

A autoridade docente em uma perspectiva discente: leituras do cotidiano da sala de aula

Fabício Aparecido Bueno
Ruth Bernardes de Sant'Ana

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como intuito abordar a questão da autoridade docente a partir da perspectiva de alunos de uma turma do nono ano do ensino fundamental. Como recursos metodológicos, a pesquisa valeu-se de observações de sala de aula, entrevistas semiestruturadas e de conversas informais ocorridas ao longo do processo de permanência em campo. O estudo permite visualizar o modo como diferentes dimensões da autoridade docente podem coexistir dentro de uma mesma situação e terem significados diferentes entre os alunos.

Palavras-chave: Autoridade docente. Perspectiva discente. Estudo de caso.

The teaching authority on a student perspective: readings of the classroom's daily

Abstract: This article presents results from a research which purpose was to approach the teaching authority issue based on a case study focused on the perspective of students from a ninth grade class. As methodological resources, this research used classroom observations, semi structured interviews and informal conversation that occurred during time on the field. The study shows how different dimensions of teaching authority may coexist in the same situation and may have different meaning among the students.

Keywords: Teaching authority. Student perspective. Case study.

Introdução

A questão da autoridade docente tem-se apresentado como um objeto cada vez mais recorrente no âmbito dos debates e indagações no campo da educação escolar. De modo geral, predomina o entendimento de que o momento atual é propício para se discutir essa temática, dado o processo de transformações no campo dos valores que pautam as relações interpessoais e que vêm afetando o exercício da autoridade em diferentes domínios da sociedade, dentre os quais instâncias educativas como a família e a escola.

Em diferentes campos do debate acadêmico, a ideia de crise da educação e das instituições educativas ganha força e tematiza, de modo recorrente, a dificuldade de exercício da autoridade docente no âmbito da escola, por vezes manifesto no interior de um questionamento mais amplo do lugar ocupado pela escolarização na dinâmica de organização e estruturação da vida social contemporânea. Um dos principais focos do interesse por essa discussão remete às dificuldades enfrentadas no processo de socialização das novas gerações que, na escola, teria como reflexo, dentre outras manifestações, o declínio do respeito dos alunos aos professores, a diminuição do interesse discente pelas aulas e o aumento da ocorrência de atos de indisciplina.

Entretanto, vale ressaltar que, apesar da emergência dessas reflexões, nem sempre a questão da autoridade docente tem sido objeto de uma proposta de reflexão específica. Como demonstra Bueno (2014), em um levantamento bibliográfico de estudos que se propuseram a analisar as relações pedagógicas a partir do enfoque específico na questão da autoridade, é comum encontrarem-se análises referentes às implicações das especificidades da relação dos alunos com a autoridade dos professores em estudos que discutem outros fenômenos, como a violência escolar, a indisciplina, as relações de ensino-aprendizagem ou mesmo as relações professor-aluno de uma maneira mais ampla. Nesse sentido, salienta o autor que “sem negar a importância da contribuição dessas análises, [...] ainda é incipiente a quantidade de trabalhos que se lançaram especificamente ao estudo da própria questão da autoridade docente” (BUENO, 2014, p. 11).

Ainda de acordo com Bueno (2014), tem-se, por outro lado, pouco conhecimento da perspectiva de outros sujeitos, que não os educadores escolares, acerca da questão da autoridade no âmbito das relações pedagógicas. Dentre o universo de trabalhos que constituíram o *corpus* do levantamento bibliográfico, realizado por esse autor, somente quatro de um total de 28 estudos

consideravam em alguma medida a percepção dos alunos na análise dessa temática, sendo que somente em um desses estudos a perspectiva discente foi tomada como objeto analítico exclusivo de investigação.

Tomando como ponto de partida essa lacuna, propomos a realização de uma pesquisa de caráter qualitativo, na modalidade Estudo de Caso, cuja proposta central foi conhecer as perspectivas de alunos de uma turma do ensino fundamental de uma escola pública a respeito de como encaram o exercício da autoridade de seus professores. Em termos mais específicos, a pesquisa, cujos resultados o presente artigo visa apresentar, buscou caracterizar os aspectos assumidos pela autoridade docente na perspectiva dos alunos investigados, as bases sobre as quais esses aspectos se fundamentam e a forma como integram o cotidiano das interações em sala de aula, oscilando de aluno para aluno e de situação para situação.

A questão da autoridade docente no âmbito da educação escolar

Não podemos confundir o significativo crescimento do interesse pela discussão acerca da questão da autoridade no âmbito da educação escolar nas últimas décadas (BUENO, 2014) com a emergência desse tema como objeto de reflexão acadêmica. Uma das análises mais difundidas a esse respeito no meio acadêmico brasileiro, o ensaio intitulado “*A crise na educação*”, da filósofa Hannah Arendt, é um exemplo de abordagem à problemática da autoridade no campo da educação já na década de 1950. À época da produção do mencionado ensaio, Arendt (2009) encontrava na educação escolar elementos de uma crise que, de acordo com sua análise, não seria específica do campo educacional, mas sim parte de um processo social mais amplo, ligado a uma profunda crise do mundo contemporâneo, com distintas, porém correlatas, implicações em variadas esferas da vida social, como a cultura, a educação e a política (ARENDR, 2009).

Na perspectiva defendida por Arendt (2009), essa crise geral que abalou o mundo moderno, envolvendo diferentes esferas da vida – uma crise que, conforme seu entendimento, assolava desde o início do século XX toda a sociedade e que paulatinamente vinha destituindo a tradição como norteadora dos princípios de organização da vida social – atingiu sua expressão máxima no momento em que se estendeu também à educação das novas gerações,

[...] onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros (ARENDT, 2009, p. 128).

Em termos particularmente distintos aos de Arendt (2009), uma atenção à questão da autoridade na educação já havia aparecido como objeto de preocupação no pensamento de Émile Durkheim. As discussões acerca da questão da autoridade em Durkheim (2012) devem ser compreendidas à luz da preocupação desse sociólogo em definir as bases para uma educação moral. O problema da educação moral emerge, no pensamento do autor, na passagem do século XIX para o século XX, em um contexto marcado, entre outras transformações sociais, pela laicização da educação escolar, expressa na proibição do ensino religioso e na promulgação do ensino laico, gratuito e obrigatório nas escolas.

Embora não se posicionasse contrário à laicização do ensino, Durkheim (2012) considerava arriscado retirar da disciplina moral tudo aquilo que fosse religioso sem que nada fosse colocado no lugar. Segundo o autor, isso poderia conduzir a educação a um esvaziamento do que, para ele, representava sua principal função: a transmissão de um conteúdo moral capaz de proporcionar aos sujeitos a humanização e a realização de sua verdadeira natureza social. Em meio a esses apontamentos, a questão da autoridade dos educadores foi tratada como um dos elementos centrais a garantir a edificação de uma sociedade integrada e coesa, cuja força advém de sua constituição como uma realidade transcendente que se impõe sobre os indivíduos. O trecho transcrito a seguir é exemplificativo a esse respeito:

Se, pois, ao racionalizar a educação não nos preocupamos em manter essa característica e torná-la sensível à criança, corremos o risco de transmitir uma moral destituída de sua dignidade natural. Ao mesmo tempo, corre-se o risco de deixar secar a fonte da qual o mestre obtém a sua própria autoridade e do calor necessário para aquecer os corações e estimular os espíritos. Isso porque o próprio sentimento de falar em nome de uma realidade superior elevava o mestre acima de si mesmo, conferindo-lhe um suprimento de energia (DURKHEIM, 2012, p. 26).

Fica claro, portanto, que tanto em Arendt (2009) quanto em Durkheim (2012), embora por perspectivas distintas, a questão do fundamento da autoridade docente é considerada como associada à transmissão intergeracional, entendida como um processo mediante o qual uma determinada geração busca preparar indivíduos recém-chegados para o ingresso na vida social.

Contemporaneamente, podemos encontrar, nos debates e análises acerca da questão da autoridade no âmbito da educação escolar, não só ressonâncias dessas perspectivas como também o incremento de novos elementos analíticos. Do ponto de vista das ressonâncias, basta um olhar atento para autores contemporâneos do campo da filosofia política que se propõem a uma análise acerca da questão da autoridade no âmbito das relações educativas entre adultos e crianças, como é o caso de Alain Renaut (2005) e François de Singly (2006).

Renaut (2005) e Singly (2006) estão interessados em compreender os efeitos do processo de modernização da vida social – seja a partir da valorização de princípios democráticos, no caso do primeiro, seja pela valorização do indivíduo acarretada pela difusão dos valores liberais, no caso do segundo – na configuração das relações interpessoais e intergeracionais contemporâneas. Por vias analíticas distintas, os estudos desses autores apontam para uma falência dos valores tradicionais e para uma insuficiência das assimetrias geracionais como capazes de legitimar a autoridade nas relações educativas, apontando para a valorização cada vez mais acentuada de princípios como contratualidade e flexibilização das relações de poder.

Há, por outro lado, trabalhos que, embora não desconsiderem os aspectos suscitados por esses estudos que buscam pensar a questão da autoridade dentro de uma perspectiva social e cultural mais ampla, privilegiam como elemento analítico central a autoridade em termos das especificidades da escola enquanto instituição. São estudos que, direta ou indiretamente, favorecem uma reflexão acerca dos limites analíticos de considerarem-se as implicações da modernização social e cultural dos referenciais de autoridade como componentes principais da atual crise da autoridade docente. Trata-se de uma problematização, apropriadamente arrazoadada por Forquin (2003, p. 20), no seguinte questionamento: “será na qualidade de adulto, na qualidade de representante do mundo dos adultos, que o docente está enfrentando hoje, frente aos seus alunos, um recrudescimento dos problemas de autoridade?”.

Fourquin (2003) sugere que a crise da autoridade do educador nas escolas não pode ser tomada como uma simples extensão da crise da autoridade adulta em outros contextos institucionais, como na família, por exemplo. Para esse autor, não sendo o adulto escolar um adulto como os outros, sendo seu poder investido de um componente institucional, que é o ensino, a crise que afeta sua autoridade seria, antes, uma crise de autoridade da coisa ensinada, isto é, uma crise de credibilidade ou aceitabilidade dos programas, diretrizes, formas e conteúdos pedagógicos.

Nessa corrente de argumentação, encontramos em trabalhos como o de Sacristán (2005) uma crítica a um modelo de organização institucional escolar intensamente burocratizado, elemento apontado por esse autor como um dos grandes entraves ao estabelecimento das relações de autoridade no contexto escolar contemporâneo. Sacristán (2005) pondera que, ao apostar em uma forma específica de estruturação, pautada por um modelo único de operacionalização do cotidiano, a escola produz e reproduz-se a partir do que o autor denomina “cultura curricularizada”, isto é, um modo mais ou menos generalizado de funcionamento que:

[...] sintetiza os modos de aprender, o enfoque do conteúdo, a ordenação destes por unidade de tempo, o uso singular dos textos e a disposição dos recursos: um professor por matéria, um grupo de alunos, um único método para cada disciplina, um mesmo livro, algumas mesmas tarefas para todos, uma atividade precisa para um objetivo previamente determinado, um único ritmo de progresso para todos os alunos, um mesmo sistema para as diferentes escolas, etc. (p. 16).

Em adição a isso, Sacristán (2005) conclui que o próprio conteúdo daquilo que se pretende ensinar na escola revela um modo próprio de cultura, pois é elaborado como uma “cultura para estudantes”, com uma finalidade específica que, muito pouco ou nada, tem a ver com a apresentação de uma cultura mais ampla aos alunos, e sim correspondendo a um saber selecionado pelo crivo burocrático até chegar aos livros didáticos.

Por vias analíticas distintas, outros estudos contemplam direta ou indiretamente a questão da autoridade docente, tangenciando fatores distintos que incidem sobre as especificidades do cotidiano escolar. Dentre esses fatores, são recorrentemente destacadas: a ampliação desordenada do acesso à escolarização de nível fundamental e médio às camadas economicamente menos favorecidas, diversificando a cultura escolar de forma desvinculada a uma reestruturação adequada de seu funcionamento (SPOSITO; GALVÃO, 2004); a preservação de uma lógica de estruturação e organização da vida escolar desfavorecedora do encontro e da expressão das diversidades (DAYRELL, 1996); a inadequação do modelo disciplinar tradicional para acolher as demandas subjetivas das novas gerações, socializadas a partir de referenciais de poder menos visíveis e enrijecidos que aqueles ainda característicos da escola contemporânea (PRATA, 2005), entre outros.

É preciso reconhecer que muitos outros estudos poderiam ser levantados no intuito de expressar a diversidade de perspectivas analíticas pelas quais a questão da autoridade docente tem sido ou pode ser contemplada. Foge, entretanto, aos propósitos deste artigo realizar uma análise

pormenorizada de todas essas possibilidades. Se, neste trabalho, optamos por abordar alguns desses estudos, mesmo de antemão sabendo da inviabilidade de considerá-los em sua profundidade necessária, foi com o propósito não só de elucidar o campo de discussão, no qual este trabalho se insere, mas também demarcar o lugar desta pesquisa em meio a esse campo.

Na presente investigação, optamos por abordar a questão da autoridade docente a partir de um enfoque analítico mais detidamente centrado nas interações cotidianas ocorridas em sala de aula por compreendermos que é no nível das interações que a construção da realidade efetiva-se, em um contínuo e interminável processo de negociação (BERGER; LUCKMANN, 1985). Trata-se, evidentemente, de um posicionamento teórico-metodológico específico, ligado a uma vertente interacionista de investigação que, segundo Sant'Ana (2003), caracteriza-se não só por um enfoque investigativo centrado nas interações entre os indivíduos, como pelo interesse no modo como tais indivíduos atuam na vida social, quais as suas crenças, perspectivas, seus valores e motivações.

Por essa vertente investigativa, as questões suscitadas pela problemática contemporânea da autoridade docente passam a ser dirigidas para o próprio cotidiano das interações entre alunos e professores. Tal posicionamento não significa, como pondera Sirota (1994), considerar que cada interação social parta de um vazio situacional em relação ao qual uma nova realidade é inteiramente construída diante de cada nova interação, mas sim privilegiar os processos cotidianos de negociação dos rumos da situação como fios condutores analíticos do estudo de um determinado fenômeno social.

Nesse sentido, privilegiamos, no âmbito desta pesquisa, os aspectos assumidos pela autoridade docente na perspectiva discente, bem como a especificação do modo como tais aspectos manifestam-se e interferem cotidianamente nas interações em sala de aula, tomando-os como elementos analíticos a partir dos quais esperamos contribuir com as discussões acerca das problemáticas suscitadas pela questão da autoridade no campo educacional escolar.

O conceito de autoridade em uma acepção analítica

Abordar a temática da autoridade docente implica, inevitavelmente, em se haver com as dificuldades do conceito de autoridade. Trata-se, como salienta Bobbio (1986), de um conceito complexo e polissêmico, caracterizado pela variabilidade de significados pelos quais pode ser

interpretado e empregado. No caso deste trabalho, uma explicitação precisa da noção de autoridade, à qual estamos nos referenciando, tem a importância não só de um esclarecimento conceitual como a indicação do caminho analítico percorrido no processo de investigação como um todo, desde as proposições do problema de pesquisa às opções de sistematização e interpretação dos dados.

Em sua acepção habitual, o termo autoridade remete-nos, de acordo com o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001, p. 84), às noções de “poder legítimo, direito de mandar [...] ascendência, influência resultante de estima, de pressão moral, [...] opinião abalizada na qual uma pessoa se apoia, [ou ainda] representantes do poder público e altos funcionários”. De um modo geral, é possível constatar a íntima vinculação do conceito de autoridade com as noções de poder, mando e hierarquia. Para Bobbio (1986), entretanto, é preciso certo cuidado para não se tomarem tais vinculações em uma acepção generalista, na medida que existe uma tendência já consolidada de se distinguirem as noções de autoridade e poder.

Em Bobbio (1986), é possível encontrar a definição do conceito de autoridade como um tipo de relação na qual o poder é encarado como legítimo. Por essa perspectiva, nem todo poder é considerado como autoridade, mas somente aquele cuja obediência baseie-se na legitimidade a ele conferida. Nesse sentido, a autoridade é entendida como um tipo particular de poder a que se atribui uma legitimidade.

Essa abordagem, apresentada por Bobbio (1986), aponta para uma reflexão teórica presente na sociologia de Max Weber e que será tomada como referencial analítico na delimitação do significado de autoridade empregado por este trabalho. Weber (1984) também associa a definição do conceito de autoridade à noção de poder pautado pela legitimidade. Entretanto, há na proposta analítica weberiana uma preocupação não só de definir de maneira concreta o conceito de autoridade como também de especificar elementos que, embora adjacentes a esse conceito, são de fundamental importância para sua caracterização, como a própria noção de legitimidade.

Weber (1984) propõe uma definição de legitimidade bastante específica e relativamente concreta, proveitosa a um trabalho como este em que se lida diretamente com interações cotidianas. Para o sociólogo, uma ordem social é considerada legítima quando percebida pelos agentes como válida, isto é, quando encarada como dotada de um sentido que lhe confere o estatuto de um dever socialmente reconhecido e justificável. O autor reconhece que diversas

podem ser as fontes das quais advém a sustentação da legitimidade de uma determinada ordem social.

Quanto à noção de autoridade, Weber (1984) destaca não se tratar de um tipo geral de exercício de poder, mas um modo bastante específico em que a obediência envolve um mínimo de voluntariedade, isto é, de interesse em obedecer. Trata-se de um tipo de relação na qual o poder é reconhecido como legítimo e cujos elementos que conferem sustentação a essa legitimidade especificam o tipo de autoridade do qual se está diante.

Baseado no entendimento de que os elementos que conferem legitimidade ao poder determinam tipos específicos de forma de autoridade, Weber (1984) chega a elaborar uma tipologia na qual propõe uma diferenciação entre o que considera os três tipos puros de formas de autoridade: a) autoridade racional-legal; b) autoridade tradicional e c) autoridade carismática. A distinção entre esses tipos específicos de autoridade tem como critério o que Weber (1984) concebe como bases de legitimação da autoridade. O primeiro tipo (racional-legal) tem como base de legitimação as regras, os estatutos ou leis sancionados no âmbito de uma sociedade ou de uma organização. No segundo tipo (autoridade tradicional), a obediência tem como fonte fundamental as tradições e costumes de uma dada sociedade que personifica, na figura do líder, os valores da instituição. No terceiro tipo (autoridade carismática), por fim, a obediência é dirigida a alguém por motivos de confiança pessoal, por parte daquele que obedece, nas qualidades carismáticas daquele que manda.

Essa tipologia, proposta por Weber (1984), tem para este trabalho uma importância central no que tange ao método analítico empregado. Weber (1984), ao considerar a autoridade como um gênero distinto de relação de poder, busca em um primeiro momento destacar diferentes aspectos assumidos pelas relações de autoridade para, em um segundo estágio, categorizar esses diferentes aspectos em uma tipologia baseada nas fontes das quais podem advir a legitimação dessa autoridade.

Valendo-se desse percurso analítico proposto pela abordagem weberiana, este trabalho tem como objetivo principal, em linhas gerais, caracterizar os aspectos assumidos pela autoridade docente na perspectiva de alunos de uma turma do ensino fundamental de modo a possibilitar, associadamente a uma leitura do cotidiano das interações em sala de aula, a identificação das bases de legitimação desses aspectos.

Considerações acerca dos métodos e procedimentos utilizados

A intenção de trabalharmos com a perspectiva dos alunos, tomando como enfoque suas ações cotidianas no contexto das relações pedagógicas em sala de aula, trouxe como oportunidade de norteameto metodológico a realização de uma pesquisa de cunho qualitativo na modalidade Estudo de Caso. Segundo Becker (1993), essa modalidade de investigação traz como vantagem a oportunidade de o pesquisador coletar dados mediante a participação na vida cotidiana do grupo ou organização que pretende investigar. A tarefa central do pesquisador nesse tipo de proposta metodológica consiste em observar como as pessoas que ele estuda comportam-se em situações com que se deparam cotidianamente e, através da conversa com essas pessoas, descobrir as perspectivas que elas possuem dos acontecimentos observados.

Neste trabalho, delimitamos como caso uma turma do 9º ano do ensino fundamental (9º ano B) de uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais, em um município de pequeno porte na região central do estado. A escolha da escola para realização da pesquisa deu-se mediante um levantamento inicial através da consulta à Superintendência Regional de Ensino de escolas da rede estadual, dispostas no município em que a pesquisa foi realizada e que oferecessem os últimos anos do ensino fundamental. Das escolas listadas, foi selecionada aquela que atendesse alunos moradores do maior número de regiões do município e, evidentemente, cujos professores de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental aceitassem a presença do pesquisador em suas aulas. Das duas turmas de 9º ano existentes na escola, optou-se pela escolha daquela que apresentasse, de acordo com os professores, a maior diversidade possível no que se refere às características dos comportamentos ou outros aspectos relevantes, como por exemplo, a idade dos alunos.

A inserção no campo ocorreu no início do período letivo do ano de 2013, perdurando por um semestre. Ao longo desse período, foi observado um total de 222 aulas¹. Como instrumento de registro dessas observações, utilizou-se um diário de campo, o qual imediatamente após a saída da escola era passado a limpo e acrescido de comentários referentes a impressões e hipóteses do pesquisador, emergentes ao longo do dia de observação. Outras fontes de dados

¹ Nas seis primeiras semanas, o primeiro autor deste trabalho assistiu a todas as aulas. Subsequentemente a esse período inicial, optamos por selecionar um conjunto menor de aulas de maneira que as aulas de todos os professores pudessem ser acompanhadas pelo menos uma vez por semana.

relevantes e utilizadas ao longo do processo de permanência em campo foram: entrevistas semiestruturadas com os 10 alunos da turma investigada² e conversas informais ocorridas cotidianamente ao longo do processo de investigação.

A sistematização dos dados em caráter mais estruturado, que possibilitou o delineamento do eixo de exposição dos resultados, foi inspirada nas considerações e indicações para análise de conteúdo propostas por Bardin (1994). Em um primeiro momento, denominado por Bardin (1994) de pré-análise, realizamos uma leitura flutuante do material, de modo a identificar índices, entendidos como trechos ilustrativos (de falas ou de descrições do diário de campo) de aspectos ligados aos questionamentos que orientaram nossa investigação. A segunda etapa consistiu em uma exploração do material a partir dos índices selecionados, visando à organização destes em termos da definição de um eixo coerente para apresentação da análise. A terceira e última etapa, foi marcada pelo que Bardin (1994) nomeia como codificação e categorização. A codificação designa um processo por meio do qual os dados brutos são sistematicamente transformados em unidades, as quais possibilitam uma descrição mais organizada das características pertinentes do conteúdo. A categorização é uma etapa posterior e complementar à codificação, em que se opera a classificação de elementos constitutivos de um conjunto de dados por diferenciação e reagrupamento segundo o gênero de informação trazido pelo conteúdo.

A autoridade docente em uma perspectiva discente

A grande quantidade de material produzida pelo trabalho de campo demandou-nos um exaustivo processo de análise e sistematização do conteúdo das informações provenientes das diferentes técnicas e procedimentos de coleta de dados utilizados. Como forma de se organizarem esses dados em consonância com as problemáticas de pesquisa propostas, optamos por construir categorias analíticas de modo a facilitar tanto o processo interpretativo quanto a exposição dos entendimentos alcançados.

Em um primeiro momento desse processo, concentramo-nos em compreender os diferentes atributos reconhecidos pelos alunos como prerrogativas da autoridade docente para que, em um segundo momento, fosse-nos possível caracterizar esses atributos em termos das

² As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos alunos, dos pais e da direção da escola.

fontes das quais parecem advir suas bases de legitimação. A partir do reconhecimento de tais fontes, chegamos a uma categorização dos aspectos assumidos pela autoridade docente no âmbito da perspectiva dos alunos investigados.

O quadro, apresentado a seguir, esboça uma síntese sistemática do processo de codificação e categorização dos dados, possibilitado por um movimento analítico de recortes, organizações e interpretações do material proveniente do trabalho de campo. A apresentação de elementos associados a este movimento condensa uma proposta de leitura do cotidiano de sala de aula do ponto de vista da questão da autoridade docente a partir do modo como considerada pelos discentes.

Quadro 1 – Aspectos da autoridade docente e suas respectivas bases de fundamentação

Atributos de autoridade reconhecidos ao professor	Bases de Fundamentação	Aspectos da autoridade docente
Regulação dos comportamentos e atividades escolares	Prerrogativas disciplinares do papel escolar docente	Aspecto Disciplinar
Avaliação dos alunos quanto ao desempenho do ofício discente;		
Pressuposta superioridade no que se refere ao domínio do saber escolar;	Caráter pedagógico da função social docente	Aspecto Pedagógico
Responsabilidade pelo gerenciamento da ação pedagógica		
Postura pessoal favorecedora do vínculo e do fortalecimento das relações interpessoais	Aptidões relacionais do professor	Aspecto Relacional

Fonte: Construído a partir de dados da pesquisa.

Na perspectiva dos alunos que compuseram a amostra do presente estudo de caso, a autoridade docente apareceu vinculada a três diferentes aspectos: 1) aspecto disciplinar; 2) aspecto pedagógico e 3) aspecto relacional. Isso significa dizer que há dimensões distintas em relação aos modos pelos quais os alunos encaram a autoridade dos professores. O que ficou claro ao longo do processo de análise dos dados é que essas diferentes dimensões da autoridade docente podem ou não coexistir dentro de uma mesma situação e, principalmente, podem ter significados diferentes entre os alunos, seja do ponto de vista dos sentidos que cada um atribui a sua escolarização, seja em relação a seus interesses mais imediatos no jogo das interações cotidianas na escola.

A exposição dos modos de vinculação de cada uma das categorias analíticas com dados recortados do conjunto do material proveniente do trabalho de campo exemplificará, de maneira mais clara, os conteúdos dessas constatações. Visando uma melhor sistematização da exposição dos resultados, as categorias referentes a cada um dos aspectos destacados serão, em um primeiro momento, abordadas separadamente.

a) Aspectos disciplinares da autoridade docente

Em sua dinâmica institucional, a escola define uma parcela considerável da configuração situacional das interações sociais aceitas e interditas em seu contexto. Em termos das relações sociais de poder, pressupõe-se uma demarcação de papéis de modo especificamente hierárquico no que se refere aos responsáveis por administrar as regras instituídas da interação. A esse respeito, a relação professor-aluno parece constituir-se como um dos exemplos mais evidentes. Ao professor é conferido, institucionalmente, um papel importante de agenciamento do dispositivo escolar.

Diário de campo, Aula de História³

[Antes da aula, parte dos alunos ficam do lado de fora da sala. O aparecimento da professora no corredor, vindo em direção à sala, parece funcionar como um indicativo para que os alunos entrem na sala e ocupem seus lugares. A professora entra e logo adverte Alberto, sentado ao fundo da sala].

Professora: Alberto, pode vir aqui pra frente. Não quero você perto do Leandro não.

Alberto [levanta-se e encaminha-se para a parte da frente da sala]: Onde, professora?

Professora: Qualquer lugar, mas aqui na frente.

Alberto [senta na primeira carteira, próximo à porta da sala]

Alberto: Aqui tá bom, professora?

Entrevista com Bruno

Pesquisador: E você acha que o professor tem o direito de reprovar um aluno?

Bruno: Tem. Depende, reprovar como?

Pesquisador: Impedir o aluno de avançar de ano na escola.

Bruno: Se for de cisma não. Tipo: não ir com a cara de um aluno e aí ficar cortando pontos dele, aí acho que não. Mas se o aluno não conseguir atingir a média pra passar porque não conseguiu ganhar os pontos, aí ele tem direito.

³ Os nomes de alunos e professores mencionados neste artigo são fictícios.

Olhares atentos dos alunos no corredor à espreita da aproximação do professor momentos antes do início de uma aula; necessidade de transparecer para o professor o engajamento em uma determinada tarefa; reconhecimento do professor como o responsável pela distribuição das notas que serão usadas como critérios de aprovação ou reprovação: atributos do poder docente, reconhecidos pelos discentes, cuja legitimidade aparece vinculada aos próprios lugares institucionalmente ocupados por alunos e professores no âmbito da organização disciplinar da instituição escolar.

Como instituição disciplinar, tomando como disciplina a noção de tecnologia de estruturação da vida institucional, conforme discutida por Foucault (1987), a escola contempla em seu funcionamento o estabelecimento de determinados padrões de conduta, técnicas de vigilância, rotinas, sanções normalizadoras e práticas de exame e avaliação que, por si só, diferenciam os indivíduos em termos dos lugares institucionais a partir dos quais colocam-se nos jogos relacionais de poder. Na perspectiva dos alunos, determinados atributos do poder docente, como os papéis de regulação dos comportamentos e de avaliação do desempenho do ofício discente aparecem como legítimos, tendo como ancoragem de fundamentação o próprio lugar institucional ocupado pelos professores no âmbito da estrutura burocrática escolar.

Entrevista com Sara

Pesquisador: O que é decisivo para um aluno decidir se vai obedecer ou não um professor?

Sara: Acho assim: se ele mandou o aluno fazer isso e o aluno falar: “ah professor, eu não vou fazer, você não manda em mim, você não é nada meu”. Se ele não quer estudar, então ele não vem pra aula, ele fica em casa, porque na escola a gente não decide muito se vai ou não respeitar.

b) Aspectos pedagógicos da autoridade docente

Nem só de prerrogativas institucionais e disciplinares sustenta-se a autoridade docente no âmbito da perspectiva dos alunos. Aos professores, não é legítimo somente que controlem comportamentos e que avaliem desempenhos, mas também que ensinem o conteúdo, orientem a tomada de decisões em relação ao futuro; espera-se, enfim, que ensinem “alguma coisa diferente, importante”:

Entrevista com Alberto

Pesquisador: O que você espera de um professor?

Alberto: Aprendizado.

Pesquisador: Aprendizado com relação a quê?

Alberto: Com relação à matéria que eles ensinam.

Entrevista com Bruno

Pesquisador: Você concorda com o que os professores fazem?

Bruno: Eu não concordo muito com a professora de Educação Física porque ela só joga a peteca pra lá, a bola pra lá e vai sentar.

Pesquisador: Você acha que ela deveria...

Bruno: Ensinar alguma coisa diferente, importante.

Há uma percepção bastante comum entre os alunos investigados de que o professor ocupa em relação a eles uma posição privilegiada no tocante ao domínio do conhecimento. Além do mais, ao longo de todo o trabalho de campo, prevaleceram posturas discentes passivas em relação ao processo de ensino-aprendizagem, expressas pela constante atribuição ao professor da responsabilidade por definir a pauta dos conteúdos trabalhados em sala de aula e da dinâmica das atividades pedagógicas.

“Diário de campo, Aula de Ciências

Professora: o que é densidade, gente?

[Vários alunos arriscam uma resposta, mas nenhuma se mostra adequada para a professora]

Carlos [dirigindo-se à professora]: Fala você.

Professora: Mas eu quero saber de vocês.

Carlos: Mas a gente não é professor.”

Essa pressuposição da superioridade docente no que se refere ao domínio do conhecimento escolar constitui um dos aspectos assumidos pela autoridade docente na perspectiva dos alunos. Prevalece a ideia de que o professor detém um saber especializado e, por consequência, possui primazia em relação aos alunos no que tange a esse saber. Um saber, é preciso ressaltar, que na fala dos alunos aparece na maior parte das vezes vinculado e restrito ao conteúdo das disciplinas escolares e a questões relacionadas a requisitos de conhecimento para inserção na vida profissional.

A fonte de legitimidade, na qual esse atributo de poder reconhecido aos docentes aparece ancorado, diz respeito ao lugar pedagógico conferido socialmente à função docente. Em conformidade com as análises desenvolvidas por Bourdieu e Passeron (1992), somos instigados a

pensar que, como instância de ensino e socialização, a escola enquanto instituição não define somente papéis da ordem do disciplinamento das atividades. Esses autores defendem que a relação professor-aluno deve levar em consideração, para efeito de análise da questão da autoridade do professor, a autoridade da instituição pedagógica. A autoridade escolar, simbolizada e objetivada nos procedimentos e regras institucionais, precede a autoridade docente em termos das próprias condições para a produção de legitimidades. De certa forma, isso acaba por manifestar-se na fala de uma aluna acerca da importância que atribui àquilo que é ensinado pelos professores:

Entrevista com Aline

Pesquisador: Em relação ao que os professores ensinam, o que você acha?

Aline: Eu acho que é muito importante, muito, mas tipo assim, muito. Pra gente ficar sabendo as coisas, entendeu? Ah, eu acho muito importante. E pra... também pra mim crescer na vida.

Pesquisador: E de que forma você acha que pode crescer na vida usando o que é ensinado aqui na escola?

Aline: É tipo assim: igual, chegar numa faculdade, por exemplo, aí o que eles explicaram aqui eu vou precisar para o futuro, entendeu? Precisar pra ir mais longe.

Essa imputação pedagógica ao professor confere à função docente um estatuto de saber que, diferentemente dos aspectos disciplinares, extrapola, de maneira mais fluida, os limites organizacionais do contexto escolar. Se, por um lado, os aspectos da autoridade docente ligados às questões disciplinares costumam restringirem-se a circunstâncias da vida escolar, por outro, constatamos que esse caráter pedagógico da função docente extravasa as relações escolares passando a compor um dos aspectos do que poderíamos entender como estatuto social da função docente.

c) Aspectos relacionais da autoridade docente

Os critérios em que se fundamentam os alunos para a definição da pertinência em se levarem ou não em consideração as determinações intentadas pelos professores não se reduzem a aspectos exclusivamente ligados à racionalidade institucional ou organizacional da escola. Há aspectos da ordem das próprias relações interpessoais que transpassam as interações sociais de modo a direcionarem o desenrolar das situações escolares.

Entrevista com Alberto

Pesquisador: tem diferença quando o Otávio [professor de Matemática] pede para que vocês façam alguma coisa e a Celina [professora de ensino religioso] pede?

Alberto: Muita. O Otávio a gente respeita, já a Celina não.

Pesquisador: E no caso respeita mais o Otávio por quê?

Alberto: Por que ele é gente boa e tem uma postura de autoridade com a sala. Ele não grita, não ameaça a gente, mas ele conversa com a gente e mostra porque tem que fazer.

Entrevista com Dênis

Pesquisador: Como você resumiria pra mim a diferença do professor de Matemática e da professora de Português?

Dênis: A diferença? Ele [professor de Matemática] chega no canto e fala para o menino assim: (porque ele já chegou em mim e já falou desse jeito): faz isso pra você aprender mais. Aí até que eu estou mais assim, porque ele me falou as coisas. Mas a professora de Português ela fala, mas só que ninguém obedece. Ela não tem aquela autoridade dentro de sala não. O Otávio tem, só que ele não grita dentro de sala; ele fala com autoridade só com a pessoa, porque ele não fala pra todo mundo ouvir não. Tem alguns professores que sabem conversar e que têm postura perante os alunos. É diferente daquele professor que grita ou que fica falando a mesma coisa toda hora.

De acordo com Alberto, o professor de Matemática (Otávio) é respeitado não porque “grita” ou “ameaça”, mas porque conversa com os alunos e “mostra porque tem que fazer”. Uma concepção muito próxima à de Dênis, para quem Otávio é um professor que “não grita dentro da sala”, mas que “chega no canto e fala para o menino assim: [...] faz isso pra você aprender mais”. Dênis observa que o professor de Matemática tem uma “postura perante os alunos”, o que o torna digno de ser reconhecido como uma autoridade.

Ainda que o professor ocupe uma posição institucional capaz de conferir validade à sua autoridade, é digno de nota que, em diversas oportunidades, os fatores apontados pelos alunos como determinantes para o reconhecimento de um docente como digno de respeito, consideração ou obediência não estão relacionados a essa posição. Características relacionais do professor, tais como a “afinidade” com os alunos, o carisma, a ludicidade, o bom humor, a “responsabilidade” expressa através de uma postura de cuidado e “seriedade” na relação com os discentes, aparecem por vezes como os elementos determinantes para que um professor tenha sua autoridade reconhecida pelos alunos. A esse respeito, as falas apresentadas a seguir são particularmente ilustrativas:

Entrevista com Bruno

Pesquisador: E você acha que tem alguns professores que os alunos obedecem mais do que outros?

Bruno: Sim.

Pesquisador: E o que explica isso?

Bruno: Eu acho que tá ligado a... [pausa para refletir]... Acho que a relação do professor com os alunos. Aí o professor que tem mais afinidade com os alunos aí os alunos respeitam ele.

Pesquisador: E o que seria essa afinidade?

Bruno: Ah afinidade, tipo. É alguma coisa como quando você passa e ele te cumprimenta assim. Acho que é isso.

Entrevista com Aline

Pesquisador: O que faz você gostar da professora de Inglês? É a mesma coisa que faz você gostar do Otávio?

Aline: O jeito que ela é, entendeu? Ela se dá bem com todo mundo. Igual eu, a Heloisa, as meninas. Tem hora que ela para, ela chega perto da gente. Aí tem hora que ela tá conversando com a gente também. Igual a Valéria. Ela perdeu o pai dela. Aí ela chegou perto da gente porque a mãe dela queria levar a Valéria na psicóloga. Aí a professora chegou perto da gente, falou que a gente tem que ajudar a Valéria. Sabe, ela conversou isso com a gente. Eu gosto muito dela. Ela conhece minha mãe também. Já o Otávio conversou com a Valéria. Essas coisas são legais em um professor.

De modo geral, percebemos que o reconhecimento de uma postura pessoal do professor, que favoreça o fortalecimento de vínculos interpessoais com os discentes, destaca-se na perspectiva dos alunos como um dos fatores capazes de sustentar a autoridade docente. Em grande parte das vezes, aqueles professores considerados em termos da boa relação que conseguem estabelecer com os alunos tendem a ser reconhecidos como autoridade, sobretudo em função de suas próprias características pessoais.

Os aspectos da autoridade docente no cotidiano da sala de aula

É preciso não se perder de vista que a especificação desses aspectos da autoridade docente, reconhecidos na perspectiva dos alunos em categorias distintas, somente é possível dentro de um plano analítico ideal. No dia-a-dia da sala de aula, tais aspectos manifestam-se com uma complexidade muito mais dinâmica, entrelaçando-se, chocando-se ou complementando-se no interior de uma mesma ou de diferentes situações, dentro da perspectiva de um mesmo ou de diferentes alunos.

A observação do cotidiano das interações em sala de aula permite constatar que o direcionamento situacional pretendido pelo professor tenderá a prevalecer na medida em que este for reconhecido e encarado como autoridade. O reconhecimento ou não dessa autoridade depende da interferência de fatores múltiplos, alguns dos quais constituídos no âmbito das próprias interações, outros provenientes de elementos anteriores a estas, ainda que nelas atualizem-se.

É possível, por exemplo, que um professor seja reconhecido em termos do aspecto disciplinar de sua autoridade ainda que seus atributos pessoais não favoreçam uma boa vinculação com os alunos, ou mesmo que não seja considerado por estes como um professor que “explica bem a matéria”. Isso contribuirá para que as ordenações desse professor sejam encaradas como relevantes do ponto de vista da administração das regras ou distribuição de notas, embora muito provavelmente não o sejam no tocante às explicações do conteúdo ou propostas de atividades pedagógicas.

Por outro lado, é possível que um aluno pouco afeito ao cumprimento das normas escolares enfrente dificuldades para lidar com a autoridade disciplinar docente, mas não obstante preocupado com o seu desempenho escolar, atribua especial atenção aos aspectos pedagógicos de alguns professores. Há, ainda, alunos que pouco interesse demonstram pelo que é ensinado na escola e, nesse sentido, pouca importância atribuem à autoridade pedagógica do professor, mas particularmente atentos e preocupados com o cumprimento das normas, são propensos ao reconhecimento e à obediência à autoridade disciplinar docente. Não podemos, ainda, nos esquecer daqueles professores cujas intenções de direcionamento das situações tendem a prevalecer pelo simples fato de se constituírem para os alunos como provenientes de uma liderança pessoal reconhecida a esses docentes.

Um determinado professor pode ser encarado como menos aberto à negociação de sua autoridade disciplinar e, nesse sentido, é possível que seu poder tenda a prevalecer mais do ponto de vista do cumprimento das normas, pelo menos no plano das aparências. Mas é preciso entender que isso não significa que será necessariamente considerado como digno de uma autoridade relevante do ponto de vista do aspecto pedagógico e nem mesmo que todas as suas ordenações serão passivamente acatadas, mas sim que existe uma tendência maior que aqueles alunos que não querem se chocar com a escola e com os professores façam de tudo para não transparecerem qualquer transgressão. O contrário pode também ocorrer: um professor, amplamente respeitado e reconhecido pelos alunos em função do domínio do conhecimento que aparenta ter de sua matéria, pode ter dificuldades disciplinares diante desses mesmos alunos, na medida em que reconhecido como incapaz de levar adiante o cumprimento das normas.

E todas essas possibilidades de variações devem ser também consideradas em termos das variações individuais. O reconhecimento de um aluno específico a um determinado aspecto da autoridade pode ter uma função meramente instrumentalizada, perceptível em situações em que

esse aluno, por vezes, só acata determinada ordem proveniente do professor tendo como objetivo a retribuição de pontos, ou ainda, procura esforçar-se para aprender determinado conteúdo somente como forma ter sucesso nos testes avaliativos visando alcançar a meta necessária para aprovação. Por outro lado, ao longo desta pesquisa foi possível perceberem-se situações em que um determinado aluno praticamente, alheio a qualquer envolvimento nas atividades escolares, foi, de todos os alunos da turma, o mais participativo em uma determinada aula de Ciências, aparentemente quando conseguiu encontrar algum sentido ou algum interesse na discussão proposta naquele dia pela professora.

Em suma, o estar em sala de aula possui significados subjetivos distintos para cada aluno e tais significados interferem na perspectiva do modo pelo qual cada discente encara a autoridade docente. Um determinado aspecto da autoridade dos professores pode favorecer ou não a expressão subjetiva de um discente, de modo a fortalecer ou, praticamente, inviabilizar o estabelecimento de certos vínculos e acordos em sala de aula, sejam eles disciplinares, pedagógicos ou interpessoais.

Considerações finais

Abordar a questão da autoridade docente como objeto de investigação exige sempre um esforço de recortes e decisões quanto às perspectivas analíticas a serem privilegiadas. Retomando os objetivos iniciais almejados pelo presente estudo, é possível afirmar que o enfoque na perspectiva discente mostrou-se como um caminho investigativo bastante satisfatório, por favorecer o acesso a elementos do cotidiano da sala de aula que contribuem para uma melhor compreensão da dinâmica das interações que se constituem entre os sujeitos participantes desse contexto.

Talvez, a principal contribuição deste trabalho para o campo mais amplo de discussões no qual está inserido esteja em demonstrar o quanto a autoridade é negociada no dia a dia da sala de aula, apesar da existência de fortes referências socioculturais a respeito de como o professor deveria desempenhar o seu papel integrar esse campo de relações. O reconhecimento dessa dimensão negociável da autoridade favorece aos educadores a oportunidade de melhor compreender a dinâmica dos processos dessas negociações para cuja compreensão este artigo pode constituir um subsídio.

Referências

- ARENDRT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1994.
- BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOBBIO, N. **Dicionário de política**. 2. ed. Brasília: UnB, 1986.
- BUENO, F. A. **A autoridade docente no cotidiano da sala de aula: um enfoque na perspectiva de alunos de uma turma do ensino fundamental**. 2014. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei-MG, 2014.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.
- DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 5. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FORQUIN, J. Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL CO-EDUCAÇÃO DE GERAÇÕES SESC, out. 2003, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SESC, 2003.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- PRATA, M. R. dos S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 108-115, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100009>. Acesso em: 09 out. 2014.
- RENAUT, A. **O fim da autoridade**. Lisboa: Piaget, 2005.
- SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- SANT'ANA, R. B. de. A pesquisa interacionista e a investigação da escola. **Vertentes**, São João del-Rei, n. 22, p. 07-18, jul./dez. 2003.
- SINGLY, F. de. **Uns com os outros: quando o individualismo cria laços**. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.
- SIROTA, R. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.
- WEBER, M. **Economia y sociedad: esbozo de sociologia comprensiva**. 2. ed. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1984.

962 BUENO, Fabrício Aparecido; SANT'ANA, Ruth Bernardes de. A autoridade docente em uma perspectiva discente: leituras do cotidiano da sala de aula.

Fabrício Aparecido Bueno - Universidade de São Paulo - USP. São Paulo | SP | Brasil. Contato: fabricio.bueno@usp.br

Ruth Bernardes de Sant'Ana - UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei. São João del Rei | MG | Brasil. Contato: ruthbs@ufs.edu.br.

Artigo recebido em: 19 maio 2015 e
aprovado em: 28 fev. 2016.