito em suas relações intrínsecas com a afetividade.

Vitruvian Cogitationes, Maringá, v. 6, e025008, 2025 | ISSN 2675-9616
DOI: https://doi.org/10.4025/rvc.e025008

A seguir, passamos a aprofundar estas questões para produzir reflexões sobre os aspectos afetivos como um elemento central na conduta moral dos sujeitos e, por sua vez, na sua (in)disciplina.

3.1 FALTA DE ESTRUTURA FAMILIAR

De acordo com os resultados de pesquisa já publicada, o título desta categoria afirmava que a família é quem deve impor limites aos alunos e ensinar-lhes o que pode e o que não pode ser feito. A ideia principal foi a de que a família não ensina limites em casa, e isso compromete a qualidade das relações na escola.

A respeito da responsabilização, observamos que esta assume uma conotação negativa e de ameaça em termos de representação social. Ela impõe certos procedimentos e práticas que visam resultados visíveis e mensuráveis, sem preocupação com a politicidade dos objetivos, a complexidade dos processos organizacionais e a subjetividade dos sujeitos. Responsabilizar a família pelo comportamento dos estudantes reduz o discurso à ameaça ou imputação de culpa sobre ações e seus resultados.

Freud (2019) evidencia que o sujeito segue as leis morais pelo medo, não pelo dever. Destaca, ainda, o caráter conflitivo entre indivíduo e a moral, quando diz que o preço a ser pago para viver em sociedade é se tornar civilizado e o custo a ser pago para viver em sociedade é a perda de liberdade, a renúncia e a saciação dos desejos. Tendo em vista que os pais são os primeiros contatos sociais da criança, parece certo serem eles os responsáveis por imporem os limites a seus filhos. Contudo, é importante destacar que os espaços sociais e as funções desempenhadas pelo coletivo social sofrem mudanças de ênfases, deslocamentos ou mesmo rupturas de perspectivas, alterando objetivos, funções e estruturas sociais, além de não se limitar na relação humano *versus* não-humanos (Latour, 2013, 2017, 2019).

De acordo com Subirats (2008), historicamente os valores morais ficavam a cargo dos setores mais conservadores da sociedade, como a família e a igreja. Para as escolas, os valores morais sempre ocuparam um valor secundário na formação dos professores. A formação docente, em certa medida, sempre ofereceu maior valor hierárquico aos conhecimentos do que às normas. Aqui, cabe uma pergunta: Será que as instituições sociais mantem as mesmas funções atualmente? Evidentemente, não. Pensemos na história da cultura ocidental do século XVIII, momento em que Immanuel Kant apresentou em 'Sobre a Pedagogia' ideias que fundamentavam a noção de pedagogia, disciplina escolar e objetivos da escola. Naquela época, o filósofo utilizou como base central de clivagem o contraste entre homem e animal. O homem se faz humano quando é capaz de disciplinar-se, suprimindo seus instintos e desejos selvagens, justificando que o objetivo fundamental da escola é aprender a obedecer, a ser disciplinado.

Na educação, portanto, o ser humano deve ser disciplinado. Disciplinar significa impedir que a animalidade traga prejuízo à humanidade, tanto ao indivíduo quanto a seres humanos em sociedade. Assim, disciplina é o simples amansamento da selvageria (Kant, 2024, p. 20). Segue excerto sobre o tema:

> Na educação, portanto, o ser humano deve 1) ser *disciplinado*. Disciplina significa **buscar impedir que a animalidade** traga prejuízo à humanidade, tanto indivíduo quanto a seres humanos em sociedade. Assim, disciplina é o simples amansamento da selvageria. (Kant, 2024, p. 20, grifos nossos).

No mesmo contexto, o filósofo argumenta sobre a questão da moral da criança:

Vitruvian Cogitationes, Maringá, v. 6, e025008, 2025 | ISSN 2675-9616
DOI: https://doi.org/10.4025/rvc.e025008

> 4) Deve-se atentar para a *moralização*. O ser humano deve não apenas ser hábil para todo tipo de propósito, mas também adquirir a disposição de escolher apenas propósitos puramente bons. Estes são necessariamente aprovados por qualquer um que possam ser, ao mesmo tempo, propósitos de qualquer um (Kant, 2024, p. p. 21).

Podemos observar que Kant (2024) define os objetivos e o plano moral da educação. Aqui, vale destacar que no primeiro excerto supracitado é possível observar que a constituição de humano se estabelece no mesmo instante que se define e constitui o seu contrário: Homem *versus* animal. Tal clivagem é sustentada pelo conceito de disciplina, que também passa a ser instaurada, definida e constituída por meio de atributos de um dado período históricos da educação ocidental.

> No início, haveria a posição que consiste em colocar a desobediência do lado das formas da rusticidade selvagem, da bestialidade incontrolável. Desobedecer é manifestar uma parte em nós de animalidade estúpida e rude. Michel Foucault, em seu urso no Collège de France de 1975, indica que o povo dos "anormais" – a psiquiatria construí essa categoria ao longo do século XIX a fim de poder se apresentar como um vasto empreendimento de higiene política e moral – é, em parte, formado por "incorrigíveis". O incorrigível é o indivíduo incapaz de submeter às normas do coletivo, de aceitar as regras sociais, de respeitar as leis públicas. São os estudantes turbulentos, preguiçosos, incapazes de seguir ordens; os maus operários desleixados embromadores, os marginais recalcitrantes, o prisioneiro que sempre regressa para trás das grades. O indivíduo incorrigível é aquele diante do qual os aparelhos disciplinares (a escola a Igreja, a fábrica...) confessam impotência. Por mais que seja vigiado, punido, por mais que lhe imponham sansões, o submetam a exercícios, ele continua incapaz de progresso, inapto para reformar sua natureza e superar seus instintos (Gros, 2018, p. 27-28).

Para Frédéric Gros (2018), o ponto de clivagem homem *versus* animal deve ser redefinido em nosso espaço tempo histórico, alterando o conceito de disciplina que sustenta esta relação. De acordo com o autor, a relação atual entre homem e animal deve ser substituída por homem *versus* máquina, assim como o conceito de disciplina também sobre inferências.

Se antes o animal era o selvagem que não seguia regras, o normal, na relação homem *versus* máquina ele é quem não segue normas programadas. Assim, em um mundo na era digital, o que nos distância das máquinas programadas seria a desobediência. Não pretendemos seguir a discussão, embora seja muito interessante trazer elementos de autores como Bruno Latour, que entende que as representações de mundo são constituídas pela hibridização dos diversos agentes. Limitamos para o exemplo de Frederick Gros (2018), para entender como os conceitos de humanidade e (in)disciplina podem ser alterados, não possuindo uma essência, mas sendo produtos da contingência história das relações entre humanos e não humanos.

Interessante observar que estas mudanças não são aleatórias e sem objetivos. Frederick Gros, inspirado em Hannah Arendt (1989, 2013, 2017), destaca que no horizonte da segunda modernidade, a oposição homem *versus* animal passa da utopia da humanidade para os monstros da obediência.

> A experiência do século XX, a dos regimes totalitários e dos grandes genocídios, inquietou, perturbou, ou antes fragmentou, rompeu essa evidência cultural maciça que vincula, de maneira cerrada, capacidade de obedecer e afirmação de humanidade. Pode-se, mas só de longe, o exemplo de Eichmann, coordenador frio, impecável, da máquina de morte que levou à destruição de seis milhões de judeus

> da Europa e que, na barra do tribunal de Jerusalém, não compreende nem mesmo que se conjeture sua condenação: "Não posso ser responsabilizado, pois não vejo por que eu seria punido por ter assinado seguindo ordens recebidas". Considere-se ainda o sinistro Duch dirigindo, com zelo, aplicação, abnegação mesmo, o centro S-21, onde milhares de cambojanos foram torturados para produzir confissões delirantes e, depois, eliminados – seu nome significa em cambojano "o aluno dócil" (Gros, 2018, p. 29-30).

Outro exemplo está no discurso científico, quando nos primórdios da constituição das instituições sociais, a ciência era entendida como algo neutro e objetivo, apoiado em um saber profissional, passível de ser transmitido por meio dos professores. A ciência contemporânea, com auxílio teórico dos estudos da epistemologia da ciência, já assume que o conteúdo científico não é neutro, sendo uma construção humana, subjetiva e contingente.

Os dois exemplos trazidos ajudam a perceber que a mudança de perspectiva sobre uma área pode causar rupturas e determinações nas diversas esferas sociais, podendo alterar e até ressignificar o entendimento (Kuhn, 2020). Tendo isso em vista, podemos elaborar duas questões: Será que a disciplina do sujeito ainda seria responsabilidade e monopólio da família e da igreja? Será que o conceito de disciplina ainda possui o mesmo substrato na atualidade? De acordo com a linha de raciocínio apresentada até aqui, a resposta para ambas é não. Assumido a contingência do termo, passamos a olhar como a afetividade, que varia de intensidade em cada sujeito, desencadeia o processo de ação e escolhas racionais e morais.

3.1.1 DOS ELEMENTOS QUE SE OCUPAM O PLANO MORAL

Devemos levar em conta que um plano moral pode ser ocupado por uma variedade de conteúdos e por diferentes esferas sociais, alterando o entendimento e interpretação do que seria um comportamento adequado ou não. Entendemos que esta afirmação vale tanto para culturas diferentes como para uma própria cultura, que passa por ressignificações e ou rupturas.

Para De la Taille (2006), no campo antropológico é possível diferenciar dois tipos de relativismo: o axiológico e o antropológico. O primeiro seria onde quaisquer valores assumidos por uma cultura ou pessoa se equivaleriam. Este relativismo possui o entendimento de que a noção de tolerância máxima, ilimitada, impossibilita o estabelecimento de uma hierarquia e exige uma universidade. Por isso, acaba criando um paradoxo que destrói ele mesmo. Além disso, lhe falta o sentimento de indignação. Seria possível uma pessoa, em nome da tolerância máxima, não experimentar o sentimento de indignação diante de uma violência? Já o relativismo antropológico reconhece que, de fato, existe a diversidade de culturas, dos modos de pensar e de agir, mas elas não se equivalem. A principal diferença desta perspectiva para o relativismo axiológico consiste no fato de que os planos morais podem ser ocupados por uma variedade de conteúdos, mas a capacidade de indignar-se diante de uma injustiça pode e deve estar presente. Seria, então, a (in)disciplina um modo de subversão e de resistência ao modo como a escola funciona? Seria um modo de os estudantes afirmarem, por meio do seu comportamento, que não querem ser governados deste, mas de outro modo? (Foucault, 1996).

Em se tratando das diferentes culturas na escola, por exemplo, os conhecimentos e as culturas são um fenômeno que varia no tempo e no espaço, fundamentando a tese do relativismo cultural. Na perspectiva dos afetos, isso é capaz de legitimar que qualquer sistema moral pode ser aceito, desde que seja interiorizado pelo sujeito nas relações sociais, entre elas, as relações familiares. O que nos interessa é perceber que as relações se explicam

por um jogo de forças afetivas, fruto de sentimentos experimentados pela criança, como por exemplo, o amor e medo em relação aos pais. O medo de perder o amor dos pais por não terem determinados comportamentos.

A dimensão qualitativa e intensidade dos afetos constitui a moral, excluindo uma definição universal de moral. Existem autores que explicam psicologicamente o comportamento moral, seja pela dimensão afetiva, seja pela dimensão racional, abordagens que se complementam em seus múltiplos aspectos. Contudo, partimos da ideia de que toda a ação, por mais racional que seja, possui uma mola afetiva de intensidade que varia em cada sujeito que desencadeia o processo. Em outras palavras, afirmamos que a mola afetiva seria uma subdimensão que intervém nas decisões racionais. Para pensar sobre isso, faremos uso de autores como Sigmund Freud, Otto Rank e Sören Kierkegaard para problematizar este aspecto vinculado a noção da (in)disciplina.

Iniciamos a reflexão problematizando uma ideia central trazida na categoria já analisada, que seria a de se o sujeito é, ou não, agente de uma coação exterior de setores da sociedade que determinam seu comportamento e relação afetiva na constituição da moral. A partir desta questão, ponderamos: Os pais, como um fator externo, condicionam ou influenciam as ações e comportamentos dos estudantes? Também determinam tais ações?

Entendemos que a aliança entre família e escola assume certa legitimidade atualmente. A necessidade da presença dos responsáveis dos estudantes em seu cotidiano de estudos, na organização das tarefas escolares e, vez ou outra, no interior dos muros institucionais, parece preencher o discurso tão característico da Educação: a importância da aliança família-escola. A aproximação que se espera que a família estabeleça com a escola para evitar a violência, a evasão escolar ou, nesse caso, a (in)disciplina, coloca-a em um patamar de responsabilização. A aliança esperada também visa evitar determinados problemas pelos quais a escola pode passar.

Neste contexto, também podemos pensar a partir da questão do dever *versus* querer como valor moral e ético, respectivamente. De la Taille (2006, p. 51) defende a tese de que "para compreender os comportamentos morais de um indivíduo, precisamos conhecer a perspectiva ética que adotam". Para o autor, a moral seria "os sistemas de regras e princípios que respondem à pergunta "como devo agir"" (De la Taille, 2006, p. 49). Já a ética responderia a pergunta: "que vida eu quero viver". Assim, a moral seria uma experiencia subjetiva de um sentimento de obrigatoriedade e a ética uma expansão de si mesmo.

Interessante pensar que a questão ética de como eu quero viver pode dar a ideia de algo que poderia levar a uma imoralidade, uma vez que não precisaria necessariamente passar pelo plano moral. Alguns autores acreditam que a questão ética passa pelo plano moral. Ricouer (1998), por exemplo, nos diz que devemos realizar ações no plano ético que não levem a imoralidade. Nietzsche (2004) afirma que o princípio criador da vida do homem é movido pela vontade de potência, e que a resposta ética para a pergunta 'que vida quero viver?' seria uma forma de amor-próprio (amor-fati) e expansão de si próprio, nunca sendo uma forma imoral, uma vez que seria por intermédio da humanidade que está em nós que amamos a humanidade. Como visto, a ética como amor-próprio e expansão de si não seria um problema para o plano moral, mas uma condição necessária. Podemos pensar que querer e dever não precisam e não devem ser pensados como opostos, pelo contrário, o dever sempre tem um querer. Neste ponto, podemos problematizar a questão de Freud (2019) sobre as leis morais serem cumpridas apenas por medo da punição, não pelo sentimento de dever.

Nesta perspectiva, quando o dever sempre ter um querer, podemos dizer que o dever pode ser um querer, associando, respectivamente, ética e moral. Para De la Taille (2006, p. 54), contudo, não é bem assim. Apenas se age moralmente (dever) "quem assim o quer".

Dito isso, pode-se dizer que um dever sempre é um querer, e o querer possui suas razões afetivas. Trazendo isso para o comportamento em sala de aula, podemos dizer que o comportamento do aluno é uma questão de querer. Aqui, entramos na questão do sentimento de obrigatoriedade, investimento afetivo e autorrespeito. Na categoria 'Estrutura Familiar', vários foram os argumentos a respeito do excesso de liberdade que os pais concedem aos filhos e que as crianças de hoje em dia não têm respeito e não admiram mais as autoridades, como os pais, os professores, a direção da escola, entre outros.

Se a oposição entre querer e dever não se sustenta, poderíamos afirmar que a 'total liberdade' da criança abriria as portas para ações imorais? Aqui, observamos que existe uma confusão quando se opõe dever e querer na moralidade. Isso porque não se pode afirmar que a moral restringe a liberdade na ação, uma vez que a ação moral também só acontece se o sujeito assim o quiser. Por exemplo, se um estudante diz que vai prestar atenção na aula do professor ao invés de ceder às brincadeiras e conversas paralelas do colega, isso ele faz porque quer, e não porque seria um dever. Sendo assim, o dever está atrelado ao seu querer. O problema estaria em saber por que algumas pessoas querem um determinado dever, no caso do comportamento esperado em uma sala de aula. Evidente que quando falamos que ele faz porque ele quer, não excluímos o sentimento de obrigatoriedade, as normas, a vigia e a punição (Foucault, 2013).

De acordo com a perspectiva de Perron (1991) e De la Taille (2006, 2009), esta questão pode ser pensada a partir do que os atores chamam de representações de si. De forma breve, representação de si seria a capacidade que o humano tem de tomar consciência de si mesmo. Este momento passa por três etapas: a de ordem simbólica, em que por volta dos dois anos de idade a criança estabelece a capacidade de pensar o mundo e a si mesma; a segunda etapa são as interpretações de si, podendo ser diversas, contraditórias e influenciadas pela dimensão afetiva; a última, chamada de representações de si, na qual o sujeito estabelece valor por meio dos afetos, conferindo valor positivo ou negativo.

Para completar a ideia, precisamos fazer uso de mais dois conceitos que seguem neste processo, o de autorrespeito e de autoestima. Autorrespeito é a autoestima correspondente a valorização de si. De acordo com Ricoeur (1990), o autorrespeito seria uma autoestima regida por uma determinada moral. Assim, pode-se afirmar que o autorrespeito seria o afeto que mobiliza a ação que une o plano moral e ético. Aqui, vale frisar que não se assume a existência de um plano moral determinado, mas se estabelece essa relação entre os planos. Seguindo esta linha de raciocínio, quando um sujeito decide por certo comportamento, o que estaria em jogo seria em que medida o autorrespeito determina sua ação. Em outras palavras, o autorespeito seria a capacidade de o sujeito se colocar no lugar no outro, e respeitar o próximo seria uma forma de experimentar o sentimento de autorrespeito, a saber, respeitar-se a si próprio.

Contudo, outros autores pensam a partir de outra perspectiva, a qual nos interessa. De acordo com Becker (2023), no entendimento de Otto Rank e Sören Kierkegaard o sujeito toma uma decisão sobre a sua ação fundamentalmente por meio de afetos, e o principal deles é o sentimento de impotência e angústia diante da realidade e da sua condição humana. O reconhecimento de que somos limitados cria afetos de angústia, insatisfação e autocrítica constante, induzindo a busca por um local para satisfazer nossas incapacidades. Rank e Kierkegaard afirmam que as religiões são espaços de condição psíquica muito bem elaborados para contemplar os afetos de angústia e insatisfação humana diante da nossa condição.

Estes locais de autoridade divergem entre autores da psicanálise. Enquanto Sigmund Freud, por exemplo, delimita este local de transferência de autoridade na figura paterna, Kierkegaard na religião, Otto Rank defende uma psicologia aprimorada do entendimento de

Vitruvian Cogitationes, Maringá, v. 6, e025008, 2025 | ISSN 2675-9616
DOI: https://doi.org/10.4025/rvc.e025008

autoridade freudiano. Contudo, existe um consenso entre os autores quanto a necessidade desta transferência, e ao mesmo tempo é perceptível que estes locais são constituídos de acordo com determinados modelos sociais e históricos. Becker (2023) faz uma análise interessante da perspectiva de Otto Rank, trazendo perguntas como: existiria um melhor espaço para esta transferência, se o plano científico psicanalítico consegue dar o passo na mesma condição que a religião é uma interrogativa ainda a ser respondida, "Que visão de mundo? Que poderes? Qual(is) campo(s) de conhecimento dariam conta melhor da nossa necessidade de transferência?

Esta linha de raciocínio problematiza a perspectiva de autores como De la Taille (2006), que pensam a questão do autorrespeito como a capacidade de se colocar no lugar do outro, pensando este outro como um sujeito de lugar fixo, uma essência. Os autores desta segunda perspectiva têm argumentos que contrariam esta ideia, apontando que se colocar "no lugar de outro" não diz muita coisa, uma vez que este outro é constituído de formas diferentes em um espaço produzido sempre historicamente. Sendo assim, se pensarmos na ideia trazida na categoria estrutura familiar, na qual os alunos estariam crescendo com total liberdade, ou mesmo que eles não possuem autorrespeito, esta pode ser uma leitura equivocada, pois os critérios que orientam estes argumentos podem não ser condizentes com as representações atuais e/ou que a conduta ética do sujeito pode estar pautada em outra localização.

Outro aspecto importante é quando os entrevistados na categoria analisada argumentam que o excesso de liberdade seria o motivo da (in)disciplina dos estudantes. É importante lembrar que a construção do autorrespeito é construída de modo multifatorial, levando em consideração aspectos históricos. Contudo não é determinante sendo sempre uma avaliação subjetiva com intensidades e escolhas individuais e únicas. Seria simples pensar que o ser social seria constituído e determinado pelo meio cultural e social no qual está inserido.

Safatle (2016) entende que a constituição da subjetividade do humano acontece por meio do circuito de afetos. A estrutura de sujeição psíquica das relações de poder de nossa sociedade tem como base uma forma de amor, e essa forma seria a forma como o poder cria coesão para vivermos juntos. Assim, o circuito de afetos ao mesmo tempo que permite modos de possibilidade de viver junto, bloqueia outras, e a qualidade destes afetos determina modos de viver em sociedade. O autor ainda enfatiza que os modos de subjetivação emocionais do sujeito não são uma questão a ser decifrada em sua interioridade, mas uma relação consigo mesmo, realizada com o outro.

Sendo esta relação com outro desencadeada do processo de ação, esta atitude é dada por escolhas afetivas como uma subdimensão das ações racionais. Por isso, duas pessoas não fazem a mesma coisa e não obtém os mesmos resultados. De acordo com Ranciére (2022, p. 83) "a vontade é potência de se mover, de agir segundo movimento próprio, antes de ser instância de escolha". Se entendemos a vontade como um sentimento de desejar algo, ou não, com intensidades diferentes, seria inútil pensar por que algumas pessoas escolhem agir de forma (in)disciplinada ou não, uma vez que a necessidade é sempre individual e carregada de uma mola afetiva subjetiva que não é possível determinar. O único possível de determinar, segundo o autor, é que "onde a necessidade cessa, a ação repousa" (Ranciére, 2022).

4 CONSIDERAÇÕES

A partir da reflexão realizada foi possível problematizar argumentos que problematizam o entendimento de uma natureza de ordem social. O que percebemos foi que

Vitruvian Cogitationes, Maringá, v. 6, e025008, 2025 │ISSN 2675-9616
DOI: https://doi.org/10.4025/rvc.e025008

a natureza social é relativa e suas funções sociais e valores morais são contingentes. Outro aspecto problematizado foi o de que os conceitos de humanidade e (in)disciplina podem ser intercambiáveis, não possuindo uma essência, mas sendo produtos da contingência história das relações entre humanos e não humanos. Foi possível entender, ainda, que a mudança de perspectiva sobre uma área pode causar rupturas e determinações nas diversas esferas sociais, podendo alterar e até ressignificar totalmente determinado entendimento e objetivos.

A partir disso, foi possível aprofundar as reflexões para entender que mais que uma simples questão de responsabilidade familiar, a (in)disciplina é uma questão de dimensão e de qualidade e modalidade de afetos que se constitui subjetivamente nos sujeitos.

Dos elementos que se ocupam do plano moral, foi possível entender a questão antropológica da relatividade dos conceitos e aprofundar a dimensão qualitativa da intensidade dos afetos que constituem a moral, excluindo uma definição universal.

Referente ao entendimento de as crianças serem criadas com total liberdade e, por assim, não possuírem capacidade de respeito, problematizamos tal questão ao fato de sua conduta ética estar fundamentada em outra localização. Esta afirmação pode ajudar a entender melhor que a construção do autorrespeito é construída levando em conta os multifatores históricos de um determinado tempo e espaço. Foi possível problematizar que estes fatores seriam determinantes, sendo sempre uma avaliação subjetiva com intensidades e escolhas individuais e únicas, descontruindo a ideia simples de pensar que o ser social seria constituído e determinado absolutamente pelo meio cultural e social no qual está inserido.

Também evidenciamos que as relações desencadeiam processos de ação, e estas se dão por escolhas antes afetivas e depois serem racionais. A vontade de agir sempre parte primeiro de uma dimensão afetiva que, por sua vez, possui uma relação de intensidades subjetivas que não possui uma essência, apenas uma contingência histórica e datada.

Por fim, refletimos sobre as perspectivas que entendem que o sujeito possui modos de subjetivação únicos e com intensidades diversas, desencadeando um processo de ação racional que reflete na escolha de agir, ou não, no espaço escolar com (in)disciplina.

Acreditamos que é preciso intensificar as pesquisas sobre a temática, não apenas por reconhecer que é um tema complexo e que afeta todos os envolvidos no processo educacional e em sua qualidade. Pensamos que as pesquisas sobre o tema precisam aprofundar suas análises, fazendo aproximações com outras matrizes de pensamento e outros autores, principalmente dos campos da filosofia, psicologia, psiquiatria, sociologia e antropologia, buscando produzir sentidos em outros termos, não apenas reproduzindo a temática já existente, mas abrindo possibilidades para outras maneiras de problematizar.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, p. 181-204, 1998. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200011.

AQUINO, J. G. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200007.

AQUINO, J. G. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 664-692, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/198053143670.

ARENDT, H. **A condição humana**. São Paulo: Universitária. 1989.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**: uma reportagem sobre a banalidade do mal. Portugal: Editora Ítaca, 2017.

BECKER, E. **A negação da morte**: uma abordagem psicológica sobre a finitude humana. Rio de Janeiro: Record, 2023.

BOARINI, M. L. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, p. 123-131, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100013.

DE LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DE LA TAILLE, Y. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DE LA TAILLE, Y.; JUSTO, J. S., PEDRO-SILVA, N. **Indisciplina ética, moral e ação do professor**: disciplina. Porto Alegre: Mediação. 2013.

DE LAJONQUIÈRE, L. Dos" erros" e em especial daquele de renunciar à educação: Notas sobre psicanálise e Educação. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 27-43, 1997. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200004. Acesso em: 14 mar. 2025.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Vozes, 2023.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: LeBooks, 2019.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, 1999. Disponível em: https://ipardes.emnuvens.com.br/revistaparanaense/article/view/275. Acesso em: 10 mar. 2024

GARCIA, J. Representações dos professores sobre indisciplina escolar. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 311-324, 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/243. Acesso em: 6 fev. 2025.

GROS, F. **Desobedecer**. São Paulo: Ubu, 2018.

IGNACIO, A.; OZELAME, D. M. Concepção de um grupo de professores de Ciências e Biologia sobre o tema indisciplina escolar. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza v. 4, p. 1-15, 2022. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/10220. Acesso em: fev. 2025.

KAMADA, M. Y. **Educação e psicanálise**: a família presente na escola. 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Rio d Janeiro: Vozes, 2024.

KIERKEGAARD, S. A. **O conceito de angústia**: uma simples reflexão psicológico-demonstrativa direcionada ao problema dogmático do pecado hereditário. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2020.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 2013.

LATOUR, B. **A esperança de Pandora**. São Paulo: EDUSC, 2017.

LATOUR, B. **Investigação sobre os modos de existência**: uma antropologia dos modernos. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

NIETZSCHE, F. **Vontade de Potência**. São Paulo: Escala, 2004.

OZELAME, D. M. **Aulas de ciências no ensino fundamental**: considerações epistemológicas e políticas provocativas a partir de uma contraproposta inspirada pela teoria ator-rede. 2019. 142f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

PERRON, R**. Les Représentations de soi**. Toulouse: Privat, 1991.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RANK, O. **O Mito do Nascimento do Herói**. São Paulo: Cienbook, 2020.

RICOEUR, P. Éthique et morale. **Revista portuguesa de filosofia**, Braga v. 46, n. 1, p. 5-17, 1990. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/40336076. Acesso em: 12 fev. 2025

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. São Paulo: Penso Editora, 2016.

SUBIRATS, M. A educação do século XXI: urgência de uma educação moral. *In:* IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 195-204.

VASCONCELLOS, C. S. **Indisciplina e disciplina escolar**: Fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2022.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2004. p. 37-69.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, v. 17, n. 50, p. 267-284, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200002.

VIVALDI, F.; VINHA, T. P. **A função social da escola**: dimensões a considerar no trabalho para a convivência ética. SciELO Preprints, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8323.

Submetido em: 13/03/2025
Aprovado em: 31/05/2025
Publicado em: 11/06/2025

Todo o conteúdo deste periódico está sob uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, exceto onde está indicado o contrário.