



---

## Uma reflexão sobre o autoritarismo e a violência na educação no Brasil: mitos e antecedentes

---

POR MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA

mfatimauesb@hotmail.com

O presente artigo discute questões sobre o autoritarismo e a violência na educação brasileira e a importância da autoridade necessária na formação do aluno, falando de mitos e antecedentes que marcam até os dias atuais a verticalização da sociedade e suas consequências na escola.

Afinal de contas essa tem sido uma questão central da violência na escola e desperta à atenção de pesquisadores, instituições e movimentos sociais contemporâneos e muitas são as formas e expressões do fenômeno, sujeitos envolvidos e consequências no cotidiano escolar. Isto porque, as manifestações da violência estão em toda a parte e estratos sociais, atingem instituições, pessoas, escola e está relacionada a diferentes fatores no que se refere às suas causas e as variadas consequências ao ser humano, desenvolvimento escolar e convivência social.

As pesquisas sobre violência (ABRAMOVAY, 2002, 2010) vêm assumindo maior importância nos últimos anos no Brasil, inclusive em função dos impactos da violência social e suas manifestações na escola. Programas e ações sobre promoção da cultura da paz e direitos humanos apontam estratégias de combate a diferentes tipos de violência, preconceitos e discriminação (etnia, religião, raça, gênero, cor da pele etc).

A violência na escola é um problema grave, seja pelo emprego da força ou da intimidade, expressões, gestos produzidos pelas desigualdades nas relações de raça, etnia, gênero, classe social, religião ou fundamentadas nas relações de controle, resistências e poder. E, devido à polissemia e complexidade do termo, não podemos falar de violência sem antes buscar uma definição e sentidos do fenômeno. Violência vem adquirindo definições e, todas elas, trazem a idéia do emprego da força, perturbação da ordem,



vigor, tornando ainda mais complexo o seu entendimento e, “uma boa maneira de iniciar o assunto consiste em procurar os usos correntes e a etimologia do termo” (MICHAUD, 1989, p. 5).

Violência, do latim, *violentia*; ação contrária à ordem ou à disposição da natureza. “Ação contrária à ordem moral, jurídica ou política” (ABBAGNANO, 2003, p. 1002). Coação; crueldade; aspereza, dureza, rigor, força, ímpeto (HOUAISS, 2003, p. 607).

Michaud (1989, p. 7) apresenta violência em sentidos diversos. De um lado, designa “fatos e ações” e, do outro, “uma maneira de ser da força, do sentimento ou um elemento natural – violência de uma paixão ou da natureza”. No Aurélio (1986, p. 1779), violência é qualidade de violento; ato violento ou de violentar; constrangimento físico ou moral; uso da força; coação e pode manifestar-se como violência de caráter psicológico e moral, dano físico, uso da força no sentido de prejuízo físico, agressividades, expressões e tem relação com a tendência à destruição do outro, podendo a ação situar-se no plano simbólico, físico, psicológico ou ético.

Dadoun (1998, p. 5-8), no “Ensaio acerca do *homo violens*”, busca formulações de violência, questiona quem é o homem. “Quem sou eu?”. Esta pergunta “marca e define a ascensão da humanidade à consciência de si própria” e espera encontrar resposta para a característica do “*homo violens*”, “o ser humano definido, estruturado e fundamentalmente pela violência”.

A diferença entre poder e autoridade é importante para entender as marcas da sociedade colonial escravista e a discriminação social que atingem a escola e a relação professor-aluno e, também, como a escola reproduz a lógica de dominação e resistência que diferencia indivíduos por requisitos de cor da pele, classe, gênero etc, com uso da violência ou discursos da não-violência.

Os conflitos sociais e políticos, repressão e censura, cidadania organizada em partidos políticos, idéia e prática de soberania popular que distingue o poder e o governo, idéias de situação e oposição, negação dos direitos de vida digna aos cidadãos, educação e à informação na sociedade são explicadas e justificadas de forma velada. Assim, as



dificuldades postas pelo capitalismo e os mitos da não-violência impedem a democracia e a formação da cidadania nos espaços de sociabilidades.

O capitalismo impôs obstáculos à democracia e “o conflito dos interesses é, na verdade, expressão do fundamento mesmo da divisão social, ou seja, a contradição entre o capital e o trabalho e, portanto, a exploração e dominação de uma classe social por outra” (CHAUÍ, 2012, p. 5). Para a autora, esta forma conflituosa demonstra a exploração mais violenta do trabalho pelo capital e recai sobre os trabalhadores, a fragilidade dos direitos políticos e sociais sob as práticas neoliberais e o encolhimento do espaço público, alargando a esfera privada e o mercado por meio da privatização e “desregulação econômica”.

As práticas discriminatórias, a construção de modelos pedagógicos autoritários e hierarquizados e abordagens tradicionais de ensino são heranças dos processos históricos e doutrinários coloniais e republicanos que marcam o período de 1870-1930. Este marco histórico é definido como “tempo liberal e racista”, “laboratório racial” e, na sociedade brasileira, alarga idéias e noções de superioridade racial e estigmas pessimistas de nação mestiça, baseando-se em ideais do liberalismo político e racismo oriundo de diferentes escolas darwinistas e põe em questão o país da democracia racial (SCHWARCZ, 1993).

Por isso, apresentar a diferença entre poder e autoridade, a partir das marcas da sociedade colonial escravista e suas formas de discriminação social é importante. Essas são questões que atingem a relação professor-aluno e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano dos sujeitos envolvidos no processo escolar e provocam a violência e o autoritarismo que a escola enfrenta.

As relações de poder configuram-se como um fenômeno complexo e de diferentes modos atingem a escola e o que torna essa questão algo tão difícil de tratar, discutir e buscar formas de enfrentamento é, especialmente, os resultados da discriminação e do autoritarismo, ainda muito evidentes no racismo, sejam na vida pública e/ou privada.

### **Autoritarismo e Violência na Educação Brasileira: mitos e antecedentes**



A educação brasileira vem, através dos tempos, sofrendo transformações sociais e de concepções pedagógicas, porém, ainda muito tímidas. As diferentes formas de violência, discriminação, desigualdades, repressão, dominação e poder atingem as relações na escola.

Há diferentes maneiras de se explicar porque as relações de poder e autoritárias aparecem e se desenvolvem na escola. A compreensão das relações entre a escola e práticas de violências passa pelo entendimento das relações sociais presentes nesses espaços e sobre tensões, conflitos e contradições como fenômenos da violência na escola.

Para discutir essas questões é preciso acrescentar que a sociedade brasileira é autoritária, portanto,

Aquilo que alguns estudiosos designam como ‘cultura colonial’, a sociedade brasileira é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade (CHAUI, 2000, p. 89).

Nogueira (2003, p. 55) mostra que as relações humanas são profundamente marcadas pela vontade de poder e dominação. “Dominar o outro, reduzi-lo a objeto, explorá-lo, são atitudes que se encontram em todos os níveis da vida individual e coletiva”.

Em Michaud (1989, p. 7), violência é

a) o fato de agir sobre alguém ou fazê-lo agir contra a sua vontade empregando a força ou a intimidade; b) o ato através do qual se exerce a violência; c) uma disposição natural para a expressão brutal dos sentimentos; d) a força irresistível de uma coisa; d) a força irresistível de uma coisa; e) o caráter brutal de uma ação.

Para Arendt (1994, p. 13),

a violência – distintamente do poder [*power*], força [*force*] ou vigor [*strenght*] – sempre necessita de implementos (como Engels observou há muito tempo), a



revolução tecnologia, uma revolução na fabricação dos instrumentos, foi especialmente notada na guerra. A própria substância da ação violenta é regida pela categoria meio-fim, cuja principal característica, quando aplicada aos negócios humanos, foi sempre a de que o fim corre o perigo de ser suplantado pelos meios de que justifica e que são necessários para alcançá-lo. Visto que o fim da ação humana, distintamente dos produtos finais da fabricação, nunca pode ser previsto de maneira confiável, os meios utilizados para alcançar os objetivos políticos são muito frequentemente de maior relevância para o mundo futuro do que os objetivos pretendidos.

DaMatta (1993, p. 174-197) em “Os discursos da violência no Brasil”, trata de explorar o termo, destacando que “em quase todas as mitologias, o ato instaurador e fora do comum é uma ação violenta que desenha na sua transgressão insólita as grandes transformações”. O autor reconhece que o modo de ver a violência situa o fenômeno como parte da condição humana e da vida em sociedade e, essas são questões indispensáveis à realização de uma antropologia da violência e reflexão sobre sua manifestação em sistemas sociais.

O autoritarismo é um tipo de violência presente na escola e, sem ignorar que esse fenômeno circula por quase todos os espaços sociais sob diferentes formas, partimos do reconhecimento de que, para tratar da violência, é indispensável buscar os mitos e antecedentes na construção da sociedade brasileira.

Os mitos construídos sob a forte influência ideológica e os antecedentes do processo histórico da sociedade permanecem nas práticas docentes e pedagógicas e o autoritarismo tem contribuído com a violência na escola e reflete na formação do aluno, nos índices de repetência, evasão, abandonos e fracasso escolar.

Mito, do latim, *Mythus*. No Aurélio (2014) significa, “personagem, fato ou particularidade que, não tendo sido real, simboliza não obstante uma generalidade que devemos admitir. Coisa ou pessoa que não existe, mas que se supõe real. Coisa só possível por hipótese; quimera”.

Além da acepção geral de “narrativa”, na qual essa palavra é usada, por exemplo, na Poética (I, 1451 b 24) de Aristóteles, do ponto de vista histórico é possível distinguir três significados do termo: 1º M. como forma atenuada de intelectualidade; 2º M. como forma autônoma de pensamento ou de vida; 3º M. como instrumento de estudo social. 3º M. consiste na moderna teoria sociológica



que pode atribuir principalmente a Fraser (*The Golden Bough*, 1911-15) e a Malinowski." Sendo que, este último vê no mito "a justificação retrospectiva dos elementos fundamentais que constituem a cultura de um grupo. (...) A disparidade de conteúdo do M. demonstra a impossibilidade de relacioná-lo, com base em seu teor, com esta ou aquela forma espiritual, indicando que, ao contrário, é preciso estudá-lo em relação à função que exerce na sociedade humana (ABBAGNANO, 2003, p. 675).

Para Bunge (2002, p. 248), mito é "uma história ou modo de ver sabidamente falsa, mesmo que tenha sido na origem inventados de boa-fé para explicar alguma coisa", como "os mitos da origem do mundo, da moralidade, da superioridade de certas raças e dos benefícios universais da ditadura comunista ou do capitalismo desenfreado" e, muitas vezes, empregados pelos inimigos da democracia ou pelos que buscam defender a democracia ou "falsa democracia".

Carneiro (1996, p. 5) define mito como "representação deturpada de fatos ou personagens reais que, repetida constantemente, leva a elaborar uma interpretação falsa de um momento histórico ou de um grupo. O mito induz a acreditar numa realidade que não é verdadeira" e a sua força é notada pela intenção de

nos levar a fazer uma leitura imaginária de um momento histórico ou de um grupo (seja ele étnico, religioso ou político), induzindo-nos a acreditar numa realidade que não é verdadeira. Os mitos permitem dar coerência a um mundo repleto de injustiças, onde se tem explicação para tudo: 'O negro vive na miséria porque gosta'! (idem, p. 16).

A partir dos mitos e do autoritarismo que acompanhavam essas ideias e representações, poucas eram as oportunidades de participação social e alternativas de trabalho oferecidas aos negros e mulatos na sociedade brasileira. Essa situação sofreu mudanças tímidas, as oportunidades e criação de condições para a população negra ao acesso à educação, saúde, moradia, trabalho, lazer etc, permanecem com indicadores negativos em relação à população branca. Os afro-brasileiros e seus descendentes continuam a ser tratados como "párias, discriminados pela cor, classe social e chamados pelos tradicionais estereótipos – boçal, sujo, estúpido, atrasado, bruto, imoral, mentiroso, degenerado" (1997, p. 16).

Ao falarmos de mito, nós o tomamos não apenas no sentido etimológico de narração pública de feitos lendários da comunidade (isto é, no sentido grego da



palavra *mythos*), mas também no sentido antropológico, no qual essa narrativa é a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade (CHAUÍ, 2000, p. 9).

Na visão histórica e social da formação da sociedade brasileira, os mitos são apresentados de diferentes versões, como por exemplo, democracia racial, relações pessoais e cordialidade. Ou ainda, encontramos outras formas de definir o Brasil como sendo “o país do carnaval e da malandragem” e de uma relação perfeita dos espaços sociais, inclusive o religioso. Além de caracterizar o brasileiro como o amante do futebol, da música popular, da comida misturada, dos amigos e parentes, santos e orixás etc (DAMATTA, 2001, p. 18).

Na nossa ideologia nacional, temos um mito de três raças formadoras. Não se pode negar o mito. Mas o que se pode indicar é que o mito é precisamente isso: uma forma sutil de esconder uma sociedade que ainda não se sabe hierarquizada e dividida entre múltiplas possibilidades de classificação. Assim, o “racismo à brasileira”, paradoxalmente, torna a injustiça algo tolerável, e a diferença, uma questão de tempo e amor. Eis, numa cápsula, o segredo da fábula das três raças... (idem, p. 47).

Os mitos e o imaginário sobre a formação da sociedade, sem dúvida, marcam a história da educação brasileira, que atravessou o império, a primeira e a segunda república, a nova república e se mantém nos dias atuais, calcadas sobre preconceitos, discriminação e autoritarismo. Não podemos deixar de citar a escravidão negra como processo fundamental na manutenção dos sistemas produtivos coloniais. Desde o início da colonização portuguesa, “o escravismo se impôs como exigência econômica e constituiu-se como uma necessidade para o desenvolvimento capitalista” (CHAUÍ, 2000, p. 8).

O mito da democracia racial justificado pela versão de convivência pacífica entre brancos e negros e/ou brancos e índios, pelo triângulo racial (AGOSTINI, 1997; CHAUÍ, 2000; GUIMARÃES, 2002; BARBOSA, 1992; NOGUEIRA, 1985; DAMATTA, 1997) são formas veladas de manutenção de preconceitos, discriminação e aceitação sem crítica, de questões que legitimam as desigualdades e exclusão social.

O fato contundente da história brasileira,



é que somos um país feito por portugueses brancos e aristocráticos, uma sociedade hierarquizada e que foi formada dentro de um quadro rígido de valores discriminatórios. Os portugueses já tinham uma legislação discriminatória contra judeus, mouros e negros, muito antes de terem chegado ao Brasil; e quando aqui chegaram apenas ampliaram essas formas de preconceito. A mistura das raças foi um modo de esconder a profunda injustiça social contra negros, índios e mulatos, pois, situando no biológico uma questão profundamente social, econômica e política, deixava-se de lado a problemática mais básica da sociedade (DaMatta, 2001, p. 46).

Cashmore (2000) lembra que devemos voltar atenção para a opressão estrutural nas formas de patriarcado, capitalismo e supremacia branca que engendram oposições binárias e discriminação de gênero, classe, etnia, etc. Com o processo de colonização portuguesa houve duas diferentes formas de violência que marcam as relações entre os povos indígenas, africanos e europeus.

Para o autor (idem, p.104), a primeira, marcada pelo “etnocídio gradual”, frequentes deslocamentos dos ameríndios no Brasil, conflitos armados entre índios e colonizadores por causa de terras. A outra, pelo processo de escravidão de descendentes africanos, marcados por fenótipos raciais, representações discriminatórias, classificações raciais (combinações e permutações de cor, pele, textura de cabelo e traços físicos). Enfim, o Brasil pode ser descrito como uma sociedade onde as distinções de classe são marcadas e profundas, a classe e a cor podem se sobrepor, mas não coincidem, a classe social frequentemente prevalece sobre a cor e a “raça” é o caso de descrição individual e atrativo pessoal, mas do que pertencer a um grupo (CASHMORE, p. 105).

Carneiro (1996, p. 5) denuncia que o Brasil sempre procurou sustentar ideologias e a imagem de um país e povo cordial e pacífico, sem preconceito de raça e religião, “alimentando a idéia de que vivemos uma verdadeira democracia racial, apesar das visíveis desigualdades e limites de oportunidades oferecidas aos negros, mulatos, índios e ciganos”. Com esta justificativa, demonstra o interesse da preservar o mito de que o Brasil é um paraíso racial e absorver tensões sociais, mascarar mecanismos de exploração e subordinação do outro - o diferente. No entanto,



Desde o século XVI, expressões estereotipadas foram empregadas pelo colonizador europeu interessado em segregar esses grupos. Apesar de viver no século do humanismo e das descobertas de outros mundos, para além da velha Europa e da Ásia, esse homem não soube entender o outro, o desconhecido, visto ora como infiel, ora como exótico (idem, p. 9).

Durante o processo histórico e social, os mitos foram construídos na sociedade brasileira pelos colonizadores, demonstrando os serviços prestados a Deus pelos religiosos e à Coroa portuguesa. Essas tentativas de colonização perversa, “eram realizadas com conquistas, sob justificativas de estar defendendo a idéia de uma colonização pacífica e cristã” (CARNEIRO, 1996, 12).

Dentre os mitos construídos pelo colonizador, destaca: o mito dos índios indolentes, negros inferiores, pureza de sangue, liberdade, arianismo e democracia racial. Apesar do intenso processo de miscigenação durante o período colonial, a Igreja Católica e o Estado sempre defenderam a posição superior do branco, colocando o negro, índio, judeu e cigano em posição de inferioridade.

(...) tratou os indígenas como povos bárbaros, escravizando-os e tomando-lhes as terras. Sob a alegação de que eles eram preguiçosos, sustentou durante séculos o mito do índio indolente, conceito que ainda hoje está presente na mentalidade da maioria dos brasileiros. Daquela época herdamos a idéia de que o índio não tem a responsabilidade de homem “civilizado”, portador de uma cultura superior e em condições de administrar as terra (idem, p. 9-10).

(...) com relação aos negros, a situação não foi diferente. Tratando-os como seres inferiores, verdadeiros animais ou objetos, o grupo dominante encontrou um pretexto para explorá-los como mão-de-obra escrava. Eram ridicularizados por seu aspecto físico ou por seus costumes e, sob pretexto de que possuíam sangue impuro, estavam proibidos de exercer cargos públicos, militares e religiosos (idem, p. 10).

A Igreja Católica colaborou com a criação de mitos contra o índio, o negro e seus descendentes. Esses últimos, classificados como “negro de alma branca”, expressão pejorativa empregada desde o período colonial aos dias atuais para caracterizar “um negro bom e leal”. Os preconceitos e a discriminação não pararam por aí. Os princípios da sociedade europeia foram formulados pela Igreja e suas normas sob o que considerava ser a verdade. Os dogmas não podiam ser questionados ou modificados (CARNEIRO, 1996, p. 11).



As idéias segregacionistas plantaram desordem, desarmonia, estereótipos, preconceitos, discriminação e exclusão de índios, negros, ciganos e judeus.

Interessada no sequestro de bens dos cristãos-novos, a Inquisição estendeu seus tentáculos por todas as colônias ibéricas, atuando também no Brasil, para onde em várias ocasiões enviou visitantes (representantes do Santo Ofício). Através da violência, do terror, do segredo e da censura, a Inquisição ajudou a manter o preconceito contra os descendentes de judeus, estigmatizados como desonestos, indignos, falsos e infames (idem, p. 11).

Os mitos da não-violência são cruéis, se manifestam de diferentes maneiras e criam dificuldades para que a sociedade encontre caminhos possíveis para combater os tipos de violência presentes em seus diferentes espaços sociais, inclusive na escola, e, assim, mantem preconceitos, estereótipos, diferentes tipos de discriminação de gênero, raça, etnia, religião, cor da pele, classe social, etc.

Chauí (2012), em “Democracia e sociedade autoritária” discute questões importantes sobre o mito da não-violência como dificuldades para a democracia da sociedade brasileira. Há no Brasil

um mito poderoso, o da não-violência brasileira, isto é, a imagem de um povo generoso, alegre, sensual, solidário que desconhece o racismo, o machismo e a homofobia, que respeita as diferenças étnicas, religiosas e políticas, não discrimina as pessoas por sua classe social, etnia, religião ou escolha sexual, etc. Nossa auto-imagem é a de um povo ordeiro e pacífico, alegre e cordial, mestiço e incapaz de discriminações étnicas, religiosas ou sociais, acolhedor para os estrangeiros, generoso para com os carentes, orgulhosos das diferenças regionais e, evidentemente, destinado a um grande futuro (CHAUÍ, 2012, p. 12).

Carneiro (1996, p. 7) confirma que, no Brasil os mitos alimentam falsas realidades persistem, resistindo às mudanças e permitem ainda “um racismo camuflado e disfarçado de democracia racial. Tal mentalidade se pensarmos bem, é tão perigosa quanto aquela que é assumida, declarada. O racismo camuflado é traiçoeiro: não se sabe exatamente de onde vem” e com uso de máscaras, camuflado, disfarçado, pode se manifestar tanto nos regimes autoritários quanto nas democracias. A autora lembra que, na história brasileira pode-se verificar a existência da mentalidade racista e anti-semita dos brasileiros, oculto no processos sociais e história oficial e muitos brasileiros necessitam dos mitos “para conseguir enfrentar o cotidiano, a fome, a miséria, o caos



político. Mas alguns desses mitos agem negativamente, favorecendo determinados grupos sociais, em prejuízo de outros”. O certo é que, o Brasil “da democracia racial, ou do brasileiro cordial não existe. Senão, como explicar a situação marginal em que vivem os negros, mulatos e indígenas?” (1996, p. 7-8).

As manifestações de violência e autoritarismo na sociedade são também veiculadas pela mídia e multimídia, sem precedentes. Hoje, quando o centro das preocupações é a violência, “discute-se muito os papéis cumpridos pela TV no dinamismo da interatividade humana” (MORAIS, 2003, p. 69). A invasão autoritária da TV no cotidiano das casas e, também, das escolas, influenciam na formação educacional e cultural dos telespectadores, sendo que os problemas e violências mais sutis evidenciados no trabalho jornalístico são, por exemplo, os que “ampliam, reduzem ou ignoram fatos segundo suas conveniências e interesses”, questões relacionadas às minorias sociais ou classes desfavorecidas, “impõem modelos estéticos de comportamento, de linguagem, de sexualidade, de prazer, de lazer, como se fossem modelos globais e não modelos artificialmente construídos para vender mercadorias”, além de conteúdos preconceituosos e discriminatórios sobre categorias como raça, cor, religião, pobreza, classe social, etnia, padrão de beleza, etc.

Para Moraes (1988, p. 59), este autoritarismo “baseia-se nas chamadas técnicas de persuasão; o invasor invade, inferioriza com ‘doçura’ o invadido e este acaba ainda confusamente grato ao invasor”, promove “produtos pré-resolvidos”, reportagens de fofocas, contribui com a banalização e vulgaridade de questões relacionadas à sexualidade, mercado financeiro, competitividade e consumismo e outros condicionadores para a violência. Ensinar é ato que marca um sinal positivo ou negativo. O autor, com base no Antropólogo Ashley Montagu, diz é preciso acreditar que,

O ser humano é infinitamente educável, mantendo-se constantemente possível reverter quadros que lhe são negativos e destrutivos. Primeiro têm que acontecer denúncias e conscientização; depois, precisa a sociedade querer mudar as coisas e reverter uma situação desfavorável; e por fim, é necessário que as mais diversas frentes educativas da sociedade não se acovardem e se



unam para exigir mais respeito e mesmo caridade para com suas crianças, adolescentes e jovens (1998, p. 95).

Daí a importância do professor valorizar nas suas práticas docentes, a autoridade no lugar do autoritarismo pelo uso do poder e imposições hierárquicas, pois, assim, será respeitado pelos seus alunos, conquistando a confiança e respeito.

Freire (1996a, p. 10) fala da importância da “pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” e de romper com concepções que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. O educador democrático, problematizador, consciente, ensina conteúdos, mas também a pensar certo, reforça a capacidade crítica dos educandos, a curiosidade e insubmissão, exige pesquisa, estética e ética, o respeito às diferenças. Esta concepção de educação exige humildade dos indivíduos envolvidos no processo pedagógico. A falta de humildade “expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre outra, de uma raça sobre a outra, de um gênero sobre o outro, de uma classe ou de uma cultura sobre a outra, é uma transgressão da vocação humana do ser mais” (FREIRE, 1996b, p. 121).

A democracia é

uma busca permanente pela sustentação equilibrada de dois valores fundamentais – liberdade e igualdade – que, no concreto de nossas experiências sociais, revelam de forma bastante nítida suas antinomias. Uma sociedade livre e iguais permanece, ainda, uma imagem ideal (SANTOS, 2003, p. 2).

Assim, esperamos que a escola possa criar mecanismos democráticos e participativos, revendo suas práticas pedagógicas.

### **As relações entre Estado e Sociedade e os mecanismos de dominação, repressão e autoritarismo na Escola.**

As relações entre Estado, sociedade brasileira e escola são visíveis nas relações pedagógicas e, por isso, ao discutir a violência na escola, uma categoria que se relacionou e exigiu reflexão sobre o fenômeno da violência, foi o autoritarismo.

Na escola brasileira ainda predominam as relações de dominação, sedução, falso consenso e de repressão entre professores e alunos e, na sociedade, dentre outras



questões, os problemas políticos e econômicos agravados por uma corrupção na política (FREITAG, 1986, RODRIGUES, 1987) tem influenciado o aumento do índice de violências e alcançam dimensões desfavoráveis e de insegurança nos espaços escolares. A questão da educação nunca esteve separada da questão do poder e essa relação complexa e polissêmica acompanha o desenvolvimento da história das idéias pedagógicas e não deve ser analisada apenas em seu caráter negativo (GADOTTI, 1998).

A tarefa do poder político “é garantir as liberdades, os direitos e os deveres, a justiça, e não respaldar o arbítrio de uns poucos contra a debilidade das minorias” (FREIRE, p. 131).

Porém, os antecedentes históricos da educação brasileira são evidenciados na força contraditória da escola e concepção liberal burguesa e funcionalista de ensino mediado pela sequencia interminável de dominação política e cultural. O Estado autoritário e centralizado, banaliza a cultura e combate as diversidades regionais em favor da implementação da identidade nacional, utilizando práticas autoritárias e anti-semitas.

Bunge (2002, p. 41) define autoritarismo como submissão à autoridade, “proscrição da crítica e do protesto em assuntos epistêmicos, morais, econômicos ou políticos. Um componente de todas as ideologias e regimes políticos não democráticos, bem como dos métodos tradicionais de ensino”.

Em outras palavras, o autoritarismo ocupa lugar de destaque quando se pretende discutir vida política e tipos de violência nos espaços sociais, pois, “é o mais antigo e corrompido sistema ou forma de vida política” e consiste “em governar e reinar pela força. Ele se encontra subjacente em vários regimes políticos: autocracia, tirania, ditadura, absolutismo, bonapartismo, despotismo, satrapia, junta, oligarquia, teocracia, gangsterismo, totalitarismo, monopartidarismo etc” (MAHANIAH, 2001, p. 125-126).

Não podemos nos esquecer de que todos esses regimes e correntes políticas são campos de força e poder produzidos pela lógica utilitarista, hierarquizada, concentração e imposições do poder político, e, como ressalta Mahaniah (2001, p. 126-127),



são caracterizados pela concentração do poder e da força nas mãos de uma pessoa ou de um pequeno grupo de líderes que governam e reinam sem o consentimento e sem a consideração dos interesses dos grupos, sem respeito aos direitos humanos e sem a participação do povo na vida política.

O nazismo, o fascismo, o comunismo, o apartheid, o colonialismo são os regimes autoritários ou repressivos montados por elites políticas, militares e econômicas de potências europeias ou com a sua cumplicidade, em sociedades modernas, controladas e dirigidas por uma elite política ou militar e dominada pelo Estado,

o qual controla todas as atividades sociais, econômicas, culturais, religiosas e mesmo familiares. Nesta ótica, é o Estado que organiza a vida social e política da sociedade. Apoiando-se na propaganda da ideologia do partido (frequentemente partido único), a elite política não se preocupa absolutamente em fazer com que o povo participe da vida política da nação. A única preocupação desses regimes é conservar o *status quo* ou impor sem acordos a ideologia subjacente à conquista do poder (2001, p. 126).

De acordo com Martins (2002, p. 65), a discussão sobre o autoritarismo, no Brasil, “não se esgota com o reconhecimento da existência dos regimes políticos de exceção, de personalidades carismáticas e despóticas e de ideologias políticas não-democráticas”, pois,

exige reflexões sobre a idéia de cultura autoritária, definindo o autoritarismo como “um conjunto secular de representações, crenças, valores e normas que impregnou, historicamente, por dentro e molecularmente, as instituições públicas e privadas no Brasil – em particular aquelas instituições mais diretamente ligadas ao poder central, desde a sua forma colonial, passando pela monárquica e chegando a republicana (2002, p. 65).

Enquanto que, autoridade, do latim, *auctoritas*, em Abbagnano (2003, p. 98), significa “qualquer poder exercido sobre um homem ou grupo humano por outro homem ou grupo”. Segundo o autor, é um termo generalíssimo e não se refere apenas ao poder político, pois além de autoridade do Estado, existe autoridade dos partidos, da igreja, do cientista. Nesse entendimento, em geral, autoridade é, “portanto, qualquer poder de controle das opiniões e dos comportamentos individuais ou coletivos, a quem quer que pertença esse poder” (2003, p. 98).

De acordo com Fausto (1995, p. 74), no caso brasileiro, há definições opostas para explicar a relação Estado e Sociedade e, Faoro (2000a, 2000b), por exemplo, “localiza o



Estado o pólo dominador; a origem da dominação estaria na formação do Estado português que, desde o século XIV, caracterizava-se pela centralização precoce e pela vigilância de um corpo de leis, como um Estado patrimonialista” e, na Colônia,

o poder estatal, representado por uma poderosa burocracia, teria iniciado sua obra centralizadora, reforçando os mecanismos de dominação e de repressão. Seus braços atingiram até mesmo o sertão distante, por meio de caudilhos e bandeirantes que, em última análise, agiam em nome do Estado (1995, p. 75).

DaMatta (1997, p. 30) para compreender a formação da sociedade brasileira, as relações sociais e seus paradoxos, mostrando a oposição entre a casa e a rua, para entender, dentre outras questões, a da cidadania num universo relacional. O que se entende, em realidade, nessa configuração, é que, de certa maneira, o autor considera que, o cidadão “no caso brasileiro é o sujeito por excelência das leis impessoais (e universais), bem como do poder brutal da polícia, que servem sistematicamente para diferenciá-lo e explorá-lo impiedosamente, tornando-o um igual para baixo” (idem, p. 72).

Nesse ensaio, DaMatta examina os processos históricos e culturais que deram forma a sociedade brasileira e revela a formação de um estado colonial que “não operava a partir de agentes privados, mas de instituições e leis que ele mesmo criava como seus instrumentos de progresso, mudança e controle”(idem, p. 76). A partir dessa compreensão, o autor denota um modo de organização social burocrática, na qual, a hierarquia é essencial para a definição do papel da instituição e dos indivíduos. Desse modo, o individualismo, também definido como personalismo ou caudilhismo presente na formação do brasileiro configura-se como uma reação às leis do Estado colonizador, e, nesse sentido, se constitui como um espaço social e político para as manifestações individuais e locais, sob a dominação do centralismo político, legal e religioso.

Nessas formações sociais em que a definição de casa e de rua se distancia, a casa é classificada como “uma grande família”, “um lugar para todos” e na esfera da rua “estou em ‘plena luta’ e a vida é um combate entre estranhos”, “estou sujeito às leis impessoais do mercado e da cidadania que frequentemente dizem que eu ‘não sou ninguém’” e “fico à mercê de quem quer que esteja manipulando a ordem social naquele momento”



(DAMATTA, 1997, p. 92; DAMATTA, 2001, p. 21-34) ou que “nunca tenha usado o ‘sabe com quem está falando?’ diante de uma lei universal e do risco de uma universalização que acabaria transformando sua figura moral num mero número ou entidade anônima, destinada a sofrer as penas de uma prisão injusta ou arbítrio por vezes brutal dos órgãos de repressão”(1997, p. 94-95).

Morais (2003, p. 106), refletindo sobre a educação para a paz, reconhece a necessidade de desmascarar, junto aos educandos, “o tenso conflito entre o individualismo da sociedade industrial e consumista e a profunda urgência de valores de solidariedade que os povos vivem hoje em dia” e, por isso, “educar não é escamotear ou ignorar conflitos, mas desvendá-los aos educandos para que sua busca posterior não venha a ser alienada”.

Antes de tudo, é preciso entender que a educação é um processo dinâmico, contínuo, em permanente construção e um direito de todos. Porém, “uma tarefa limitada” e “um espelho da sociedade na qual se realiza” (GONDIN, 1998, 52). Sendo que,

as estruturas sociais, os costumes, as ideologias, aquilo que a sociedade valoriza, tudo isto é que cria o sistema educacional. Mesmo que os discursos digam, às vezes, que a educação é o carro-chefe da sociedade, isto só é verdadeiro se quiser dizer que a educação é importante para reproduzir (e transmitir) os esquemas sociais mais amplos (idem, p. 52).

Porém, é preciso provocar mudança social, educação política, vivência saudável e a participação de todos na escola e desconstruir a concepção de sociedade e escola como uma estrutura hierarquizada e individualista.

No entanto,

um dos grandes problemas da escola, por exemplo, é a sua incapacidade de se transformar para ser adequada a um fim importante. Houve época em que a escola como a de hoje era importante do modo como ela existia. Depois, não servindo mais ao fim a que antes era adequada, transformou-se ela mesma em fim, apoiada e, até, compelida por órgãos estatais que ajudam a burocratizá-la e formalizá-la, eles mesmos justificando sua existência na cegueira do papelório, e por nós professores, incapazes de escapar à prisão da transmissão precária de informações (GANDIN, 1998, p. 14).



O autor fala sobre a decisão central da ‘autoridade’ e da importância do papel do professor, direção e conselho escolar nos processos de mudanças na escola, considerando que, não se pode buscar mudanças, democracia e processo significativo de educação se não houver coordenação, direção. A autoridade é indispensável no processo de participação – “ação sobre e ação junto” (1998, p. 20).

Pont (2000, p. 36) diz:

o processo histórico que nos ensina que não há verdades eternas e absolutas nas relações entre sociedade e Estado e estas se fazem e se refazem pelo protagonismo dos seres sociais e que a busca da democracia substantiva, participante, regidas de princípios éticos de liberdade e igualdade social, continue sendo um horizonte histórico, em suma, nossa utopia para a humanidade.

Contudo, o autoritarismo de inspiração colonial ainda se mantém nas instituições brasileiras e as saídas passam, necessariamente, pela transformação da realidade e consciência coletiva por meio da educação democrática, participativa. A democracia “é a sociedade dos cidadãos” (BOBBIO, 1992, p. 1).

Dai a necessidade da organização e reação política da sociedade civil e dos movimentos sociais, envolvidos em um permanente processo de conscientização e mudanças. E a responsabilidade da escola e de seus professores é sempre grande, e, por isso, suas práticas devem ser formadoras, éticas, conscientizadoras.

### **Considerações Finais**

A educação brasileira exige mudanças de atitudes, comportamento e práticas pedagógicas na relação professor-aluno e da escola, de modo geral e combater a manutenção do autoritarismo, pois é uma violência e emprego degenerativo da autoridade, por significar a imposição da obediência, por práticas de opressão e dominação.

A constatação de experiências autoritárias na escola nos levou a refletir sobre autoritarismo e a diferença entre poder e autoridade para melhor entender as formas de violência como fundamento de um processo de combinações da complexidade das



relações sociais na escola e refletir sobre mitos e antecedentes deste fenômeno na educação brasileira.

O autoritarismo na sociedade brasileira, como diz Chauí (2012, p. 12), “está de tal modo interiorizado nos corações e mentes que ouvimos com naturalidade a pergunta: ‘sabe com quem está falando?’ sem nos espantarmos de que isso seja o modo fundamental de estabelecer relação social como relação hierárquica”.

Portanto, é preciso buscar mudanças substantivas para a educação e escola brasileira, tendo como base o pensamento crítico e inovador, tendo como objetivo a formação de cidadãos conscientes. Para isso, a escola deve estimular o desenvolvimento de práticas solidárias, participação democrática, igualdade e respeito aos direitos humanos, a diferença e diversidade, trabalhando os conflitos de maneira justa, humana e a consciência ética.



## Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ABRAMOVAY, Mirian et al. **Violências nas Escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

AGOSTINI, João C. **Brasileiro, sim senhor**. São Paulo: Moderna, 1997.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Violência**. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BARBOSA, Livia. **O jeitinho brasileiro: A arte de ser mais igual que os outros**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BUNGE, Mario. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CARNEIRO, Maria L. T. **O racismo na História do Brasil: mito e realidade**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Trad. Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **História do povo brasileiro: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

\_\_\_\_\_. Democracia e sociedade totalitária. In **Comunicação & Informação**. v. 15, n.2, p. 149-161, jul./dez. 2012.



DADOUN, Roger. **A Violência**: Ensaio acerca do “*homo violens*”. Trad. Pilar F. de Carvalho e Carmen de C. Ferreira. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

\_\_\_\_. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. v. 1. São Paulo: globo, 2000.

\_\_\_\_. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. v. 2. São Paulo: globo, 2000.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da USP, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.

\_\_\_\_. A questão da violência. In **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1998.

GANDIN, Danilo. **Escola e transformação social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

GUIMARÃES, Antonio S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à USP; Editora 34, 2002.

MAHANIAH, Kimpianga. O autoritarismo como mecanismo de desenvolvimento: experiência política na África negra, 1960-1993. In **Educação, desenvolvimento e cultura**. Antonio Faundez (Org.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.



MARTINS, Paulo H. Cultura autoritária e aventura da brasilidade. In **Cultura e identidade**. Joanildo A. Burity (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORAIS, Regis de. **O que é ensinar**. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_ **O que é violência urbana**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_ Mídia e multimídia nos labirintos da violência. In **Sociedade: o espelho partido**. Regis de Moraes. Campinas, SP: Edicamp, 2003.

\_\_\_ **Educação contemporânea: olhares e cenários**. Campinas, SP: Alínea, 2003.

NOGUEIRA, João C. Pulsões de morte e civilização. In **Sociedade: o espelho partido**. Regis de Moraes. Campinas, SP: Edicamp, 2003.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

PONT, Raul. Democracia representativa e democracia participativa. In **Por uma nova esfera pública**. Nilton B. Fischer e Jaqueline Moll (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Cortez, 1987.

SCHWARCZ, Lilia M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.