

ESTUDO COMPARATIVO DE REPRESENTAÇÕES DE AUTORIDADE DOCENTE EM ALUNOS E PROFESSORES

RAVAGNANI, Maria Cecília Arantes Nogueira – UNESP – cissarantes@gmail.com

GT: Educação Fundamental / n.13

Agência Financiadora: Sem Financiamento

1. A relação de autoridade docente na bibliografia educacional

O presente trabalho teve como objetivo principal investigar as representações de autoridade entre professores e alunos de 2 escolas estaduais de uma cidade do interior paulista. Como referencial, partimos especialmente das concepções políticas de autoridade e autoritarismo de Arendt e dos estudos psicogenéticos de Piaget e Delval, bem como da teoria das representações sociais de Moscovici, para analisar as representações dos sujeitos.

Em uma coletânea de textos elaborada por Aquino (1999), os autores discutem a autoridade docente de uma maneira muito interessante. Francisco (1999), por exemplo, se apropria do Rousseau, que esteve às voltas com a questão de como lidar com a liberdade da criança sem com isso sacrificar a autoridade do mestre. Para tanto, a saída foi formular a teoria do contrato social, que é central em todo o pensamento rousseaniano, em especial no texto *Do Contrato Social*. Para ele, a instituição da sociedade e da própria família seria baseada num contrato firmado entre as duas pontas dessa relação, professor e aluno, ou educador/educando, que também incluiria o par pai/filho.

Acreditamos que a relação professor–aluno tenha sofrido grandes mudanças com as novas propostas educacionais e que os contratos entre as duas partes não foram definidos; portanto, essa relação está sendo deteriorada e, com isso, a convivência em sala de aula tem-se tornado cada vez mais difícil.

Segundo Francisco, Rousseau coloca como coisas opostas entre si **o mestre dotado de autoridade** e **o mestre autoritário**, ou o mestre dotado de autoridade e o **mestre tirânico**. E afirma que a autoridade é uma forma de poder, pois supõe comando e obediência, mas nada tem de tirania, pois é um poder consentido, um poder legítimo, ao passo que a tirania é um poder imposto, independente do assentimento do subordinado, um poder que não é reconhecido como legítimo por aqueles que obedecem.

La Taille (1999), por sua vez, argumenta que não basta querer ter autoridade para tê-la de fato,

é ainda preciso que aqueles de quem se pede a obediência legitimem a hierarquia. Se o professor for visto como um empregado a hierarquia se inverte. Mas se for visto como representante de algo que transcende a própria relação com seus alunos, como representante de valores aos quais todos devem aderir, a legitimidade necessária pode existir (p.22).

Correia e Matos (1999) consideram que os professores têm enfrentado muitas dificuldades no exercício de suas funções e estas têm sido pensadas de uma forma ambígua: de um lado, como reflexo da crise de autoridade e, de outro lado, como reflexo da crise de poder de que são investidos. Salientam que a noção de autoridade se distingue da noção de poder

pelo fato de, em sintonia com sua raiz etimológica, seu significado estar associado à noção de autor, isto é, à idéia de criador, de um agente que se encontra na origem de sua própria ação e que é capaz de se *autorizar* – ao passo que a palavra *poder* nos remete mais para a idéia de procuração, mandato, de ter influência ou força (p. 14).

Assim, enquanto o poder

é delegado por procuração, por decreto, ou por meio do exercício de mandato ou ordem, a autoridade – associada às noções de autor, compositor, criador, inventor ou arquiteto – remete-nos mais para a idéia de alguém que se legitima por sua obra do que para os procedimentos em que a legitimidade deriva de um processo de cessão de poder cuja legitimidade transcende aquele que o exerce por delegação (p. 14).

Arendt (1992), em sua obra *Entre o passado e o futuro*, argumenta que, tanto prática como teoricamente, não estamos mais em condições de saber o que a autoridade é realmente. Como a autoridade sempre requer obediência, ela é confundida muitas vezes com alguma forma de poder ou violência. A autoridade exclui meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade fracassou. Mas, por outro lado,

a autoridade é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. [...] Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos. (A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum, nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado) (ARENDT, 1992, p. 129).

Arendt argumenta que o “sintoma mais significativo” da crise da autoridade no mundo atual é que ela se espalhou por áreas pré-políticas, como a criação de filhos e a educação, âmbitos em que a autoridade era aceita como uma “necessidade natural”.

A autora afirma que a educação está presente em todas as atividades humanas e se renova a cada momento através do nascimento, da chegada de novos seres humanos. Esses recém-chegados “não se encontram acabados, mas no estado de vir a ser”. A criança que é objeto da educação possui um duplo aspecto para o educador: é nova em um mundo ainda estranho para ela e se encontra em um processo de formação (p. 235). Desse modo,

Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação (p. 239).

Essa responsabilidade pelo mundo assume na educação a forma de autoridade, mas a “autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa”. Embora a qualificação seja indispensável para a autoridade, afirma Arendt (2000), por maior que seja a qualificação, esta não gera autoridade. A qualificação do professor “consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste”, enquanto sua autoridade “se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (p. 239).

Segundo constatamos em pesquisa anterior, os professores parecem preocupados com a perda da autoridade. Será que essa autoridade está relacionada com a perda de poder? O professor tem consciência de sua própria autoridade? Ou confunde autoridade com autoritarismo? E como seus alunos percebem a sua autoridade? A noção de autoridade se diferencia com a idade? Estas são algumas das questões que guiaram a presente pesquisa.

2. Autoridade docente como representação social: a dimensão psicogenética

Um autor muito conhecido por seus estudos das representações sociais é Moscovici, que introduziu o conceito na Psicologia Social. Em sua obra *Representações sociais: investigação sobre psicologia social* (MOSCOVICI, 2005), afirma que o conceito de representação social foi inicialmente elaborado por Durkheim. Mas, segundo ele, Durkheim incluía muitas formas intelectuais em seu conceito de *representações coletivas* e, “pelo fato de querer incluir demais, inclui-se muito pouco: querer compreender tudo é perder tudo” (MOSCOVICI, 2005, p. 45-46).

Segundo o autor, as representações sociais que interessam

são as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano (...) são fenômenos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo ‘social’ em vez de ‘coletivo’ (p. 48-49).

As representações sociais são saberes essencialmente coletivos, afirma Menin (2005, p. 32), “compartilhados dentro de um grupo de sujeitos e que têm a função de estruturar-lhes o mundo em redor, de tornar familiar o que era desconhecido e estranho”. O qualificativo *social* significa que essas representações possibilitam que as comunicações se submetam a um mesmo sistema de significações, sendo mediadoras de relações sociais; e também que estão presas a grupos sociais de onde se originam. Assim, os grupos “diferem nas informações que têm sobre os objetos a representar, nas atitudes sobre eles e, enfim, nas próprias representações que constroem” (MENIN, 2005, p. 33).

Menin (2005) complementa dizendo que as representações nunca são conteúdos isolados, mas redes de significações que se relacionam com outras já existentes “nos grupos, nas classes sociais, nas gerações precedentes, no patrimônio cultural do qual se faz parte e se quer pertencer” (p. 34). As representações são, simultaneamente, frutos de espaços sociais e estruturadoras desses espaços.

O que poderíamos retirar dessa abordagem das representações sociais?

Pensamos que o objeto da nossa pesquisa sendo a autoridade docente, uma relação que interfere diretamente na vida de professores e alunos, o conhecimento que se tem a seu respeito é eminentemente social, construído e partilhado por determinado grupo social, ou seja, a comunidade escolar e agentes educacionais em geral (incluindo os estudiosos da educação). Resta saber se a representação de autonomia e autoridade docente é sempre a mesma ou se muda com a idade.

Podemos pensar, também, que essa teoria poderia explicar, por exemplo, diferenças existentes nos conteúdos das expressões dos participantes da pesquisa. Afinal, professores e alunos mantêm posições distintas dentro do meio escolar e, fatalmente, conferem significações diferentes às situações com que se deparam.

Segundo pensamos, embora a teoria de Moscovici seja identificada geralmente como *Teoria das Representações Sociais*, não por isso deve ter a posse exclusiva da nomenclatura *representações sociais* e isso pode ser constatado na bibliografia pertinente à Psicologia Genética, que se refere também ao *conhecimento social* (DELVAL, 1998; CHAKUR, 2002). O que esta disciplina traz de relevante para a compreensão das representações sociais é justamente a dimensão **genética** (ou seja, o estudo da formação e desenvolvimento das noções), negligenciada na teoria de Moscovici.

Piaget (1975) utiliza o termo **representação** em dois sentidos: em **sentido amplo**, representação se confunde com pensamento e seria a representação conceitual; em **sentido estrito**, a representação se reduz à “imagem mental ou à recordação-imagem, isto é, à evocação simbólica das realidades ausentes” (p. 87).

Para ele, entretanto, a atividade representativa, em qualquer sentido que seja, tem início quando os “dados sensório-motores atuais são assimilados a elementos

simplesmente evocados e não perceptíveis no momento considerado” e isto só irá ocorrer no Período Operatório Concreto (CHAKUR, 2002, p. 17).

As pesquisas piagetianas no domínio social empregam, geralmente, os termos *representação* e *conhecimento* indistintamente. Esta será também a nossa orientação.

Estudando o desenvolvimento dos conhecimentos sociais, Delval (1989) afirma que a criança se acostuma rapidamente a se relacionar com as outras pessoas e, como depende dos adultos para sobreviver, experimenta desde muito cedo o que é a autoridade a que está ligada a sua dependência. Tanto no mundo físico como no social, a criança constrói suas noções através da resistência que a realidade exterior lhe oferece. O autor afirma que, quando não existe resistência, não há construção, enquanto que, quando existe um enfrentamento entre as nossas expectativas e o que ocorre, instala-se um conflito que será necessário resolver de alguma maneira.

Ainda que o conhecimento seja uma atividade social, ele requer um trabalho individual, porque a construção quem tem que realizar é o próprio indivíduo. O aspecto de elaboração pessoal, de síntese dos distintos elementos, afirma o autor, é essencial para a formação das estruturas e dos conteúdos do nosso psiquismo e é esse fator de desenvolvimento que Piaget (1973) denominou de *equilibração*.

Uma pesquisa cujo tema se aproxima do nosso foi feita por Delval (1989) em 1971, na qual entrevistou 56 crianças de 5 a 14 anos de idade, com perguntas abertas sobre a organização social do poder e a figura de chefe. A entrevista compunha-se de três partes: inicialmente questionava-se sobre como é um chefe, quais suas funções, que tipos de chefes existem, e o problema da origem social do poder (como se chega a chefe?). Na segunda parte, perguntava-se sobre as limitações do chefe, quem pode mandar e quem não pode, sobre as sanções e as leis, suas funções, origens etc. Na terceira parte, a entrevista girava em torno das relações entre gênero e poder: se as mulheres podem ser chefe e sobre a hierarquia na família. Em todos os itens havia referências a problemas diacrônicos (se as coisas sempre foram assim ou se poderiam ser de outra maneira).

O autor constatou que as crianças têm no início uma concepção de poder que aparece na figura do chefe com traços exteriores muito visíveis: o chefe é o guarda, o porteiro, o

militar, e o poder é puramente repressivo. Por outro lado, o poder é absoluto e existe uma dicotomia entre os que são chefe e os que não são e só existem chefes em alguns lugares. Aos poucos a criança entende que existem chefes em diferentes locais, sem que isso suponha uma hierarquia ou exista uma relação entre eles. Em seguida, começam a aparecer diferentes tipos de chefes.

A partir dos 7-8 anos, as funções do chefe começam a mudar e os chefes não só proíbem, mas também ensinam, ajudam, orientam. A imagem do chefe é influenciada pela do professor e aparece aí uma imagem paternalista de chefe. Aos poucos começam a aparecer referências ao poder político e ao econômico. Justifica-se a necessidade do chefe porque sua ausência levaria à desordem e à anarquia.

Nas crianças maiores, o modelo de chefe vai sendo cada vez mais o de dono de um escritório. Além disso, a criança vai sendo capaz de estabelecer uma hierarquia de chefe e uma concepção de poder do chefe mais limitada e que se refere a um âmbito mais concreto.

Pouco ou nada se tem escrito com relação à representação de crianças e adolescentes sobre autoridade docente. O presente trabalho constitui, portanto, uma tentativa de conhecer como a criança e o adolescente concebem essa noção e se suas representações diferem daquelas que o adulto dispõe – no caso, os seus professores.

2. Delineamento da pesquisa

A pesquisa teve como objetivos: 1) Investigar como se apresenta a autoridade docente na representação de professores; 2) Investigar como se desenvolve a noção de autoridade docente em alunos desses professores; e 3) Comparar representações de professores e alunos.

Como participantes, tomamos 10 professores do Ensino Fundamental – 5 de I Ciclo e 5 de II Ciclo – e 16 alunos desses professores, com idades entre 7 e 14 anos de idade, de duas escolas públicas de uma cidade do interior paulista.

O instrumento de coleta de dados consistiu em 3 histórias fictícias que contavam situações escolares problemáticas vivenciadas, conforme o caso, por professores, alunos

e diretor, tendo por objeto a autoridade do personagem. O roteiro continha, também, várias questões abertas sobre o tema, colocadas ao final.

A primeira história contava uma situação em que uma professora reclama que 3 alunos de sua classe “não querem fazer nada”, porque sabem que não vão ser reprovados no final do ano. Na segunda, uma professora manda para fora da sala um aluno que perturbava a aula e a diretora, passando pelo corredor, manda que o aluno retorne à sala de aula. A terceira história relata a situação de uma professora que está tratando de um novo assunto e um aluno interrompe a aula, corrigindo a professora.

Entre as questões abertas, perguntávamos quem manda na escola, se o indicado manda em todo o mundo e por quê, se alguém manda nele, se o professor manda ou não em alguém, quem manda mais – o professor ou a professora etc.

Em uma adaptação livre, podemos dizer que a exploração clínica do pensamento de professores e alunos foi o procedimento que elegemos como o mais adequado para que os participantes pudessem expressar à vontade suas opiniões a respeito dos temas estudados. Em cada história, pedíamos uma avaliação da situação, um julgamento sobre a atitude do(s) personagem(s) e sugestão de solução para o problema colocado. As respostas eram gravadas e posteriormente transcritas literalmente.

Para a análise, recorremos a estudos sobre representações sociais em crianças e adolescentes, especialmente sobre juízo moral e compreensão da relação de poder (CHAKUR, 2001; DELVAL, 1992; MENIN, 2005; PIAGET, 1994).

A seguir, descreveremos os resultados obtidos, juntamente com os critérios de análise, para facilitar a leitura. Daremos exemplos de depoimentos utilizando nomes fictícios. Os exemplos serão literais, escritos em *itálico* e nossa intervenção em letra comum.

3. Representações de autoridade docente em alunos e professores

Os dados revelaram que a noção de autoridade varia de acordo com a idade e as representações de crianças pequenas são diferentes daquelas que os adultos geralmente apresentam. Isto significa que esta noção se submete a um processo psicogenético que

ocorre em níveis cada vez mais avançados. Encontramos três níveis, abaixo caracterizados.

No **nível I**, os depoimentos mostram centração em aspectos aparentes da situação: os alunos *fazem bagunça*, a professora *tá dando lição pros outros alunos*. Este é um dos traços que mostra a concreção do pensamento infantil, tal como caracterizado por Piaget (1973) e Delval (1989). A noção de autoridade é também ligada à obediência e à punição. Os castigos são muito rigorosos, de natureza expiatória e revelam certa crueldade da criança, com relação não apenas aos alunos das histórias, mas também ao professor: *devia trancar eles lá dentro do banheiro; deixar eles um mês sem ir na escola; a diretora devia expulsar a professora da escola*. Estes exemplos mostram que autoridade se confunde com autoritarismo nesta fase e que a desobediência deve sempre ter um castigo severo.

No **nível II**, apresenta-se a idéia de processo e a dimensão temporal se torna importante: se o aluno não obedece à professora, *como vai ser alguém na vida?* Se o aluno fica no corredor, *bate nas outras classes e sai correndo, prejudica as outras classes também*. Salienta-se a dimensão temporal quando a criança faz questionamentos e busca as razões dos personagens: a diretora *devia perguntar o que aconteceu; se a matéria é nova, como ele pode saber se está explicando errado ou certo?*. No nível II, a criança ameniza as punições: *deixa eles numa sala pra fazer lição; não vão passar de ano se não forem fazer as coisas. Como vão aprender assim?* Além disso, busca preservar o espaço de autoridade do professor quando diz, por exemplo, que a diretora tinha que *pedir pra pôr o moleque pra dentro*; e tenta diminuir o conflito, mediante conversa ou argumentação que busca convencer o outro personagem.

No **nível III**, enfim, a argumentação salienta a necessidade de respeito à figura do professor, à sua legitimidade, mas também a preocupação com a aprendizagem dos alunos. A autoridade profissional se sobressai quando se invoca a responsabilidade do professor por suas ações: *ela (professora) tem que fazer alguma coisa pra ele (aluno) melhorar. Se ela (professora) tá falando que ele tá estrovando a aula dela, ela (diretora) vai socá ele lá dentro de novo pra estrová mais ainda?* Desaparecem neste nível os argumentos que recorrem à obediência absoluta e aos castigos de natureza expiatória. A solução para o conflito é geralmente integradora e o adolescente sugere acordo entre as partes sem perder de vista a autoridade do professor: *você tem que entender também o*

*meu lado da história, que ele tá estrovando a **minha aula**.* A autoridade do professor é, portanto, assimilada à idéia de legitimidade de “um agente que se encontra na origem de sua própria ação e que é capaz de **se autorizar**” (CORREIA & MATOS, 1999).

Paradoxalmente, o mesmo processo descrito acima foi observado em um grupo de professores do Ensino Fundamental – professores, aliás, das crianças e adolescentes pesquisados neste trabalho. A tabela abaixo descreve os dados relativos à representação de autoridade docente nos dois grupos.

Tabela 9. Distribuição dos níveis de representação de autoridade entre professores e alunos

Nível				
Grupo	I	II	III	Total
Professores	1 (10)	8 (80)	1 (10)	10 (100)
Alunos	7 (43,8)	8 (50)	1 (6,3)	16 (100)

Constatamos que os professores se encontram em maior proporção (80%) no nível II, sendo 5 professores do Ciclo I e 3 do Ciclo II. E notamos um professor em cada nível extremo (I e III). Entre os alunos, 50% se encontram no nível II (5 na faixa de 10-11 anos e 3 de 13 anos), com proporção semelhante no nível I (todos de 7-8 anos) e apenas um deles (adolescente) no nível III. No entanto, proporcionalmente, os professores estão em maior porcentagem do que os alunos nos níveis II e III.

Para visualizarmos melhor a comparação dos dados de professores e alunos, reproduzimos abaixo alguns exemplos de depoimentos.

Lembramos aqui a história de um grupo de 3 alunos que não querem fazer as tarefas de sala de aula, em função da não-reprovação. Seguem depoimentos de uma professora e de um aluno, ambos do **nível I**.

(O que você acha disso?) Acho que ele tem que fazer lição, não ficar bagunçando, responder pros professores. (O que você acha da atitude

dos alunos, agiram certo ou não?) Não. Porque é feio desrespeitar os professores. (O que a professora deveria fazer com esses alunos?) *Ah, chamar os pais e conversar pros pais dar um jeito nos filhos.* (Deveriam ser castigados?) *Tinha.* (Por quê?) *Devia sair fora da escola e não estudar mais. Porque se vem pra escola pra bagunçar não precisa nem vim* (João, 11 anos).

(O que acha da situação?) *Supostamente seja uma dificuldade em ler, em interpretar as atividades, realizar uma atividade mesmo. Se você tentar ajudar esse aluno, ele vai se negar a fazer e se negar a falar porque ele não faz. Se de repente ele tem problema de alfabetização, ele não vai aceitar sua ajuda, por mais que você tente ajudá-lo, ele nunca vai aceitar, porque ele é legalzinho, porque ele é bad boy, porque ele é rebelde, e não porque ele não sabe.* (O que acha da atitude dos alunos?) *Quando é o caso de ser analfabeto mesmo, ele tá destruído, eu morro de pena dele, eu entendo a atitude dele, mas você tem que dar um jeito de trabalhar com ele, dá um jeito.* (O que a professora deveria fazer com esses alunos?) *A gente encaminha, fala com os pais, manda pro reforço, tenta entender a realidade. Muitas vezes a gente percebe em entrevistas que faz com os pais, uma falta de estrutura familiar muito grande, todo tipo de problema. É tudo dentro de um contexto, a criança não tem uma tutela adequada da família e nem do Estado, e você não tem como ajudar.* (Deveriam ser punidos?) *Eles deveriam ser ajudados de alguma forma, tem que respeitar, alguém teria que assumir a tutela, eles estão abandonados, eu morro de dó, a gente procura não descriminá-los e os colegas discriminam* (Profª. Helena, 34 anos, II Ciclo).

Embora o depoimento da professora se apresente com mais detalhes, é certo que esses detalhes se referem a aspectos aparentes ou que se sobressaem de imediato na situação, ou mesmo que contenham elementos que são parte da imaginação da professora (o aluno *não sabe ler, tem problema de alfabetização*) – traço este que identificamos como *elaborações imaginativas* (CHAKUR, 2001). No depoimento do aluno, encontramos algo parecido, quando avalia globalmente a situação, centrando-se no que se salienta de imediato (o aluno *não deve ficar bagunçando, é feio desrespeitar*

os professores). Ambos – professora e aluno – sugerem que a professora da história deveria buscar uma solução heterônoma: chamar os pais, *manda pro reforço, alguém teria que assumir a tutela*.

Uma diferença marcante, muito provavelmente devida à idade, está na sugestão do castigo a ser dado aos alunos desatenciosos: *sair fora da escola e não estudar mais*, segundo o aluno, e *ser ajudados de alguma forma*, na opinião da professora. Vemos aqui que, de um lado, a interpretação psicogenética piagetiana tem sua força, quando dá peso tanto à idade quanto à seqüência dos níveis nas diferenças de representação, e de outro, a explicação da abordagem das Representações Sociais de Moscovici também tem seu valor, ao focalizar a posição do sujeito dentro do seu grupo (no caso, a comunidade escolar), pois é o professor que pode ajudar o aluno, de alguma forma.

A seguir, apresentamos exemplos do **nível II**, na história acima.

(O que você acha disso?) *Tá errado, porque o aluno tem que saber ler, se não ele num vai ser nada na vida.* (O que você acha da atitude dos alunos?) *Errado. Eu acho que tem que estudar, num aprende mesmo que não vai repetir.* (O que a professora deveria fazer com esses alunos? Deveriam ser castigados?) *Pra mim, mesmo que não pode, tem que repetir. Tem que ir pra frente* (ou seja, aprender mais) (Débora, 8 anos).

(O que acha da situação?) *Eu sou contra, porque a progressão continuada tira todo incentivo e estímulo que o professor quer passar para os alunos na aula e eles vêem que assim eles passam (de ano) de qualquer forma mesmo, ele vindo, ele não fazendo nada, ele passa da mesma forma que aquele que se esforçou durante o ano inteiro, e infelizmente ele sabe disso.* (O que acha da atitude dos alunos?) *Eu acho que se tivesse ajuda dos pais e vissem que é importante pra eles o dia de amanhã, não hoje, mas o amanhã, o importante pra ele é o saber e não só passar de ano e é aí que entra o estímulo dos pais, cobrar deles, dos filhos, eles cobram dos professores.* (O que a professora deveria fazer com esses alunos?) *Mudar de estratégia. Eu já fiz muito isso pra chamar atenção, mudando. Não dá certo, mudo pra outra, uma coisa que chame mais atenção pra que ele tenha vontade de vir pra escola, ficar dentro*

da sala de aula, deixar a aula mais atrativa (Profª Cláudia, 50 anos, I Ciclo).

Nestes exemplos, notamos que os dois depoimentos antecipam conseqüências futuras, como aponta a aluna Débora: *porque o aluno tem que saber lê, se não ele num vai ser nada na vida*; ou quando a Profa. Cláudia afirma a importância para os alunos *do dia de amanhã, não hoje, mas o amanhã, o importante pra ele é o saber e não só passar de ano*. A aluna entende que o importante é aprender, quando afirma que tem que repetir de ano, mesmo não sendo mais possível a reprovação. Ou como queixa a professora que o aluno é aprovado apenas com a sua presença na aula e *não fazendo nada, ele passa da mesma forma que aquele que se esforçou durante o ano inteiro, e infelizmente ele sabe disso*.

Entre as diferenças, encontramos, o apelo à heteronomia, presente apenas no depoimento da professora, quando esta afirma que *depende dos pais, cobrar deles, dos filhos*. Outra diferença é quando ela afirma que para motivar as aulas tem que *mudar de estratégia, uma coisa que chame mais atenção* para o aluno ter mais interesse pela escola. Nesse caso, a professora parece anunciar que a autoridade que detém em parte é delegada e em parte é “legitimada por sua obra”, como lembram Correia e Matos (1999).

Exemplificaremos, agora, depoimentos situados no **nível III** da representação de autoridade docente, na história em que o professor considera que um grupo de alunos não faz as tarefas porque eles sabem que não vão ser reprovados.

(O que você acha disso?) *É uma professora que não tem muita importância com o aluno. Porque apesar de que eles vão passar de ano, mas que pelo menos eles tem que ter um esforço.* (O que você acha da atitude dos alunos?) *Mas como diz o ditado: a corda arrebenta sempre do lado mais fraco. A gente pensa que está bem e não está.* (O que a professora deveria fazer com esses alunos?) *Dá um reforço pra esses alunos. Pôr eles no reforço.* (Deveriam ser castigados?) *Não de uma forma brusca, mas uma atividade especial para eles. Tirar um pouco disso, um pouco daquilo. Por exemplo, alunos gosta de bagunça, fazer uma matéria tipo uma gincana. Como assim... ensinar os alunos na*

linguagem deles, do jeito deles, como, por exemplo, os alunos que gostam muito de brincar, não com ar de vingança, mas dar a eles da moeda deles mesmo, ensinar eles do jeito que eles acham que é (Marcelo, 13 anos).

(O que acha da situação?) *A proposta é trabalhar com materiais diferenciados? É onde a gente se esbarra. Muitas vezes, a maioria dos professores não foram capacitados pra trabalhar com material diferenciado e a gente se esbarra nos recursos financeiros da escola. Às vezes, a gente para propor essas tarefas diferenciadas, nós temos que arcar com recursos do próprio bolso. É muito difícil pela jornada dupla do professor e tempo disponível pra estar preparando.* (O que acha da atitude dos alunos?) *Ué, eles não querem participar, porque eles são analfabetos, eles ficam perdidos na sala de aula. Eu não tiro a razão deles. Teriam que estar saindo da sala de aula no horário da aula e nesse horário estar fazendo atividades diferentes com eles.* (O que a professora deveria fazer com esses alunos?) *São as estratégias, metodologias diferenciadas. Você tem que se clonar às vezes...* (Deveriam ser punidos?) *Não, porque eles não tem culpa... É um problema político, e é a realidade de todas as escolas públicas, estadual e municipal...* (Profª. Fátima, 31 anos, II Ciclo).

Notamos nos exemplos acima que ambos os participantes fazem uma análise da situação, com descentração de perspectiva: segundo Marcelo, a professora não se importa com os alunos, mas estes têm que se esforçar; e segundo a Profa. Fátima, *eles não querem participar, mas eu não tiro a razão deles, eles não têm culpa*. Assim também, ambos se referem à necessidade de diversificar as atividades de sala de aula, em busca não apenas de novas alternativas à rotina diária, mas também de adequação de estratégias de ensino aos interesses dos alunos: *ensinar os alunos na linguagem deles, dar uma atividade especial a eles, fazer uma matéria tipo uma gincana*, segundo o aluno; *fazer atividades diferentes com eles, empregar estratégias, metodologias diferenciadas*, segundo a professora.

Por outro lado, apenas a professora recorre a elementos próprios da sua profissão e de suas condições de trabalho, como, por exemplo, quando argumenta que *trabalhar*

com material diversificado, a gente se esbarra nos recursos financeiros da escola; nós temos que arcar com recursos do próprio bolso. É muito difícil pela jornada dupla do professor e tempo disponível pra estar preparando. Vemos aqui a angústia da professora, que, por um lado, não dispõe de recursos para oferecer atividades diferenciadas aos alunos e, por outro, tem que se clonar às vezes, ou seja, precisa se desdobrar em função da intensificação do trabalho, traços próprios do mal estar docente (ESTEVE, 1999).

Os depoimentos seguintes se situam no nível III na história em que um aluno contesta a professora quando esta apresenta uma matéria nova.

Ah, o aluno tá errado. Porque ela é uma professora, ela sabe o que ela tá dando, ela pode até falar uma hora: 'Olha, isso aqui tá errado'. Ela devia falar pra ele 'já que você sabe, me explica como é que eu faço como você sabe'. Aí como ele não ia saber e ela já é formada e ele não ia saber fazer, aí quem ia fazer papel feio seria ele. (O aluno deve ou não corrigir a professora?) Se ela tiver errada e algum falar: 'isso aí a gente não entendeu desse jeito', aí tudo bem, também você num vai fazer tudo do jeito que a professora tá falando sem você entender. Se não entendeu, explica de novo. (Que atitude o professor deve tomar nessa situação?) Eu acho que ela tem que pedir pra ele mostrar pra ela o que tá de errado e o que não foi assim que ele entendeu. (O que você faria se estivesse no lugar dela?) Ah, eu falava pra ele, que ele não pode falar 'tá errado professora', não é assim, ele tem que saber também que se eu expliquei daquele jeito é porque eu acho que tá certo, se ele não entender daquele jeito, me fala que eu vou explicar do jeito que ele entende melhor pra ele entender a lição (Paula, 13 anos).

(O que você acha dessa situação?) A não ser que ele conheça a atividade (de Educação Física) e aprendeu meios diferentes, para estar questionando. Mas enquanto ele não aprendeu, eu não vejo motivo pra estar interrompendo. (O aluno deve ou não contestar o professor?) Acho que desde que ele tenha conhecimento, ele deve contestar sim, porque simplesmente interromper por interromper não significa nada. A gente está sempre aprendendo com o aluno, né? A gente tem que respeitar a

opinião do aluno, e esperar ele dar a opinião dele, porque às vezes o aluno pode conhecer melhor a brincadeira que o professor. (E se ele estiver errado?) Mesmo assim eu acho que eu saberia valorizar a maneira como ele interromper mostrando pra ele a forma certa do exercício ou da atividade e tentar dizer que durante uma explicação todos devem prestar atenção às informações do professor para depois estar questionando. (Que atitude o professor deveria tomar...?) Eu acho que o professor deve respeitar a maneira como ele (aluno) faz, não ser soberano. (O que você faria no lugar do professor?) Eu tentaria ver a explicação do aluno e mostrar a versão como é pros demais e se tivesse as mesmas técnicas e ensinamentos eu iria até elogiar o aluno por estar questionando ou tentando participar da aula de uma maneira diferente (Prof. Ivan, 49 anos, II Ciclo).

Em ambos os depoimentos, notamos análise da situação, com assimilação do conflito. São exemplos a afirmação da aluna de que *ela é uma professora, ela sabe ali o que ela tá dando*; e o argumento do professor, de que *desde que ele tenha conhecimento, ele deve contestar sim. (...) é muito importante essa troca de informação*. Ambos ressaltam a autoridade profissional do professor, vista como não absoluta, mas flexível e legítima em função da formação para tal e/ou da função que ocupa: *‘eu sou a professora, eu me formei e eu sei’*; *ela tem que pedir pra ele mostrar pra ela o que tá de errado* (diz Paula); *Eu acho que o professor deve respeitar a maneira como ele (aluno) faz, não ser soberano; dizer que durante uma explicação todos devem prestar atenção às informações do professor para depois estar questionando* (afirma o Prof. Ivan).

Notamos, também, que professor e aluna propõem soluções integradoras, que tentam integrar as partes em conflito. Segundo Paula, *se ele não entender daquele jeito, me fala que eu vou explicar do jeito que ele entende melhor*. Segundo o Prof. Ivan, *Eu tentaria ver a explicação do aluno e mostrar a versão como é pros demais*.

Talvez a diferença mais marcante entre os dois depoimentos seja o recurso à contextualização, utilizada por Paula, mas não pelo Prof. Ivan, de modo a tornar mais familiar a situação. Assim também, aparece alguma diferença na maneira como acham que o professor deve enxergar a própria figura do aluno. O Prof. Ivan enfatiza que o

aluno deve ser respeitado, mesmo se estiver errado em sua intervenção, o que não observamos claramente no depoimento de Paula.

Conclusão

Vimos pelos dados quantitativos dos alunos que todas as crianças de 7-8 anos se situam no nível I da representação de autoridade e que apenas adolescentes de 13-14 anos chegaram ao nível III, o que significa que o desenvolvimento dessa noção está sujeito à idade. Mas também que esta noção se submete a um processo psicogenético que ocorre em níveis cada vez mais avançados. Desse modo, podemos afirmar que a experiência cotidiana com figuras de autoridade e com as suas tomadas de decisão não garante a conceituação do que seja autoridade. Se apenas a experiência fosse determinante na aquisição dessas noções, crianças pequenas já demonstrariam os conceitos, o que não se verifica.

Vimos, também, que um grupo de professores do Ensino Fundamental – professores, aliás, das crianças e adolescentes pesquisados neste trabalho – mostrou que o adulto também pode passar pelo mesmo processo. Encontramos professores com 50 anos ou mais cujos depoimentos se aproximavam aos de crianças de 7-8 anos, sendo, por isso, situados no nível I.

Contudo, verificamos que certas diferenças encontradas nos depoimentos de professores e alunos são devidas às posições respectivas que ocupam na comunidade escolar. O professor ocupa uma posição de autoridade perante seus alunos e sua posição hierárquica lhe dá algumas obrigações quanto ao seu papel profissional, de manter a autoridade que lhe foi conferida pelo posto que ocupa e ter autonomia diante da classe para exercer seu papel de educador, mas sempre respeitando os limites dos espaços de ocupação que hierarquicamente não lhe são de direito.

Nossos dados podem reforçar as muitas críticas sobre as políticas públicas educacionais, mas também contribuir para aperfeiçoar as propostas de formação de professores e as práticas em sala de aula. Mesmo tendo espaço para discussão nos HTPC, mesmo com os cursos (em geral aligeirados) oferecidos pela Secretaria da Educação e mesmo com as bolsas para realização de Mestrado, os professores podem mostrar noções incipientes sobre o próprio papel e a própria profissão. É, pois,

necessário, cuidar melhor da formação inicial e continuada de professores, oferecendo condições para que possam assumir compromissos como profissionais que são.

Por outro lado, se o professor conhece como os alunos compreendem as relações de autoridade, isto pode levá-lo a respeitar seus próprios limites, sem cair no autoritarismo ou na omissão de responsabilidade. Permite, também, exercer o seu papel com profissionalismo, delimitando o próprio espaço dentro da hierarquia de ocupação.

Referências bibliográficas

AQUINO, J. G. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. **In:** AQUINO, J. G. (Org.) *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p. 131-154.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

CORREIA, J. A. & MATOS, M. Do poder à autoridade dos professores: O impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. **In:** VEIGA, I. P. & CUNHA, M. I. da. (Orgs.) *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, S. P: Papirus, 1999, p. 9 - 30.

CHAKUR, C.R.S.L. *Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana*. Araraquara, SP: JM Editora, 2001.

CHAKUR, C. R. de S. L. *O social e o lógico-matemático na mente infantil: cognição, valores e representações ideológicas*. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

DELVAL, J. La representación infantil del mundo social. **In:** E. Turiel, I.; ENESCO, I. & LINAZA, J. (Comps.) *El mundo social en la mente del niño*. Madrid: Alianza, 1989, p. 246- 525.

_____. El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. **In:** Revista del Colegio de Psicólogos. Andalucía Occidental. Madrid, n. 36, 1992.

ESTEVE, J.M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, S.P: EDUSC, 1999.

FRANCISCO, M. de F. S. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. **In:** AQUINO, J. G. (Org.) *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999, p. 101-114.

LA TAILLE, Y. de. Autoridade na escola. **In:** AQUINO, J. G. (Org.) *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999, p. 9 - 29.

MENIN, M. S. de S. *Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes*. Campinas, SP: Mercado de Letras/FAPESP, 2005.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. 3 ed. São Paulo: Vozes, 2005.

PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, s/d.

_____. *Problemas de Psicologia Genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.