

EXTREMOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DO AUTORITARISMO DA *RATIO STUDIORUM* À PERMISSIVIDADE DOS TEMPOS ATUAIS¹

MARTINS, Rodrigo Nóbrega
EEMTI Estado da Bahia

DUARTE, Ana Lúcia de Souza
UECE - Universidade Estadual do Ceará

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira carrega em sua estrutura fundacional as marcas indeléveis da *Ratio Studiorum*, documento pedagógico jesuítico que organizou o ensino colonial e moldou profundamente as práticas educativas no país. Esta herança, caracterizada por um modelo autoritário e hierarquizado, permaneceu como paradigma dominante durante mais de dois séculos, influenciando, desde então, decisivamente, as demais gerações de educadores e estudantes.

Modelos educacionais autoritários ou excessivamente hierarquizados podem comprometer as dimensões essenciais do aprendizado, impactando negativamente o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes. Estudos na área da psicologia educacional e das ciências sociais indicam que um ambiente de ensino baseado na obediência cega a ordens e na ausência de diálogo crítico tende a restringir a liberdade de pensamento. Isso ocorre porque, em sistemas autoritários, os alunos são condicionados a aceitar informações sem questionamento, o que limita sua capacidade de desenvolver habilidades de resolver problemas de maneira inovadora.

Além disso, a criatividade e as iniciativas artísticas são particularmente afetadas por modelos educacionais excessivamente rígidos. A pesquisa em neurociência cognitiva sugere que a criatividade floresce em ambientes onde há incentivo à exploração de ideias e ao pensamento divergente. Quando a expressão artística é cerceada ou desvalorizada, os indivíduos perdem oportunidades de desenvolver formas alternativas de raciocínio e de manifestação subjetiva.

Um sistema educacional que prioriza a submissão em detrimento da autonomia crítica forma indivíduos aptos apenas a obedecerem ordens, sem capacidade de contestação ou inovação. Isso pode levar à perpetuação de desigualdades sociais, uma vez que cidadãos treinados para a conformidade tendem

¹ 10.5281/zenodo.15678596

a aceitar injustiças sistêmicas sem resistência, tornando-se peças previsíveis dentro de estruturas de poder imutáveis.

Contudo, os movimentos sociais, bem como mudanças na estrutura familiar ocorridos, mais acentuadamente, a partir dos anos 2000, na tentativa de superar os equívocos históricos do autoritarismo educacional, conduziram boa parte dos estudantes da educação básica ao extremo oposto: a permissividade excessiva, gerando novos desafios para a classe docente contemporânea.

Uma educação democrática e dialógica é essencial para promover cidadãos críticos, criativos e socialmente engajados. Modelos pedagógicos que valorizam a participação ativa dos alunos, o pensamento livre e a experimentação criativa são fundamentais para sociedades que buscam progresso intelectual e justiça social.

Contudo, há que se ter limites. A transição de um sistema educativo absolutamente autoritário para outro absolutamente permissivo, embora compreensível como resposta aos excessos de outrora, criou, tanto quanto seu antecessor, severas distorções educacionais e formativas. A presente análise sustenta que a migração de um extremo ao outro compromete igualmente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, sendo necessária uma síntese equilibrada entre uma estrutura privilegie a liberdade sem dispensar as responsabilidades inerentes a todo indivíduo.

Um sistema didático-escolar só pode ser benfazejo ao estudante se entender que liberdade genuína não é a ausência de limites, mas a capacidade de reconhecer e responder aos níveis de responsabilidade pessoal e social. Esta é uma verdade fundamental que a pedagogia do século XXI parece ter esquecido, criando uma geração de indivíduos que confunde anomia e, portanto, desrespeito, com liberdade autêntica.

2 A MATRIZ JESUÍTICA E O AUTORITARISMO PEDAGÓGICO

A Europa do século XVI vivia as tensões da Reforma Protestante iniciada por Martinho Lutero em 1517, que desafiava a hegemonia católica e exigia respostas institucionais da igreja romana. A Contrarreforma católica, formalizada no Concílio de Trento (1545-1563), representou uma reação sistemática ao protestantismo, estabelecendo estratégias para que o catolicismo recuperasse os fiéis (com eles o

prestígio e a receita financeira) que debandavam em massa, convencidos que estavam das verdades expostas nas 95 teses de Lutero.

No contexto da contrarreforma, Inácio de Loyola, espanhol advindo das fileiras militares, funda a Companhia de Jesus em 1540, uma ordem religiosa caracterizada pela disciplina militar, pela obediência absoluta ao Papa e pelo empenho ao trabalho social. Os ingressados nesta ordem chamavam-se jesuítas. Homem influente, Loyola fez com que sua ordem religiosa tivesse rápidos crescimento e ascensão, atingindo grande prestígio e respeitabilidade no cenário político e religioso europeu, de modo que, a partir de um certo momento, pode-se afirmar que a Companhia de Jesus encerrava em si a essência do espírito da contrarreforma e do combate às ideias luteranas.

Já de início, a ordem de Loyola envolveu-se com labores educacionais por entender que era necessário imunizar os infantis sem-maldade e os considerados pagãos contra a “perfídia” da onda reformista. Deste modo, não se pode falar sobre os jesuítas sem considerar a empreitada educacional promovida pela Companhia de Jesus.

"Os jesuítas representavam o braço intelectual e pedagógico da Contrarreforma, combinando rigor doutrinário com sofisticação educacional" (HOLANDA, 2016, p. 127). Este aspecto, aliás, diferencia a Companhia de Jesus das demais ordens religiosas que lhe são contemporâneas ou mesmo das que lhes sucedem na linha do tempo.

O entendimento jesuítico concebia a Educação como instrumento de conversão e controle social. Azevedo (2018) destaca que a Companhia de Jesus nasceu como "milícia intelectual" voltada para a defesa e expansão da fé católica por meio de três atividades principais: pregação, educação e missões ultramarinas. Segundo o autor, "a formação jesuítica privilegiava a preparação de quadros intelectuais capazes de combater o Protestantismo através da argumentação teológica e da influência educacional" (AZEVEDO, 2018, p. 89).

3 AS NECESSIDADES LUSITANAS EM RELAÇÃO AO BRASIL

Por outro lado, o Brasil de meados do século XVI apresentava características que tornavam urgente uma intervenção educacional sistemática, sob pena de frustrarem-se interesses econômicos de Portugal. A colonização portuguesa,

inicialmente centrada na exploração econômica através do sistema de capitânicas hereditárias, enfrentava desafios significativos relacionados à dispersão populacional, à resistência indígena, às invasões de outros países e à ausência de estruturas educacionais e religiosas que pudessem trabalhar por uma unidade cultural nos moldes que favorecessem a metrópole.

Faoro (2012) analisa que o projeto colonial português necessitava de instituições capazes de consolidar a presença lusa no território. Para o autor, "a educação jesuítica representava instrumento fundamental para a transformação cultural necessária à colonização, promovendo a aculturação indígena e a formação de elites coloniais leais à Coroa" (FAORO, 2012, p. 203).

Deste modo, não é difícil inferir que as necessidades da coroa portuguesa ajustavam-se perfeitamente aos impulsos messiânicos e educacionais da Companhia de Jesus. Os serviços que os jesuítas podiam desempenhar representavam uma ferramenta fundamental para a consolidação do projeto colonial lusitano, assim como a multidão pagã da colônia brasileira, "carente de catequismo", ajustava-se às mais iminentes necessidades sacerdotais da ordem religiosa de Ignácio de Loyola, de combate às influências ideológico-religiosas protestantes, consideradas ameaçadoras. Eis a mão e a luva. Daí surge o consórcio político-religioso que marcaria a primeira grande fase educacional do Brasil.

A chegada dos jesuítas ao Brasil ocorre em 1549. A comitiva catequista vinha acompanhando o primeiro governador-geral da colônia, Tomé de Sousa. O grupo de religiosos era liderado por Manuel da Nóbrega, homem influente no meio político, que deixa Lisboa para ingressar nos labores catequistas nas terras virgens do Brasil. Desembarcados Iniciam-se, por óbvio, e até com certa brevidade, a construção dos primeiros colégios destinados aos serviços de alfabetização e conversão religiosa.

De 1549 a 1598, os jesuítas educaram os nativos de forma improvisada. Cada mestre-escola trabalhava com um planejamento próprio, de acordo com sua concepção pedagógica. Embora houvesse uma certa harmonia didática, pelo fato de serem, todos, jesuítas, não havia um documento oficial, um roteiro de estudos que estabelecesse objetivos a serem alcançados.

Eis então que, para preencher esta lacuna, surge a *Ratio Studiorum*², uma espécie de coletânea, fundamentada em experiências vivenciadas no Colégio

² O *Ratio* atque *Institutio Studiorum Societatis Iesu* (em português: Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), normalmente abreviada como *Ratio Studiorum*,

Romano, a que foram adicionadas observações pedagógicas de diversos outros colégios, cujo objetivo era instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão, as obrigações e os ritos do seu cargo.

Coube, por conseguinte, à *Ratio Studiorum* estabelecer os fundamentos, princípios, objetivos e demais estruturas da Educação brasileira. Sobre tal, pode-se inferir, ainda que informalmente (sem a estrutura tradicional de artigos, parágrafos e toda formatação tradicional do texto jurídico), que este documento foi a primeira lei regimental sobre a Educação do povo brasileiro.

Promulgada em 1599, a *Ratio Studiorum* consolidou-se como um roteiro e manual pedagógico essencial para a instrução das gentes radicadas nas terras do Brasil, estabelecendo diretrizes para o ensino do gentio, fosse ele indígena, negro ou mesmo os filhos brasileiros de portugueses saídos definitivamente da metrópole. O objetivo primordial era instruir todos à moda europeia, promovendo uma conversão e integração à sociedade colonial de modo a fazer preservada a cultura, os modos e as tradições lusitanas contra qualquer agente externo.

O trabalho dos jesuítas em solo brasileiro perdurou até 1759, quando o Marquês de Pombal os expulsou por meio de um alvará régio. É que a ordem havia se expandido de forma exponencial. Estava também, desde algum tempo, fortemente presente e engajada na América espanhola e isso colocava os domínios portugueses em situação delicada frente à Espanha.

Entretanto, 210 anos de trabalho é muito tempo. Se expulsar os jesuítas do território brasileiro foi relativamente fácil, o mesmo não se pode dizer do seu fazer pedagógico. As linhas educacionais desenvolvidas pelos jesuítas - com raízes profundas - continuaram a guiar os destinos da educação brasileira.

Neste particular, Mattos (1958) destaca que a estrutura pedagógica dos colégios jesuítas influenciou profundamente a organização escolar no Brasil, estabelecendo um modelo que perdurou por séculos. Segundo Leite (1938) e Ribeiro (2001), a *Ratio Studiorum* sistematizou a pedagogia jesuítica, promovendo uma educação baseada na disciplina, na ordem e na obediência, alinhada aos princípios da reforma católica do século XVI e que ficou como incontestado legado educacional no Brasil.

A atividade propedêutica jesuíta em solo brasileiro legou à posteridade um sistema educacional rigorosamente hierarquizado, inspirado na rigidez militar e

religiosa, no qual a autoridade docente era inquestionável e a disciplina constituía elemento central do processo formativo. Como observa Saviani (2013), este modelo pedagógico jesuítico "imprimiu à educação brasileira um caráter elitista, livresco e desvinculado da realidade" (SAVIANI, 2013, p. 43). De viés doutrinário, a pedagogia jesuítica enfatizava a memorização, a repetição e a submissão intelectual, criando um ambiente educacional marcadamente autoritário.

Freire (2019) identifica nesta tradição os fundamentos da "educação bancária", na qual o educador deposita conhecimentos no estudante passivo, reproduzindo relações de dominação e opressão. Segundo o pedagogo pernambucano, "a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca" (FREIRE, 1968, p. 81). Esta crítica revela como a herança jesuítica perpetuou um modelo educacional verticalizante, no qual a participação estudantil era desencorajada e a criatividade suprimida.

Azanha (2006) complementa esta análise ao destacar que a tradição jesuítica criou uma cultura escolar centrada na disciplina externa e no controle comportamental, elementos que se mantiveram presentes mesmo após a expulsão dos jesuítas em 1759. Para o autor, "a escola brasileira conservou, através dos séculos, a marca do autoritarismo pedagógico jesuítico, adaptando-se às diferentes épocas sem alterar substancialmente sua estrutura disciplinar" (AZANHA, 2006, p. 127).

4 O ADVENTO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Como reação aos excessos autoritários legados pela História educacional, emergiram, sobretudo a partir do século XX, correntes pedagógicas que advogavam por uma maior liberdade do estudante, sobretudo, em função de um processo de aprendizagem mais eficiente. Teorias e práticas extremamente rígidas começaram a ser questionadas.

Para citar alguns exemplos, Freinet (1977) propôs técnicas pedagógicas que equilibram liberdade e responsabilidade, demonstrando que é possível manter estrutura educacional respeitando a individualidade dos alunos. Freire (1968) postula no sentido da pedagogia libertadora aliada ao rigor metodológico como forma de garantir a autenticidade científica na escola básica brasileira. Durkheim (1978) defende que a educação deve preparar os indivíduos para a vida em

sociedade, o que requer o aprendizado dialógico de regras, normas e responsabilidades. Teixeira (1953) argumenta sobre os pressupostos necessários para uma educação democrática e defende a oitiva constante do que pensam e sentem os estudantes por meio do diálogo construtivo.

No Brasil, esta abordagem pedagógica começou a se delinear, de forma significativa, especificamente na década de 1940, pela ação quase sacrificial dos pioneiros do Escolanovismo³ e intensificou-se durante a redemocratização brasileira, promovendo rupturas com o modelo autoritário tradicional que podem ser tomadas à guisa de grandes conquistas educacionais. Influenciadas pelas teorias críticas e pelos movimentos de contracultura, as reformas educacionais buscaram construir uma escola mais democrática, participativa e centrada no processo cognitivo do estudante.

Os exemplos mais ilustrativos desta democratização no ambiente escolar são, indubitavelmente, a CRFB⁴ (1988), quando expressa o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), quando prescreve a gestão democrática do ensino.

5 A INCOMPREENSÃO SOCIAL SOBRE A ESCOLA DEMOCRÁTICA

Entretanto, este modelo institucional, que prescreve o cotidiano escolar de forma absolutamente democrática, no qual o estudante encontra a flexibilidade do diálogo, não se mostra efetivo a partir do momento em que não pode contar com a responsabilidade familiar.

A literatura contemporânea sobre educação familiar evidencia um crescente descompromisso dos pais com a formação ética de seus filhos. Zagury (2008) identifica esse fenômeno como resultado de múltiplos fatores: a intensificação da vida profissional, a terceirização da formação de valores para a escola, a confusão entre afeto e permissividade e a ausência de modelos claros de autoridade.

Esse descompromisso parental manifesta-se mediante práticas educativas inconsistentes, nas quais prevalecem a ausência de consequências para comportamentos inadequados, a satisfação imediata de desejos como suporte incondicional à futilidade filial e a evitação de conflitos pela indisposição dos pais

³ Destacam-se nesta seara, entre outros, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, Hermes Lima, Roquette Pinto e Afrânio Peixoto.

⁴ Constituição da República Federativa do Brasil.

para a abertura de um diálogo franco. Estes elementos caracterizam um lar patologicamente permissivo.

A permissividade social tem caráter patológico e manifesta-se através da ausência de limites claros, da relativização de conceitos morais e da transferência de responsabilidades formativas para outras instituições sociais, particularmente a escola. Como observa La Taille (2009), quando a família abdica de seu papel na construção de referenciais éticos sólidos, cria-se um vácuo formativo que compromete o desenvolvimento moral das crianças e adolescentes.

Bauman (2001) corrobora quando descreve a modernidade líquida como um período caracterizado pela fluidez das estruturas sociais, incluindo as instituições familiares e educacionais. Nesse contexto, a família, tradicionalmente responsável pela transmissão de valores éticos fundamentais, tem enfrentado crescentes dificuldades em cumprir sua função formativa.

Tognetta e Vinha (2007) demonstram que crianças criadas em ambientes excessivamente permissivos apresentam maiores dificuldades para compreender e aceitar regramentos coletivos, comprometendo significativamente sua capacidade de participação em contextos democráticos. Vivências familiares baseadas em permissividade falham em desenvolver estas competências sociais essenciais.

Como consequência, as crianças chegam ao ambiente escolar sem desenvolver competências básicas para a convivência social, tais como o sentimento de grupo, respeito às regras coletivas, a tolerância à frustração, o respeito aos diferentes e a capacidade de diálogo construtivo. São indivíduos a quem a conveniência de suas inverdades valem mais do que a verdade dos fatos e a justiça social.

6 A POSTURA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A escola democrática, conforme concebida por Dewey (1979), pressupõe a participação ativa dos estudantes na construção das normas de convivência, no desenvolvimento de projetos coletivos e na resolução de conflitos através do diálogo. Entretanto, esse modelo pedagógico exige dos alunos competências socioemocionais específicas: autorregulação, empatia, capacidade argumentativa, respeito à diversidade e compromisso com a verdade dos fatos.

Quando os estudantes chegam à escola sem essas competências básicas, porque habituados a condutas de desrespeito e à ausência de limites, o projeto democrático escolar torna-se inviável porque a indisciplina atinge índices que o impedem de acontecer. Como aponta Aquino (1996), a indisciplina escolar não é meramente um problema comportamental, mas um sintoma de *déficits* formativos éticos que comprometem a possibilidade de construção coletiva de normas e valores.

A ausência de formação ética respeitosa prévia por parte dos estudantes obriga as instituições escolares a assumirem funções que originalmente cabem à família e coloca a escola diante de uma situação difícil. Isto porque manter os princípios democráticos e conviver com a deterioração do ambiente educacional é, em certa medida, ceder ao egocentrismo estudantil e validar vivências familiares adoecedoras dentro da instituição escolar, o que pode prejudicar outros estudantes.

Diante do exposto, não resta outra providência senão adotar posturas disciplinares mais rígidas como medida compensatória de contenção comportamental. Neste caso, surge um novo conflito, entre a escola e a família do estudante: pais, movidos por uma parcialidade sentimentalista exacerbada, frequentemente ignoram ou minimizam comportamentos inadequados de seus filhos no ambiente escolar (SILVA, 2019). Esta postura defensiva sistemática tem criado um ambiente onde estudantes podem exercer diferentes formas de agressão sem enfrentar consequências proporcionais aos danos causados.

7 SENTIMENTALISMO DISFUNCIONAL

O problema transcende questões disciplinares pontuais, configurando-se como uma dinâmica patológica que compromete o desenvolvimento moral dos estudantes e a qualidade do ambiente educacional. Quando pais se recusam a reconhecer a gravidade das atitudes de seus filhos, criam-se condições para que comportamentos antissociais se perpetuem e se intensifiquem (COSTA, 2020).

Winnicott (1975) já alertava para os riscos de uma proteção parental excessiva que impede o desenvolvimento adequado da personalidade infantil. Na contemporaneidade, esta proteção assume contornos ainda mais problemáticos, manifestando-se como uma negação sistemática da realidade comportamental dos filhos.

Segundo Lasch (1991), a cultura narcisista contemporânea promove uma extensão do ego parental através dos filhos, tornando qualquer crítica ao comportamento infantil uma ameaça à autoestima dos pais. Esta dinâmica gera uma resistência patológica ao reconhecimento de problemas comportamentais, mesmo quando estes se manifestam de forma evidente no ambiente escolar.

O que caracteriza-se como "sentimentalismo disfuncional" refere-se à incapacidade parental de distinguir entre amor genuíno e proteção prejudicial. Bowlby (1990) demonstrou que o sentimento saudável inclui a capacidade de estabelecer limites e enfrentar conflitos quando necessário. A ausência desta capacidade configura uma forma distorcida de afeto que prejudica o desenvolvimento infantil.

Esta dinâmica cria o que se pode denominar "estudantes blindados" - indivíduos que exercem poder de agressão física, psicológica ou social sabendo que contam com proteção parental incondicional. Oliverira (2021) destaca que o resultado desta anomia parental é uma escalada de comportamentos inadequados que compromete gravemente o ambiente educacional.

Gadotti (2017) identifica neste processo uma "crise de autoridade" na educação brasileira, caracterizada pela dificuldade familiar de estabelecer limites claros. Para o educador, "a democratização da escola não pode ser confundida com a ausência de direcionamento pedagógico ou com o relativismo educacional" (GADOTTI, 2017, p. 156). Esta análise revela como a interpretação superficial das teorias progressistas resultou em práticas educativas desorganizadas e ineficazes.

Alerta Libâneo (2012) que a transição do modelo educacional tradicional-autoritário para formas mais flexíveis resulta frequentemente em interpretações equivocadas das pedagogias renovadoras, levando a práticas permissivas que comprometem a qualidade do ensino. Segundo o autor, "o abandono das práticas autoritárias não deveria significar a abdicação da autoridade pedagógica necessária ao processo educativo" (LIBÂNEO, 2012, p. 234). Esta observação, só por si, ilustra como a busca por superar o autoritarismo histórico conduziu, paradoxalmente, a um novo extremo problemático, que pode ser tomado à guisa de um autoritarismo estudantil patrocinado por um sentimentalismo disfuncional parental.

8 ENTRE EXTREMOS: A BUSCA PELO EQUILÍBRIO E O SUPORTE DO ECA

Zabala e Arnau (2018) propõem que a superação dos extremos pedagógicos requer o desenvolvimento de uma "autoridade democrática" na educação, caracterizada pela combinação entre firmeza e flexibilidade, direcionamento e participação. Para os autores, "a autoridade educativa eficaz baseia-se no conhecimento profissional, na competência pedagógica e no respeito mútuo, elementos que transcendem tanto o autoritarismo quanto a permissividade" (ZABALA; ARNAU, 2018, p. 178).

Esta autoridade democrática exige das instâncias escolares, conhecimento jurídico. É importante, por exemplo, que a coordenação escolar entenda que o artigo 2º do ECA (1990) (Estatuto da Criança e do Adolescente) estabelece que "considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos". Esta demarcação etária não é arbitrária, mas reflete o reconhecimento legal da capacidade crescente de compreensão e discernimento que se desenvolve durante a adolescência.

A partir dos 12 anos, o indivíduo passa a responder por seus atos através do sistema de responsabilização previsto no ECA, que estabelece medidas socioeducativas específicas para atos infracionais cometidos por adolescentes. Importante destacar que, conforme o artigo 228 da Constituição Federal (1988), os menores de dezoito anos são penalmente inimputáveis: não respondem criminalmente por seus atos, mas isso não significa ausência total de responsabilização.

O sistema de justiça juvenil brasileiro baseia-se na doutrina da proteção integral, reconhecendo o adolescente como sujeito de direitos em condição peculiar de desenvolvimento. Quando um adolescente comete ato infracional (conduta descrita como crime ou contravenção penal), ele pode ser submetido a medidas socioeducativas que variam desde a advertência até a internação, conforme previsto no artigo 112 do ECA.

As medidas socioeducativas têm natureza sancionatória e pedagógica, visando à responsabilização do adolescente por seus atos. Mesmo a advertência, que pode parecer uma medida branda, constitui uma resposta formal do Estado ao ato infracional, com registro nos autos e possibilidade de influenciar decisões futuras em caso de reincidência.

As instituições escolares precisam estar cientes de que, a partir dos 12 anos, seus alunos transitam para uma categoria jurídica diferenciada, na qual passam a responder formalmente por seus atos. Esta consciência deve permear não apenas as práticas disciplinares, mas toda a abordagem pedagógica relacionada à formação cidadã e ao desenvolvimento da responsabilidade social.

A escola que ignora esta realidade jurídica perde a oportunidade de utilizar situações cotidianas como momentos educativos para o desenvolvimento da consciência sobre direitos, deveres e consequências dos atos. Mais importante ainda, pode falhar em preparar adequadamente os jovens para as responsabilidades crescentes que assumem na sociedade.

Entretanto, buscar esta construção requer, indiscutivelmente, o concurso familiar, sob pena dos esforços das instâncias escolares - docentes, coordenação e direção - resultarem debalde.

Perrenoud (2015) enfatiza que a construção de uma pedagogia equilibrada exige o reconhecimento de que "a liberdade educativa é conquistada através da estrutura e da orientação qualificada, não através da ausência de direcionamento" (PERRENOUD, 2015, p. 267). Esta perspectiva sugere que a verdadeira democratização educacional passa pela profissionalização docente, pela definição clara de objetivos formativos, pela definição clara dos papéis sociais dos atores envolvidos no processo e pela responsabilização do estudante, que precisa entender que para que ele seja ouvido e considerado, cabe-lhe demonstrar respeito, caso contrário a escola adotará medidas coercitivas de comportamento como único meio de ação.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura pedagógica e psicológica evidencia que tanto o autoritarismo exacerbado da *Ratio Studiorum* quanto a permissividade familiar absoluta comprometem o desenvolvimento integral dos educandos. O primeiro suprime a autonomia e o pensamento crítico, enquanto o segundo falha em fornecer a estrutura necessária para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional adequado.

A educação brasileira encontra-se em um momento de transição entre dois extremos igualmente problemáticos: o autoritarismo histórico herdado da *Ratio*

Studiorum e a permissividade contemporânea resultante de interpretações equivocadas das pedagogias renovadoras.

A superação desta dicotomia no universo escolar exige o desenvolvimento de práticas educativas que combinem autoridade pedagógica competente com participação estudantil genuína, estrutura curricular consistente com flexibilidade metodológica. Somente através desta síntese dialética será possível construir uma educação verdadeiramente democrática e eficaz, capaz de formar cidadãos críticos sem comprometer a qualidade acadêmica ou o bem-estar profissional docente.

Entretanto, o esforço escolar será embalde sem um claro posicionamento familiar. A irresponsabilidade parental na formação ética dos filhos cria um ciclo vicioso onde a ausência de competências sociais básicas inviabiliza a participação democrática e força as escolas a adotarem posturas rígidas e punitivas.

A superação desse impasse requer uma reflexão profunda sobre as responsabilidades formativas de cada instituição social. A escola democrática somente será viável quando a família reassumir seu papel na formação ética das novas gerações, criando as condições necessárias para que os estudantes possam participar efetivamente da construção coletiva do conhecimento e da convivência social.

Nesse sentido, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas que fortaleçam a capacidade formativa das famílias, por meio de programas de educação parental que enfatizem a importância da autoridade responsável e da formação ética como bases fundamentais para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

É necessário desenvolver estratégias de intervenção que ajudem os pais a distinguir entre proteção saudável e negligência disfarçada de amor. Somente através do reconhecimento desta problemática será possível restaurar o equilíbrio necessário para um ambiente educacional sadio e formativo.

É fundamental que o ambiente escolar integre esta consciência jurídica em suas práticas educativas, promovendo o desenvolvimento da responsabilidade progressiva e preparando os adolescentes para o exercício pleno da cidadania. Somente através desta abordagem consciente e informada a escola poderá cumprir plenamente seu papel na formação de cidadãos éticos e responsáveis.

A educação eficaz requer uma síntese equilibrada que combine estrutura clara com respeito à autonomia dos estudantes. Este equilíbrio permite o desenvolvimento simultâneo da competência acadêmica, da autonomia intelectual e das habilidades socioemocionais necessárias para a vida em sociedade. Estas tarefas são atribuições, em primeira instância, da família.

Referências

- AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac, 2006.
- AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. 7. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOWLBY, J. **Apego e perda**: tristeza e depressão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- COSTA, M. A. **Família e escola: parceria ou conflito?** Revista Brasileira de Educação Familiar, v. 12, n. 3, p. 45-62, 2020.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2012.
- FREINET, C. **O método natural**: vol. 1 - A aprendizagem da língua. Lisboa: Estampa, 1977.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2017.
- HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- LASCH, C. **A cultura do narcisismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- LA TAILLE, Yves de. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa: Livraria Portugal, 1938.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MATTOS, Luiz de. **Primórdios da Educação no Brasil: O período heroico (1549-1570)**. Rio de Janeiro: Gráfica Aurora, 1958.

OLIVEIRA, P. R. **Indisciplina escolar e responsabilidade familiar**. São Paulo: Cortez, 2021.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira - A Organização Escolar**. 17ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, A. B. **Parcialidade parental e seus reflexos educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1953.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 476-491, set./dez. 2007.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2018.

ZAGURY, Tania. **Limites sem trauma: construindo cidadãos**. Rio de Janeiro: Record, 2008.