

**A FRIEZA BURGUESA NA ESCOLA:
práticas, rituais e simbologias**

**THE BOURGEOIS FRIGIDITY AT SCHOOLS:
practices, rituals and symbologies**

Thiago Luiz Santos de Oliveira¹

Rejane Alves²

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso “A Frieza Burguesa no Ensino Fundamental por meio de práticas, rituais e simbologias” teve como objetivo investigar como se dá a relação dos indivíduos no âmbito da educação no Ensino Fundamental, bem como os modos pelos quais as experiências de “Frieza” se expressam nas Práticas Educativas, nos Rituais da Escola e nas Práticas Simbólicas. Para permitir que os protagonistas que ali estavam, em serviço e em formação, expusessem seus saberes e fazeres de tempos e espaços escolares optou-se por empregar a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, que foi realizada em duas Escolas de Ensino Fundamental, uma sendo da Rede Pública e outra da Rede Privada localizadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Como aporte teórico utilizou-se, sobretudo, a Teoria Crítica da Sociedade, principalmente Theodor Adorno, para analisar a materialização da frieza em sala de aula. Dentro da perspectiva do autor a educação deve romper com a barbárie e contribuir para o esclarecimento e a autonomia.

Palavras chave: Frieza. Práticas Educativas. Rituais da Escola. Teoria Crítica.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate how the relationship between individuals in the field of education in primary education and the ways in which experiences of "Frieza" are expressed in Educational Practices, School Rituals and Symbolic Practices. In order to allow the protagonists who were there, in service and in formation, to expose their knowledge and doings of times and school spaces, we opted to use the qualitative research of the ethnographic type, which was carried out in two Elementary Schools, Public Network and another of the Private Network located in the Metropolitan area of Belo Horizonte. As a theoretical contribution, the Critical Theory of Society was used, mainly Theodor Adorno to analyze the materialization of the coldness in the classroom. From the perspective of the author, education must break with barbarism and contribute to enlightenment and autonomy.

Keywords: Coldness. Educational Practices. Rituals of the School. Critical Theory

¹ Doutorando em Educação – PUC Minas

² Graduada em Pedagogia – PUC Minas

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata de uma pesquisa qualitativa com inspirações etnográficas e tem por objetivo investigar como se dá a relação dos indivíduos no âmbito da educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como os modos pelos quais as experiências de “Frieza Burguesa” se expressam nas Práticas Educativas, nos Rituais da Escola e nas Práticas Simbólicas. A frieza é caracterizada como uma indiferença, uma dessensibilização das pessoas com a dor e o sofrimento do outro. Andreas Gruschka (2004) afirma que “[...] Nela expressa-se exemplarmente o mal-estar pelo estado moral da sociedade burguesa” (GRUSCHKA, 2004, p. 5). Ainda segundo o autor, as estruturas frias forçam as pessoas também a se tornarem frias, “[...] a busca do interesse particular à custa do interesse geral é protegida pela ordem burguesa” (GRUSCHKA, 2004, p. 5). Sempre farão do outro um meio para buscar seus interesses.

Objetivando conferir embasamento teórico, evidenciamos neste artigo a importância de Theodor Adorno para a educação. Em seu artigo denominado “Educação Após Auschwitz”, Adorno enfatiza o papel fundamental da educação é não repetição de Auschwitz, que para o teórico alemão foi a maior materialização da barbárie. A sua preocupação no que tange à formação das crianças era patente:

Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância (ADORNO, 2003, p. 2).

TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO

O termo Teoria Crítica surgiu com o propósito de transformação e emancipação dos mecanismos de dominação, concebido por um grupo de intelectuais da chamada “Escola de Frankfurt”, fruto do Instituto de Pesquisa Social, criado em 1924 na Universidade alemã de Frankfurt.

A história do movimento operário, os movimentos sociais de vanguarda e o estudo sistemático de novas tendências para explicação das relações do homem com a sociedade (a psicanálise como um bom exemplo) foram anunciados como temas prioritários. Da mesma forma, a abertura para a pluralidade de contribuições teóricas e também ideológicas, representadas no corpo de pesquisadores do Instituto de Pesquisa Social, anunciava o tom do trabalho almejado pelo grupo que o criava (VILELA, 2006, p. 11).

Segundo Pucci, Zuin, Lastória (2010), os pesquisadores da Escola de Frankfurt evidenciaram pela investigação empírica a identidade dos movimentos operários europeus em uma atitude de não conformidade com a reprodução da miserabilidade humana tanto em âmbito físico como espiritual. Ainda, segundo os autores, o inconformismo dos teóricos do Instituto para a Pesquisa Social se dava na falsidade entre a realização do desejo e das leis sociais, bem como entre a subjetividade e a objetividade. Também neste sentido, Offredi (2007) salienta que a Escola de Frankfurt tornou-se conhecida por desenvolver uma “teoria crítica da sociedade” que era, segundo o autor, um modo de teorizar sobre a sociedade, no que concerne aos aspectos normativos da reflexão filosófica no confronto de temas no âmbito social, uma vez que o objetivo da filosofia, para os teóricos críticos, é tecer a crítica, buscando o esclarecimento e a autonomia da sociedade

Por isso, pode-se dizer que o objetivo central da Escola de Frankfurt foi tecer uma crítica ao sistema que se apresentava dominador, e, para tanto, utilizava-se de ensaios, artigos de circunstâncias e resenhas, que sugerindo uma ideia de algo inacabado e incompleto, portanto, aberto a sugestões e modificações nas linhas de pensamento (OFFREDI, 2007, p. 18).

Para Vilela (2006), essa característica ficou evidente já no início do projeto de fundação do Instituto de Pesquisa Social, sobretudo com Adorno e Horkheimer.

[...] a ideia de crítica foi assumida por eles não simplesmente como mero aspecto da teoria, mas também como verdadeira declaração de princípios. É por meio dela e do que se pode distinguir, escolher, julgar e apreciar por um processo de decisão e tomada de posição que eles nos ensinaram a colocar em suspenso, *sub judice*, qualquer julgamento sobre o mundo, incluindo aí o próprio pensamento que se elabora para dar conta dele (VILELA, 2002, p. 11).

Os teóricos críticos à Teoria Tradicional, de caráter positivista, se esgotavam na sua postura analítica positivista acerca do mundo. Para Offredi (2007), essa oposição à Teoria Tradicional teve seu início definido a partir de um ensaio-manifesto, publicado por Max Horkheimer em 1937, intitulado *"Teoria Tradicional e Teoria Crítica"*. Neste ensaio, Horkheimer aponta que era necessária uma teoria que se estruturasse na reflexão ativa acerca do corpo social. Uma teoria que desvelasse o aparente em busca do real (HORKHEIMER, 1980). O autor considerava a Teoria Tradicional como um modelo positivista e cientificista ultrapassado, pois procurava quantificar o pensamento filosófico, inspirando-se nos modelos cientificistas das ciências naturais. Assim, tudo aquilo analisado tinha que estar em conformidade com os padrões e métodos teóricos estabelecidos para mediar a relação entre sujeito e objeto, tornando-os algo quantificável, mensurável, algo que tinha que ser

enquadrado nas formas.

Com sérias consequências para analisar a realidade, as ciências naturais diferiam das ciências sociais, uma vez que elas, de certa forma, tornaram-se construções matemáticas, valorizando apenas a experimentalidade e o método, não o seu contexto social. Assim, ao analisar a Teoria Tradicional, o objetivo foi formular uma Teoria Crítica voltada para a emancipação dos sujeitos, isto é, desenvolver neles a capacidade de pensar por si mesmos, e que considerasse aspectos relevantes da realidade social. Nesse sentido, na Teoria Crítica, não existe lugar para uma crítica sem consequências, quem faz exercer a crítica é também capaz de romper com a barbárie e se tornar um sujeito autônomo (VILELA, 2006).

Apesar de Adorno não ser um teórico da educação, sua obra leva a reflexão acerca de uma educação para pensar a emancipação humana. Ressalta que a análise sociológica, dirigida por Adorno à escola e ao sistema de ensino, torna-se atual, pois, em suas discussões sobre a Educação para a Emancipação, demonstra que a educação seria responsável, também, por impedir o esclarecimento e inibir a autonomia por meio das relações de poder presentes em sua organização e nas suas práticas (VILELA, 2009).

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo *well adjusted people*, pessoa bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade (ADORNO, 2006, p. 143).

Nessa perspectiva, Adorno (1995) aponta que essa indiferença existente entre os homens foi a responsável pela barbárie do holocausto, e que é preciso mudar os pressupostos que geram a barbárie. Para Adorno, a barbárie manifesta-se nas várias formas de agressividades que estão presentes no cotidiano escolar. Segundo o autor, uma educação autoritária potencializa a ação destrutiva que o homem traz consigo ao ponto de chegar a situações extremas, até mesmo aos campos de extermínio e é nesse sentido que o autor nos faz um alerta:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação (ADORNO, 1995, p.117).

As estruturas frias forçam as pessoas também a se tornarem frias, “[...] a busca do interesse particular à custa do interesse geral é protegida pela ordem burguesa”

(GRUSCHKA, 2004, p. 5). A moral fria está presente na sociedade não só em forma de atos agressivos, mas também na condição do não se envolver, da falta de alteridade em relação ao outro.

Em muitos episódios de nossa vida cotidiana, experimentamos situações de extremo individualismo, ou de indiferença em relação à dor, ao sofrimento do outro ou à sua exclusão social. Passamos diante de uma família inteira morando na rua e pensamos: “O que eu posso fazer quanto a isso? Não é problema meu!”, ou simplesmente damos de ombros, o que indica que a frieza está tão arraigada que nem a presumimos (REIS, 2014, p. 70).

Para Adorno, é no processo educacional que se encontra o poder contra a repetição de Auschwitz. Ele afirma que é este o grande desafio da educação: a desbarbarização.

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A pesquisa é um processo de construção de conhecimento para compreender a realidade por meio de questionamentos e dúvidas e, a partir disso, unir teoria e prática para buscar ou procurar resposta para alguma coisa. Entretanto, ao realizarmos a pesquisa, não devemos esquecer que ela precisa relacionar-se com o tema, o problema, a hipótese e a metodologia. Com base nesse pressuposto, apresentamos a opção por fazer uma pesquisa qualitativa com abordagem de inspirações etnográficas como suporte metodológico.

PESQUISA QUALITATIVA COM INSPIRAÇÕES ETNOGRÁFICAS

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar perspectiva dos participantes (BOGDAN e BIKLEN). Assim, na pesquisa qualitativa, o trabalho de campo e a situação que se pretende investigar são o principal instrumento de coleta de dados do pesquisador.

Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador procura meios para vivenciar um maior número de situações possíveis em que ocorra o fenômeno. Por exemplo, ao investigarmos como se dá a relação dos indivíduos no âmbito da Educação Fundamental, assim como a Frieza se expressa nas Práticas Educativas, nos Rituais da Escola e nas Práticas Simbólicas, o interesse foi estudarmos um determinado problema, além de verificarmos como ele se manifestava nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Seguindo os procedimentos de uma da pesquisa qualitativa, utilizamos a abordagem de

inspiração etnográfica, tendo como aporte teórico os contributos de Ferreira (2014), que conceitua a etnografia como uma abordagem adequada para fazer ouvir as “vozes” das crianças. A abordagem etnográfica é uma experiência pessoal e intersubjetiva, destacando sempre o pesquisador e a ele é dada a incumbência de observar o cotidiano, descrevendo as situações e dando significados a elas. Assim, a descrição densa permite ao pesquisador colocar a postos muitos dados sobre a criança que são relevantes.

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões e ideologias (HELLER, 1989, p. 17).

No caso da pesquisa em questão, foi basilar para investigarmos como se deu a relação dos indivíduos no âmbito da Educação Fundamental, assim como a frieza se expressou nas práticas educativas, nos rituais da escola e nas práticas simbólicas. Assim, com as inquietações sobre rituais e práticas simbólicas cristalizadas nas práticas educativas das escolas analisadas, buscamos uma compreensão desses fenômenos, tendo em consideração sua natureza dinâmica e complexa.

DESCREVENDO O CAMPO

A presente pesquisa foi desenvolvida em duas escolas, uma da Rede Pública e outra da Rede Privada de Ensino, ambas localizadas na cidade de Belo Horizonte. O critério para escolha foi que essas escolas possuísem em sua prática pedagógica um processo de ensino-aprendizagem fundamentado nas teorias da construção do conhecimento por meio das relações mediadoras de aprendizagens significativas, oportunizando ao educando atividades cognitivas, físicas e afetivas e possibilitando o desenvolvimento de novas competências e habilidades, através de conteúdos conceituais (saber), procedimentais (fazer) e atitudinais (ser), com a finalidade de formar integralmente o aluno.

Os pesquisadores mapearam e selecionaram duas escolas: uma escola pública situada na região Noroeste de Belo Horizonte e uma escola privada pertencente a uma congregação religiosa católica localizada na região Oeste. Salienta-se que, ao selecionar as escolas conforme critérios acima pautados, consideraram-se as observações prévias e a identificação, em ambas de elementos de frieza.

Na busca de investigar como a frieza se expressa nas práticas educativas, nos rituais da

escola e nas práticas simbólicas, os pesquisadores, usaram bloco de notas e gravador para o registro dos aspectos mais significativos, assim como as reflexões sobre as conjunções que permeavam as interações entre os sujeitos.

A relação para as observações se deu com professores e alunos do 3º ano de uma escola pública e 5º ano de uma escola privada do Ensino Fundamental. Em ambas as escolas, inicialmente procurou-se conhecer mais amplamente as Instituições: o ambiente físico, a proposta educacional através dos documentos de parametrização da escola, revistas, livros e visita ao *site* para depois observar como se estabelecia a dinâmica das mesmas. Com as visitas, os pesquisadores procuraram estabelecer uma relação amistosa com toda a comunidade escolar, a fim de constituir a indispensável parceria para a realização da presente pesquisa.

DADOS PARA A ANÁLISE E EVIDÊNCIAS DA PESQUISA

Para analisarmos como a Frieza se expressou nas Práticas Educativas, nos Rituais da Escola e nas Práticas Simbólicas, foi preciso entender a dinâmica social da sala de aula e o fizemos por meio das observações, como apontado na metodologia desta pesquisa, bem como da análise documental. O interesse foi estudarmos um determinado problema, além de verificarmos como ele se manifestava nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Foi definido que as atividades realizadas nas escolas teriam a duração de quatro semanas e ocorreram entre os dias 03 a 31 de Outubro de 2016, sempre no turno da tarde, de 13h30min às 17h00min, sendo observada a rotina dos alunos nos espaços comuns da escola, na sala de aula, bem como a prática das professoras. Após a coleta de dados, foram analisados e confrontados de acordo com o aporte teórico supracitado.

O consentimento do diretor, da supervisora e da professora se deu por meio de uma conversa formal, anterior às primeiras observações realizadas em sala de aula. Nessa ocasião, apresentamos nossa pesquisa e nossos objetivos para estarmos ali, apresentamos também como se daria nossa caminhada metodológica na escola.

Ao adentrar à sala de aula, os pesquisadores perceberam uma troca de olhares entre a professora e a supervisora, como se já fizessem algum combinado antes, nos mostrando, já de início, sobre as Práticas Simbólicas implícitas no âmbito da escola e que muito lembram os modelos panóptico prisionais que também podem ser aplicados em outros tipos de

instituições:

O panóptico, ou a casa de inspeção, contendo a ideia de um novo princípio de construção, aplicável a qualquer sorte de estabelecimento no qual pessoas de qualquer tipo necessitem ser mantidas sob inspeção, em particular as casas penitenciárias, prisões, casas de indústria, casas de trabalho, casas para pobres, manufaturas, hospícios, lazarentos, hospitais e escolas. Um plano de administração adaptado ao princípio, em série de cartas escritas em 1787, em Herchev, na Rússia Branca, a um amigo da Inglaterra (POMPEU; HUNGARO, 2014, p.791).

Esse modelo se tornou popular nas escolas porque é como se a escola fosse a prisão, onde se pudesse planejar cada movimento e cada passo, assim como foi percebido tanto nos olhares entre a supervisora e a professora, bem como em uma cena observada posteriormente e relatados a seguir:

Durante a aula da disciplina de Ciências, ao baterem na porta, o aluno foi chamado por uma aluna de outra sala para uma conversa. A professora com desdém chamou o aluno e lhe disse que uma coleguinha o chamava. O aluno se levantou, foi até a porta, entretanto a professora nesse momento não se importou em dar privacidade e voz para as crianças, detendo o aluno e agressivamente fechou a porta sem se importar com a aluna que ali estava.

Como se estabelecerá uma formação minimamente emancipatória, se as práticas que permeiam o âmbito escolar são respaldadas por uma educação autoritária que mais lembram um modelo prisional? Esses questionamentos nos mostram que as práticas educativas se situam como um verdadeiro cercear da reflexão crítica e ação autônoma do homem.

Ao se sentar, o aluno foi surpreendido com a seguinte interjeição:

Professora: É é sua namoradinha?

Aluno: Que isso fessôra! Não.

Professora: É sim, que eu sei! (Registro do diário de Campo)

Neste momento, o aluno, profundamente entristecido e extremamente envergonhado perante a turma, abaixou a cabeça, já se retraindo diante do diálogo abusivo. Nota-se claramente nessas cenas observadas a “frieza” com que os indivíduos tratam uns aos outros, já não são capazes de sentir inquietações do outro, revelando um tratamento jocoso, não condizente com a prática pedagógica.

Professora: Cês acha que eu num sei que cês fica pelos cantinhos aí - não, né?

Aluno: Eu num fico não fessôra, quem te falou isso?

Professora: Precisa de ninguém me falar não, eu vejo. Vai estudar que é melhor pro cê! (Registro do diário de Campo)

Neste momento do diálogo, a turma já estava agitada em relação ao assunto de “namoro” e, aos risos, já não se importavam com a consternação do colega. O aluno então, sem alternativa de argumentação que convencesse a professora do contrário e sendo vítima da chacota dos colegas, começou a chorar. Diante do pranto do colega, a turma se sentiu embaraçada e retraiu-se. Neste ínterim, a professora, olhando para os pesquisadores, se sentiu vigiada e chamou o aluno para conversar fora da sala.

Essa cena acima descrita retoma o referencial teórico desta pesquisa, isto é, o pensamento de Adorno que salienta que a barbárie se manifesta nas várias formas de agressividades que estão presentes no cotidiano escolar em “[...] uma educação autoritária potencializa a ação destrutiva que o homem traz consigo ao ponto de chegar a situações extremas, até mesmo aos campos de extermínio e que isso se torna uma questão urgente para a educação hoje em dia” (ADORNO, 1995, p. 155). O autor afirma, ainda, que a barbárie continuará existindo enquanto persistirem as condições que geram esta regressão. Condições como esta prática punitiva adotada pela supervisora.

Retornando à sala de aula, exige o silêncio da turma que, sem aceitar o cancelamento, agora já não se importa em ficar quieta, ou respeitá-la. E, ao ser contestada pelos alunos por sua atitude, ela responde:

Professora: Calados, estou cancelando o banho de piscina, porque eu sou a autoridade aqui na sala de aula. Então todos deverão permanecer assentados e calados. (Registro do diário de Campo)

Sobre as condições semelhantes acima apontadas pelos pesquisadores, Adorno (1995) demonstra que a educação seria responsável, também, por impedir o esclarecimento e inibir a autonomia por meio das relações de poder presentes em sua organização e nas suas práticas.

Na Escola Estadual Pública, as crianças são sempre instruídas a irem ao banheiro durante o recreio. Caso não o façam, precisam esperar um “momento oportuno”, que, para a escola, é ao final da aula seguinte, após o intervalo. Ao se sentar para o começo da aula, uma aluna pediu para ir ao banheiro e a professora a questionou:

Professora: Por que você não foi na hora do recreio?
Aluna: Eu tava brincando fessôra.
Professora: Pois é, então a senhorita vai esperar até o final da aula para ir.
Aluna: mais eu tô apertada, fessôra. (Registro do diário de Campo)

A aluna, em sua carteira, não parava de se mexer e, em um momento de desespero, acabou fazendo xixi na calça, o que a envergonhou profundamente. Ao ser comunicada do

ocorrido pelos alunos que já riam da colega, a professora se dirigiu à aluna para levá-la à coordenação, de modo que pudesse se trocar, ou comunicar aos pais. Mas a aluna oprimida pela situação se recusou a levantar e a acompanhar a professora. Foi preciso a intervenção da supervisora para que a aluna deixasse a sala, para ser amparada.

Percebe-se que a escola, em muitos momentos, impõe aos educandos ordens e restrições para que estes se enquadrem aos padrões estabelecidos. Neste contexto, durante observações em sala nas escolas analisadas, notou-se que a professora precisa ter o controle sobre os alunos o tempo todo. Estes devem estar sempre em silêncio, sem se mexerem na carteira e estar fazendo sempre as atividades, com atos estáveis, uniformes e repetitivos. Nessa perspectiva Gruschka (2004) afirma que o sistema de ensino cria normas e funcionamentos que impelem os indivíduos a serem indiferentes à dor e ao sofrimento do outro. O autor ainda afirma que nela expressa-se o mal-estar moral da sociedade burguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou por meio de práticas, rituais e simbologia, como a frieza se expressa nas práticas educativas, nos rituais da escola e nas práticas simbólicas. Assim, as observações das relações sociais travadas em sala de aula, acontecimentos, rituais, costumes e simbologias deixam claro que a cultura escolar, por meio das ações de seus atores, evidencia relações de frieza, como práticas autoritárias, conservadoras, anarquistas, por parte de quem tem mais poder e que exerce força em prol de um comportamento condicionado e aceitável.

Percebeu-se que as relações de frieza, muitas vezes, estão implícitas nas Práticas Simbólicas, que muito lembram os modelos prisionais, e que estas são firmadas para validar a ordem, uma vez que é preciso se fazer obedecer, e assim criam-se regras para o tempo, o espaço, o movimento, a fala e as atitudes.

Os rituais também atuam como meios de controle das atitudes de professores e alunos em sala de aula. A escola passa a ser um lugar de nulidade do conhecimento, onde aluno não pode pedir ajuda ao colega, não pode conversar, não pode perguntar, não pode levantar. É como se esse espaço composto por um grupo heterogêneo não tivesse o interesse de desenvolver conhecimentos próprios nem interação com os outros. Na sala de aula, o que se presenciou foi que o professor insistia em uma fala e o aluno insistia em outra, todavia ninguém era ouvido, não havia diálogo entre esses sujeitos. Essa ausência de diálogo resulta em relações de Frieza, objeto desta pesquisa. A autoridade é usada para a transmissão de ordem e de conteúdos, e a escola tenta confirmá-la pedagogicamente por meio de ações ao

impor notas, provas, comportamentos.

Assim, o exposto no referencial teórico desta pesquisa ganha sustentação, pois as práticas, os rituais e a simbologia inibem a autonomia, por meio das relações de poder.

Durante a permanência em campo, foi possível observar regularmente, nos rituais e nas práticas simbólicas exercidas por meio de atos, ações, gestos, atitudes a “Frieza”, a indiferença, a dessensibilização das pessoas para com a dor e o sofrimento do outro.

O esclarecimento é pressuposto para autonomia, é fazer uso do próprio entendimento, para perpassar a minoridade que se tornou condição humana, condição cuja culpa é do próprio homem, ao conferir a outros e outras esferas as reflexões e decisões, que em suma cabiam a si mesmo. O comodismo, o conforto e o costume são inimigos do esclarecimento, ao passo que não corroboram para a reflexão autônoma. Apenas a liberdade pode dar cabo a minoridade humana. A liberdade vincula-se ao esclarecimento, a medida que através da educação é fomentada pela reflexão crítica. A crítica liberta, esclarece e permite a autonomia. Preceitos totalizantes, formulações verticalizadas e direcionamentos autoritários são estanques da liberdade autônoma. A educação é o processo pelo qual se vocaciona para o esclarecimento, para a liberdade do espírito, para a ação subjetiva (OLIVEIRA, 2013, p. 58).

Estas se expressaram na não interação formal, na falta de afetividade ou na maneira de tratar o outro. Com linguagens vazias e muitas vezes agressivas, as relações sociais observadas ajudaram a compreender melhor um exemplo da constituição do dia a dia da sala de aula na escola. As ações e situações que se apresentaram para a pesquisa só confirmaram que uma cultura centrada em rituais e rotinas impostas não formam para a autonomia. Durante a permanência em campo, foi possível observar regularmente, nos rituais e nas práticas simbólicas exercidas na escola, ações gestos e atitudes que aduzem à frieza, à indiferença e à desconsideração das pessoas para com a dor e o sofrimento do outro.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.119-138.

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2006.

FERREIRA, Manuela. "Ela é nossa prisioneira": questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 18, p.151-182. 2010.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. *Linhas Críticas*. Brasília, v. 20, n. 41, p. 103-123 jan./abr. 2014.

GRUSCHKA, Andreas. *Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar da moral da cultura burguesa na educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica In: BENJAMIN, W. HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. *Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1989.

HORN, Cláudia Inês. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. *Revista Enfoques* PPGSA-IFCS-UFRJ, São Paulo v. 13, n. 1, p. 1-19, 2013.

OFFREDI, Julio Cesar Figueiredo. *Uma proposta de democracia segundo Habermas: uma contribuição para concepção e análise do Direito*. 2007.99 f. Dissertação(Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Thiago L.S. *Práticas curriculares e cidadania: a materialização do currículo de história na sala de aula em uma turma do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Minas Gerais*. 2013. 254f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PASSETTI, E. Sociedade de Controle e Abolição da Punição. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo. v. 13, n. 03, jul./ago. 1999.

POMPEU, Júlio César; HUNGARO, Marlon Amaral. Três formas de punir: um estudo a partir da concepção punitiva do modelo prisional de "Pelican Bay". In: PUCCI, B.; ADORNO, Theodor. Adorno e a frieza burguesa em tempos de tecnologias digitais. *Cadernos IHU ideias*. São Leopoldo, n. 172, ano 10, 2012.

PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. N. C. (Orgs.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010.

REIS, Magali. Indiferença civil e infância: uma análise da “Frieza Burguesa” em relação às crianças. *Comunicações*. Piracicaba, v. 22, n. 3, p. 49-60, 2014.

TERZANI, Thaís Cristina Rodrigues. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 5, n. 1, 2004.

TORRES, Milton Luiz. A vara como instrumento de disciplina. *Protestantismo em Revista*. São Leopoldo, v. 29, p. 31-35, set./dez. 2012

VILELA, Rita Amélia Teixeira. *A presença da teoria crítica no debate e na pesquisa no Brasil e na Alemanha no período de 1995 à atualidade*. 2006. Relatório de Pesquisa PPGE - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006

VILELA, Rita Amélia Teixeira. *A teoria crítica da educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares*. 2009.

Relatório de Pesquisa PPGE - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.