

# O PODER E A ÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES \*

Maria de Fátima Aranha de Queiroz e Melo \*\*

## RESUMO

Neste artigo, investigamos as relações professor-aluno na formação de professores, buscando o entendimento de como é realizado, neste processo, o manejo ético de fenômenos que são intrínsecos às relações humanas que permeiam as aprendizagens. A discussão sobre as implicações éticas como resultado do reconhecimento da dimensão relacional inerente à docência nos aponta para o fato de que o trabalho com o *outro* é tão necessário como implícito nas licenciaturas investigadas, não havendo um investimento na clarificação dos bastidores das relações estabelecidas, nem no manejo ético das mesmas durante a formação inicial.

Palavras-chave: poder, ética, relação pedagógica, formação do professor

---

\* Este trabalho é uma versão abreviada de um dos capítulos da dissertação de mestrado *A relação professor-aluno nas licenciaturas: um segredo de Polichinelo?*, defendida em julho de 2000 na PUC-Rio, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Mamede-Neves. Resultou de uma pesquisa realizada com dezessete professores (dez licenciados, dois formadores e cinco coordenadores das licenciaturas de uma instituição de ensino superior) buscando o entendimento das relações professor-aluno como um suporte para aprendizagens atitudinais e implícitas nos cursos de formação de professores. Como recurso metodológico, utilizamos a análise do conteúdo de entrevistas realizadas com os professores formadores e professores licenciados, tomando como referência a bibliografia consultada. Pela sua recorrência na fala dos professores investigados, a questão do poder e da ética surgiu como categoria de discussão neste trabalho, que foi apresentado no V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes, em Ouro Preto, MG, em agosto de 2001.

\*\* Doutora em Psicologia Social pelo Programa de Pós-graduação da UERJ. Professora do Departamento das Psicologias da Universidade Federal de São João del-Rei. E-mail: queirozmaidoz@mgconecta.com.br

THE POWER AND THE ETHIC  
IN THE TEACHERS TRAINING

EL PODER Y LA ÉTICA EN LA  
FORMACIÓN DE PROFESORES

ABSTRACT

In this article, we investigate the relations teacher – student in the teachers training, seeking for an agreement on how, in this process, it is accomplished the ethic management of the phenomena that are intrinsic to the human relationships that permeate the act of learning. The discussion about the ethic implications as a result of the admission of the relational dimension inherent to teaching, points out to the fact that the work with the “other” is as much necessary as implicit in the licentiate courses which were investigated, not having an investment in the clarification of the background of the established relationships, nor in the ethic management of the same ones during their initial training.

Key words: power, ethic, pedagogic relation, teachers training

RESUMEN

En este artículo investigamos las relaciones profesor-alumno en la formación de profesores, con el objetivo de entender como en este proceso ocurre la utilización ética de fenómenos que son intrínsecos a las relaciones humanas y que intervienen en el aprendizaje. El debate sobre las implicaciones éticas como resultado del reconocimiento de la dimensión relacional inherente a la docencia nos condujo al hecho de que el trabajo con el “otro” es tan necesario como está implícito en las licenciaturas investigadas, no existiendo un investimento para la clarificación de los bastidores de las relaciones establecidas ni tampoco la utilización ética de las mismas durante la formación inicial.

PALABRAS-CLAVES: poder, ética, relación pedagógica, formación de professor

Muito já se tem denunciado sobre a face reprodutivista e conservadora da educação, da instituição escolar tal como se encontra, mantenedora da ideologia dominante, lugar de seleção e discriminação social. A partir dessas considerações preliminares, pretendemos refletir sobre o processo de formação de professores à luz das dúvidas e conflitos que regem essa prática, na medida em que, em boa parte, os rumos da educação provavelmente estarão remetidos aos processos que engendram a educação dos próprios mestres; destes em quem se depositam expectativas contraditórias e exacerbadas, tendo questões de fundo que põem em cheque as suas capacidades para produzir/transmitir saberes, formar/deformar cidadãos, transformar/conservar as estruturas sociais, elaborar a dimensão técnica/humana de sua formação, sem levar em conta a forma como estes professores são forjados em seu processo de constituição pessoal e profissional. Tentaremos entender o poder dentro da relação interpessoal entre professor e aluno nos cursos de licenciatura sem, entretanto, negar a articulação deste poder com as estruturas sociais que lhe dão fundamentação e manutenção.

## ○ PODER NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

As relações de poder e autoridade estão presentes no contato humano desde o início da história da humanidade que, com o objetivo da sobrevivência, se organiza em torno de relações sociais de produção que inscrevem significados psicossociais relevantes para o processo de constituição da subjetividade dos homens. Estas relações de poder já têm sido estudadas, há bastante tempo, sob vários enfoques, de forma mais ampla, em termos das formações sociais, assim como em contextos mais específicos como na família e na escola (Guareschi, 1995).

Na relação professor-aluno, Foucault (1971) nos lembra a possibilidade de pensar poder e saber como implicados mutuamente. O poder do professor, enquanto um poder de disciplinar corpos para a obtenção de homens úteis e dóceis, se assenta numa delegação de poder da sociedade à escola, para formação de cidadãos bem adaptados, assim como para a transmissão de bens culturais. O professor encarna este poder porque, supostamente, detém este saber cultural a ser transmitido e porque, implicitamente, a ele é solicitada a tarefa de conformar os indivíduos às expectativas do grupo social a que pertencem.

Tratenberg (1985) situa a questão do poder, nas relações entre os personagens escolares, como uma particularização das relações que existem na sociedade, chamando a atenção para o fato de que a problemática da escola como agenciadora de controle e reprodução dos campos ideológicos não é absolutamente nova. Caracteriza a relação professor-aluno como pautada por uma concepção assimétrica, vertical, em que há papéis preestabelecidos que inscrevem expectativas dos alunos com relação aos professores e vice-versa. Há, segundo ele, uma analogia nas estruturas simbólicas da religião e da escola, na medida em que a relação travada entre o aluno e o saber (representado e corporificado na figura do professor) seria a mesma relação de indignidade existente entre o pecador frente à religião e Deus, fato que fica bem ilustrado na fala de uma das professoras entrevistadas:

Desde que eu estudava, a gente percebia o professor como aquele que está no altar e o aluno aquele que está embaixo. O aluno só tinha que obedecer ordens. E depois disso, não tinha relacionamento, não tinha mais nada (professora D., licenciada).

A questão colocada por Tratenberg convida-nos a pensar na identidade do professor como em exercício desse poder

de submetimento, encarnando o papel de dominador. Seria esta tendência uma predisposição da pessoa do professor, ou tratar-se-ia de uma construção enraizada no processo de formação ou socialização profissional, como um requisito de sobrevivência, de atendimento às expectativas do sistema? Seria uma deformação profissional, uma marca de como se exerce este poder de educar, passível de mudanças conforme o tempo e o espaço de atuação do professor?

Burbules (1987) adota uma concepção relacional de poder, num pano de fundo em que predisposições e inclinações psicológicas, às vezes inconscientes, moldam os papéis nestas relações. Esta concepção relacional utiliza a analogia da "teia", entendendo as relações de poder dentro de um movimento de transitividade.

... as pessoas numa posição de poder relativamente a algumas, estão sujeitas ao poder de outras e freqüentemente descarregam suas próprias frustrações e pressões, transferindo as expectativas e restrições para adiante, para baixo na linha de poder (p.32).

O professor vivencia comumente essa situação de ambigüidade frente ao poder nos papéis que assume em seu cotidiano: destituído de poder quando

subordinado a interesses institucionais e, ao mesmo tempo, instituído de poder frente a seus alunos. Durante a sua formação, é ensinado a obedecer, cumprir ordens, merecer legitimação do sistema, simultaneamente a atender a demanda para formar alunos autônomos, no pensar, no sentir, no fazer, pelo menos ao nível de um discurso declarado.

Quando chegamos à escola, já vivemos relações de poder no grupo familiar, regidas por uma lógica que se tornou conhecida e que tendemos a reconhecer em outros contextos. Vivemos inicialmente uma relação de dependência e fragilidade frente ao mundo adulto que nos é provedor, ao mesmo tempo que nos é retalhador, numa relação de poder marcada pela assimetria. Na escola e demais agências formadoras, esta lógica se repete com a crença de que é o professor a fonte de conhecimento (provisão), enquanto o aluno é pressupostamente vazio de experiência e de conhecimento. Esta noção de autoridade tem a finalidade última de regulação social pois, juntamente com os conteúdos que aprendemos, também internalizamos a coação, a autoridade e a obediência (Contador, 1988).

Segundo Bohoslavsky (1988), as relações entre as pessoas podem ser definidas por três tipos de vínculo, oriundos de aprendizagens realizadas no seio da

família, que é o primeiro contexto socializante dos sujeitos. Estes vínculos são:

- vínculo de dependência, tipicamente vivido na relação pais e filhos, num modelo intergeracional. Trata-se de um vínculo estabelecido nas relações verticais, de forma unidirecional e assimétrica.

- vínculo de cooperação ou de mutualidade, cujo modelo é simétrico, dando-se nas relações de horizontalidade, cuja vivência espera-se que ocorra entre pares, entre irmãos, entre casais. Não há unidirecionalidade, mas reciprocidade neste tipo de vínculo.

- vínculo de competição, cuja base será a disputa tanto ao nível vertical, como ao nível horizontal, na luta pela dominância. Encerra muita ambigüidade pois envolve comportamentos de aproximação e afastamento, assim como processos psicológicos complexos que veremos a seguir. No nível vertical, este tipo de vínculo ocorre num modelo intergeracional pois pressupõe a identificação com modelos, ao mesmo tempo em que se impõe a necessidade de eliminar esses modelos para a afirmação do próprio Eu. No nível horizontal, este tipo de vínculo se repete com pares, envolvendo processos transferenciais e de identificação secundária, ou seja, para além das primeiras identificações.

Estes tipos de vínculos dos quais nos fala Bohoslavsky são básicos e estão latentes, em diferentes medidas, nas várias situações de relação humana, mesmo as mais intrincadas; podem ocorrer alternadamente ou complementarmente nas relações das quais nos ocupamos aqui, as de ensino/aprendizagem. É fundamental, portanto, que tenhamos consciência deles, para melhor podermos manejá-los.

O vínculo de dependência é o que se supõe “natural” nas relações professor-aluno, pois está apoiado em crenças como: “o professor sabe mais que o aluno”, “deve protegê-lo para que não cometa erros”, “pode e deve julgar o aluno”, “pode e deve definir o tipo de comunicação possível” etc. (Bohoslavsky, 1988, p.321). Nesta situação que é legitimada pelas práticas políticas e institucionais, repete-se ou continua-se uma relação infantil, primitiva, em que o aluno é levado a colocar o professor como alguém detentor de um suposto saber, toma-o como modelo a ser idealizado e imitado. Não negamos a importância desta idealização num primeiro momento, pois sabemos o quão poderosas são as aprendizagens ocorridas a partir de identificações, mas a perpetuação deste estado se presta à reprodução de práticas pedagógicas retrógradas, de dominação e submissão, de dicotomia entre os que

sabem e os que não sabem, dos que enunciam “verdades” e os que se limitam a repeti-las sem nenhum senso crítico, nenhuma elaboração.

O vínculo de competição, na relação pedagógica, torna-se mais saudável pois esboça um primeiro movimento de rebeldia, de eliminação de modelos preestabelecidos, rompendo-se com as idealizações primitivas. Nem professor, nem aluno são entidades amorfas, que se podem manipular impunemente. Ambos estão carregados de uma subjetividade advinda das histórias de vida de cada um. Nem o professor é um simples transmissor de saber, nem o aluno é um mero receptáculo deste saber: há demandas, há expectativas e há resistências nesta relação, marcada pelo conflito.

Num processo de formação de professores, os vínculos de dependência, de competição e de cooperação são vividos de forma simultânea e intensa pois há, muito próxima no tempo, uma perspectiva de ruptura diante dos papéis vivenciados entre professor formador e futuros professores. Trabalha-se, ou dever-se-ia trabalhar, no sentido da ultrapassagem do vínculo de dependência, da possibilidade de vivência do vínculo de competição com vistas ao alcance do vínculo de cooperação, próprio das relações maduras e simétricas.

Entretanto, o vínculo de cooperação ou de mutualidade, na relação professor-aluno, é tão ou mais difícil do que em outros campos das interações sociais, principalmente porque professor e aluno ocupam lugares instituídos, assimétricos constitucionalmente. De um lado, há uma suposta experiência e um suposto saber, enquanto do outro, uma suposta ignorância que precisa ser sanada. Entre as partes, um contrato subjacente de que aquele que sabe guiará aquele que não sabe a uma situação de saber. Mas não se trata de uma impossibilidade repensar este contrato (Bohoslavsky, 1988).

Aquino (1996) aborda perspectivas teóricas que apontam para novas possibilidades no sentido de se pensar este *contrato* entre professores e alunos. Autores como Bohoslavsky, já citado, Ricoeur e Chauí sublinham o caráter intervalar da relação professor-aluno, onde o saber é um *lugar* vazio que pode ser ocupado por qualquer um (professor/aluno), podendo comportar uma reciprocidade na assimetria e um *(re)conhecimento das regras do jogo*, implicando fatalmente uma relação marcada por conflitos, negociações e ajustes.

No assinalamento do *caráter intervalar* do ato pedagógico, Bohoslavsky coloca o conhecimento como um terceiro pólo das relações entre

professores e alunos, objetivo maior deste encontro:

O motor da aprendizagem, interesse autêntico da pedagogia desde a antiguidade, deveria ser tomado em seu sentido etimológico literal como um "estar entre" colocando o conhecimento não atrás do cenário educativo, mas em seu centro, situando o objeto a ser aprendido entre os que ensinam e os que aprendem (Bohoslavsky, 1988, p.324).

Chauí (1989) realça o fato de que o lugar do saber é uma ilusão, sendo a figura do professor aquela que muito provisoriamente ocupa este lugar. Para cumprir com o seu papel, ao professor cabe retirar-se do lugar do saber e permitir que o aluno também possa ocupá-lo.

Se o diálogo dos estudantes for com o saber e com a cultura corporificada nas obras, e, portanto, com a práxis cultural, a relação pedagógica revela que o lugar do saber se encontra sempre vazio e que por este motivo todos podem igualmente aspirar por ele, porque não pertence a ninguém. O trabalho pedagógico seria, então, trabalho no sentido pleno do conceito: movimento para suprimir o aluno a fim de que em seu lugar surja aquele que é o igual do professor,

isto é, um outro professor. Por isso o diálogo não é o ponto de partida, mas de chegada, graças à própria assimetria (Chauí, p.9).

Ricoeur (1969) assume a assimetria da relação, mas introduz o caráter de reciprocidade, interpenetrando os projetos de alunos e professores num objetivo maior cujo compromisso é a construção de saber.

O ensino é de fato uma relação assimétrica, mas não em sentido único. O contrato que liga o professor ao aluno comporta uma reciprocidade essencial, que é o princípio e a base de uma colaboração. Contribuindo para a realização parcial do projeto do aluno, o professor continua a aprender; ele é verdadeiramente ensinado pelos alunos e, assim, recebe deles ocasião e permissão de realizar o seu próprio projeto de conhecimento e de saber (Ricoeur, p.53-54).

Apesar de possível, segundo o próprio Ricoeur (1969), o estabelecimento de um vínculo de *cooperação*, entre professores e alunos, “é tarefa de um reformismo ousado e só poderia ser instituído provisoriamente em bases precárias” (p.56). Há um “outro”, no sentido mais amplo das práticas socioculturais instituídas, para além dos pólos dessa relação, que permeia o vínculo

pedagógico e o contrato oculto neste vínculo que não pode ser ignorado.

#### A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO ÉTICA PARA O PROFESSOR

A idealização do professor como uma fonte de onde emana todo o saber se presta, sob vários disfarces, para um tipo de liderança pautada na repressão, muitas vezes imobilizadora para o desejo de aprender do aluno, perpetuando equívocos que se arrastam por toda a formação profissional do professor.

A perspectiva psicanalítica nos ajuda nesta compreensão e postula que o processo transferencial está presente em todas as relações humanas, o que significa uma reedição dos vínculos estabelecidos por nós, primitivamente, à luz dos quais enfrentaremos nossas novas relações (Laplanche e Pontalis, 1985). Há muito pouca consciência destes processos para vislumbrarmos as conseqüências e os efeitos de nossos fantasmas em nossos projetos e práticas educacionais.<sup>1</sup>

---

A transferência é uma conduta réplica, um “como se”. Quando o sujeito se relaciona com objetos presentes *como se* fossem arcaicos, o *novo* é transformado em algo familiar, o que diminui a ansiedade perante a situação atual. Quando fazemos esse transporte de personagens arcaicos que tiveram sobre nós influência positiva ou negativa, inscrevendo em nosso mundo interno histórias de prazer e de dor, de satisfação ou frustração, fazemos também a mobilização dessas valências (positivas ou negativas). [Continua na página seguinte]



Segundo Kupfer (1997), esse processo transferencial faz com que o professor, por atribuição de sentido que lhe confere o aluno, fique “carregado” de uma importância especial que tanto opera como um suporte para o desejo de saber, como é um “lugar” de onde emana o poder que inegavelmente detém o professor sobre aquele que aprende.

A forma como alunos e professores vivenciam esta relação de poder está diretamente ligada a estas experiências que servem de protótipos ou matrizes para experiências subseqüentes, podendo, ao longo de suas vidas, desenvolver processos de retificação (aprendizagens) ou de ratificação (transferências) das situações vividas. Cada um de nós, com nossa subjetividade, através de nossa forma particular de sentir o mundo, é que dá o “tom” nas relações estabelecidas socialmente.

A dominação/submetimento, dominação/resistência, dominação/consentimento são os vários níveis em que o poder se expressa nas relações interpessoais e particularmente na relação professor-aluno, caracterizando um movimento de ação e reação, fluxo e refluxo de forças num campo em que há conflitos de interesses. O autoritarismo na relação professor-aluno não se expressa somente nos conteúdos curriculares e nas normas institucionais, mas principalmente

através de valores, atitudes, comportamentos e discursos dos agentes sociais do cenário escolar.

A assimetria do discurso, tradicionalmente, pressupõe uma atitude de ação/fala por parte dos professores, proporcionalmente a uma atitude de passividade/silêncio por parte dos alunos. Esta situação de apassivamento nem sempre é tolerada, gerando frequentemente atitudes de resistência em relação à disciplina imposta.

De fato, a assimetria da relação professor-aluno é um assunto muito complexo, que passa pela questão do poder e da autoridade para além da pessoa do professor. Entretanto, nos cursos de preparação para o magistério, o professor aprende normas relativas ao seu papel que, no “choque de realidade” conferido pela prática, lhe propiciam uma armadura defensiva em que a assimetria de poder da relação que se estabelece com o aluno lhe favorece com prerrogativas e privilégios. Se estes privilégios se cristalizam para além da função defensiva e se tornam

---

No caso de a valência ser positiva, haverá facilitação nos canais de comunicação, enquanto que se a valência for negativa, haverá obstáculos nestes canais de comunicação nas relações interpessoais. Nesse sentido, Freud distingue duas transferências: uma positiva e uma negativa, uma transferência de sentimentos ternos e uma transferência de sentimentos hostis. (Laplanche, Pontalis, 1985).

inquestionáveis, temos caracterizada uma situação de autoritarismo e a educação perde seu sentido (Burbules, 1987).

Há, como agravamento desta situação, muito pouca consciência do professor com relação a este fato, ocorrendo, muitas vezes, de o espaço profissional da docência estar a serviço (ou desserviço) de suas próprias predisposições psicológicas, na relação com o poder.

O que se aponta, então, como saída? Se a assimetria entre professor e aluno é um fato fundante da própria relação, como a postura do professor pode ser pautada pela autoridade e não pelo autoritarismo? É sempre o poder um elemento negativo nas relações humanas? Onde reside, afinal de contas, o poder e a autoridade do professor no processo educativo?

Foucault (1989) denuncia o poder permeando as relações nas macro e micro estruturas sociais, mas também o resgata em sua concepção positiva. Em uma das falas colhidas nas nossas entrevistas, esta idéia encontra ressonância:

O poder pode fundar rumos no sentido de construir uma relação agradável, uma relação que desenvolve aquilo que é de competência dela, quer dizer, de trabalhar com o conhecimento, de encaminhar o aluno ao desenvolvimento de um pensar... (professora B., formadora).

Noblit (1995) nos auxilia na compreensão do poder não como opressão, mas regido por uma ética do desvelo, o que implica a distinção do poder utilizado como um fim em si mesmo, e o poder usado a serviço dos outros. Nodding (*apud* Noblit) considera que, num relacionamento de desvelo, o poder não transforma o outro em objeto mas, pelo contrário, sustenta e promove o outro como sujeito. O poder, neste caso, é utilizado para confirmar e não para negar o outro, pois se trata de relacionamento e construção. Na relação de desvelo, o poder continua recíproco e desigual, mas beneficia ambas as partes. Na fala de um dos nossos entrevistados:

Eu acho que a relação de poder vai existir sempre. A relação de igualdade na relação professor-aluno é um discurso utópico. Acho que se a pessoa sabe usar bem esse poder, ótimo. Se o professor abusa desse poder, fazendo o outro de bobo ou não considerando o outro de forma legal, o poder também não é bem aproveitado. Acho que o poder é aquele que vê os dois lados, onde não há abuso, que não prejudica nenhum dos dois e que faz a relação correr bem (professora X., licenciada).

A autoridade do professor torna-se fundamental na educação, pois representa

um modelo de identificação para que as aprendizagens ocorram, dando sentido aos conteúdos ensinados, promovendo gosto pelos saberes transmitidos. Atua como uma consciência externa que vai pouco a pouco sendo interiorizada até tornar-se consciência pessoal, interna. Lembra-nos muito a história de Pinóquio que, para transformar-se num menino de verdade, precisou, ao longo de seu processo de humanização, de uma consciência externa assumida como tarefa pelo grilo falante. Creio que o processo de humanização se constitui no maior objetivo da relação pedagógica no processo educativo.

Entendemos que a superação do vínculo de dependência na relação pedagógica seria algo análogo ao assassinato simbólico de nossos pais infantis, aqueles que nos protegeram, nos proferiram, nos ensinaram, mas não lhes cabe mais desempenhar este papel simplesmente porque crescemos e até os superamos. É a passagem do "bastão" de uma geração a outra, que ocorre pelo fato de sermos finitos e incompletos. Para tanto é importante que o professor tenha clareza de que sua profissão é eminentemente relacional, contextualizando o seu trabalho na relação com o "outro".

Trabalhar com o "outro" exige ética, principalmente se este trabalho se dá numa cadeia de influências, inserido numa

relação constitucionalmente assimétrica como é a relação professor-aluno. Em Kupfer (1997), o seguinte trecho é bastante ilustrativo da necessidade de uma formação ética para o professor:

A História mostra que a tentação de abusar do poder é muito grande. No caso do professor, abusar do poder seria equivalente a usá-lo para subjugar o aluno, impor-lhe seus próprios valores e idéias. Em outras palavras, impor seu próprio desejo, fazendo-o sobrepor-se àquele que movia seu aluno a colocá-lo em destaque (p. 93).

Se vivêssemos isolados, ao sabor dos nossos desejos, sem que estes fossem cerceados pelos desejos e vontades de outros, a ética seria supérflua. Ocorre que somos seres eminentemente sociais, tendo os vários "outros", com suas diferenças, como uma possibilidade ou impossibilidade de compartilhamento dos nossos projetos de vida.

É por esta razão que a ética se abre como um campo de discussão sobre a nossa responsabilidade perante o outro, este encarado não como um mero objeto, mas em toda a sua dimensão de sujeito. Ser outro para o outro, vermo-nos como influenciando sobre a modificação dos outros e permitindo-nos também modificações pela influência do outro é o que se afigura

mais difícil na dimensão relacional (Alves, 1997).

Por lidar com sujeitos, contextos, valores e projetos de vida em que a heterogeneidade é a marca fundamental, a docência, como outras profissões ditas impossíveis<sup>2</sup>, por esbarrar nos limites e resistências do outro, deveria prever o preparo para aceitar o outro na sua diferença, assumir a responsabilidade de promover a mudança no outro e, mais que tudo, poder permitir-se, sem desestruturar-se, a mudança da sua própria pessoa. Esta mudança é sempre difícil porque ameaça a segurança e a estabilidade adquiridas pelo acúmulo de experiências e saberes já construídos. A pessoa está em jogo tanto quanto o profissional.

Por lidar com material humano, com seres em construção, o professor carrega a responsabilidade direta ou indireta na formação dos sujeitos. Segundo algumas das professoras entrevistadas:

Todas as pessoas, de um jeito ou de outro, passaram pelas mãos de um professor... Na informática, por exemplo, se não deu certo, eu pego o papel, rasgo e jogo no lixo. Mas com o ser humano é diferente, eu estou marcando aquela pessoa para a vida. Não dá pra rasgar e jogar fora (professora G., licenciada).

A gente está lidando com a formação do ser humano, está formando a personalidade de cada uma das cabecinhas. Não que eu queira ser modelo pra ninguém, mas acaba que o menino se identifica com a gente. Então você tem que se policiar a todo momento para esse tipo de modelo que você está passando para o seu aluno (professora U., licenciada).

Se, na relação pedagógica, há um poder assimetricamente investido sobre o professor, a necessidade de um manejo ético deste poder torna-se imprescindível na formação de professores e maior cuidado requer, ainda, no caso do professor formador. A ética e as profissões humanas não podem assumir um compromisso apenas na base da retórica. Na relação professor-aluno, o *poder de educar* só se legitima se ele for exercido de forma eticamente irrepreensível, numa postura de construção e desenvolvimento pessoal do aluno e do próprio professor.

Alves (1997) defende que a formação do professor e a fundamentação subjacente às suas próprias práticas

---

<sup>2</sup> Freud (1925), ao escrever um prefácio para um livro de Aichhorn, psicólogo austríaco, sobre questões relativas à Educação, coloca como três os ofícios impossíveis: governar, analisar e educar (*apud* Garcia, 1998).

educativas cotidianas devem ser encaradas como um trabalho pessoal de análise e reflexão crítica. Segundo este autor, a postura do formador de professores deveria estar fundada em três ordens de razões: o cuidado com o implícito, mais marcante que o explícito em qualquer programa de formação, levando em conta as identificações inconscientes, umas positivas outras negativas; o poder de educar buscando sempre autoridade, competência e transparência, nunca exercido na base do autoritarismo; uma formação ética exemplar para saber gerir o luto pelo próprio apagamento, em prol da autonomização do formando.

De acordo com Kupfer (1997), neste processo de formar o outro,

cabe ao professor renunciar a um modelo determinado por ele próprio; aceitar o modelo que lhe confere o aluno; suportar a importância daí emanada e conduzir o aluno em direção à superação dessa importância; eclipsar-se para permitir que esse aluno siga seu curso, assim como fizeram os pais desse aluno (p. 93).

Esta passagem requer trabalho pessoal do formador que, a princípio, oferecendo-se como modelo para o formando, precisa preparar-se para a sua própria superação.

No manejo de um poder que lhe é conferido, precisa renunciar a ele para ver no seu discípulo um igual.

A questão do poder é uma forte razão para o professor vivenciar o seu papel com muita ambigüidade. Os professores entrevistados em nossa pesquisa vivem uma transição no que se refere à construção dessa postura com relação ao poder e, freqüentemente, confundem autoridade com autoritarismo, sem se aperceberem muito claramente dos limites entre ambos. Denunciam estar sempre correndo o risco de serem mal entendidos nas suas tentativas de aproximação do aluno, na busca de um equilíbrio, para que seu comportamento não seja taxado de laxista, num extremo, ou centralizador demais, no outro extremo. Estão sempre se policiando, buscando uma dosagem, na forma como vivenciam o poder nesta relação e nesse cotidiano de conflitos.

Eu acho que os alunos têm liberdade demais. Eles querem alguém que imponha limites... Porque se você deixar, eles vão na corda bamba e é pior pra eles. Eu custei a entender isso. Primeiro, eu era muito bom, entrava no jogo deles. Hoje, não. Eu não faço mais isso. Agora eu falo com eles: "Olha, a minha fase de ser bobo já foi (risos). Eu sou bonzinho mas não sou bobo não.

Sei muito bem o que estou fazendo aqui" (professor E., licenciado).

As relações entre gerações mudaram, os meios de coerção se modificaram, muito se produziu sobre como se processam as aprendizagens e, em sala de aula, o professor desarmado se vê fragilizado historicamente por uma divisão de trabalho alienante em que lhe coube exercer poder ao mesmo tempo em que este lhe é subtraído; dar muito e receber pouco; ser profissional mesmo às custas de uma identidade (pessoal e profissional) conflituada, reproduzindo ambigüidades que não são só suas mas fazem parte também do sistema que o engendra.

Os professores, hoje, vivem situações que os colocam em desequilíbrio, pois estão a meio caminho entre as práticas de ensino tradicional em que foram formados e a necessidade de que suas práticas se pautem em novos modelos cujos contornos ainda são pouco claros mas intensamente desejados e para os quais o seu discurso já aponta (Cunha, 1999). Os depoimentos abaixo nos mostram este conflito na identidade do professor, atuando nas suas crenças e nas suas práticas em vários níveis: rigidez x *laissez-faire*, identidade pessoal x identidade profissional...

É uma temática complexa. Porque o poder pode ir com uma vertente de autoritarismo ou pode ir por uma vertente de autoridade. Então, no meu caso, como professora, eu acho que confundo um pouco e vejo que preciso ser mais rigorosa com alguns alunos. O poder pode fundar rumos no sentido de construir uma relação agradável, uma relação que desenvolve aquilo que é de competência dela, quer dizer, de trabalhar com o conhecimento, de encaminhar o aluno ao desenvolvimento de um pensar, assim como ela pode ter um poder que não fica tão explicitado, de deixar meio frouxo, meio *laissez-faire*, que não leva a nada. Para trabalhar isso com os alunos, é complexo também (professora B., formadora).

A gente é de uma geração, de uma época em que o poder mandava mesmo, o professor era autoridade em todos os sentidos. Então, a gente que é de uma criação muito rígida tem que estar se tolhendo, se podendo, estar revendo a postura constantemente em sala de aula. Por mais que eu seja extrovertida, brincalhona, eu tenho que ver se eu não estou sendo ríspida com as crianças. Posso estar cobrando

um modelo que não é por aí (professora U., licenciada).

A assimetria na relação professor-aluno passa pela questão do poder e da autoridade, para além da pessoa do professor. O professor comumente vivencia uma situação de muito conflito frente ao poder e como não há espaço, na formação, para um trabalho de ressignificação dos modelos pessoais e institucionais dados, formando e formador ficam à mercê de sua própria história, consciente e inconsciente.

O poder é uma das grandes armas que o professor tem e infelizmente usa muito mal. A influência que o professor pode exercer sobre os alunos é muito grande, tanto sobre crianças como sobre adultos. Na grande maioria das vezes, enquanto aluna, eu percebia que essa influência era usada para controle, de "quem manda é o professor e quem obedece é o aluno". Tendo mais domínio sobre determinado conhecimento, o professor deveria ajudar o aluno a crescer e também crescer ele próprio como pessoa. Mas esse poder era usado ao contrário, para cercear o próprio crescimento do aluno (professora S., licenciada).

Considerando que, na relação entre formador e formando, o poder que o

professor detém na sua tarefa de formar só o torna mais responsável, o trabalho sobre a pessoa do próprio professor deveria propiciar a consciência do impacto que a sua postura tem sobre o aluno. É neste sentido que uma formação ética poderia ser mais útil que os cursos específicos exclusivamente de didática.

É interessante destacar que, nas licenciaturas investigadas, inexistia uma disciplina que enfoque um trabalho com a Ética Profissional. Das cinco licenciaturas, a Ética é trabalhada como uma disciplina inerente ao curso de Psicologia, tomando como referência a relação psicólogo/paciente, e como parte do currículo do curso de Filosofia, neste casos, não necessariamente contemplando a relação professor-aluno. Nos três outros cursos, de Letras, de Pedagogia e de Ciências, não há nenhuma disciplina específica para a abordagem da Ética Profissional na preparação de professores. Trata-se de uma matéria alheia ao curso, apesar de alunos e professores destas licenciaturas entenderem esta temática "como de fundamental importância", "prevista nos PCN", mas "ainda trabalhada muito timidamente e de forma disseminada, superficialmente, em algumas disciplinas", conforme as várias falas colhidas. Relacionou-se, em várias das declarações dos coordenadores, a ausência da disciplina Ética Profissional à falta de um

*status* profissional da profissão de professor.

Eu acho que, até hoje, o educador ainda não se reconheceu, não se cristalizou como uma classe. O trabalho dos professores, em geral, é muito desarticulado. Existe, hoje, a necessidade de uma conscientização política, conscientização mesmo de classe. E por isso a ética ficou um pouco esquecida nos nossos cursos, como se não fosse [um trabalho] profissional (professora N., coordenadora das licenciaturas).

... o curso de pedagogia ainda não construiu uma identidade que lhe dê, que lhe encaminhe a construir, a pensar um curso com muita fundamentação, ou com uma fundamentação que prepare o aluno adequadamente a entrar em sala de aula, tratar dessas questões da relação professor-aluno (professora B., formadora).

A tarefa do professor tornou-se mais complexa e, para ela, são requeridas competências para as quais a formação hoje existente não dá conta de construir. Como um afazer em vias de profissionalização, a docência está em busca de paradigmas que orientem uma prática que oscila entre a reprodução de antigas receitas e a invenção de novas fórmulas,

um pouco que entre o casuísmo de uma experiência pessoal e a necessidade de sistematização de um projeto de formação que, de fato, dê competência ao professor em sua prática profissional.

Tardif (2000) nos chama a atenção para o fato de que, ao mesmo tempo em que presenciamos um movimento, entre parte dos docentes, aspirando por um *status* de profissionalidade, outras profissões se encontram numa situação de *crise* de profissionalismo, ou seja, as profissões se ressentem da falta de referenciais seguros e consensuais para solucionar situações problemáticas concretas pois os conhecimentos, estratégias e técnicas utilizados até então se deslocam de um modelo de racionalidade instrumental, baseado nas ciências aplicadas, para um modelo de racionalidade improvisada, aproximando-se mais de um saber contextualizado, negociado em situação, construído reflexivamente, dando espaço para a improvisação, para o senso comum e para a criatividade. Este estado de coisas tem gerado muita confusão, insegurança e abalo da credibilidade nos vários campos profissionais e reflete bem uma situação de transitoriedade e incompletude em que se encontram os vários saberes e práticas produzidos pela humanidade, de sua finalidade política e social. A crise do profissionalismo trata-se, em última



instância, segundo Tardif, de uma crise da ética profissional, em que os conflitos de valores não encontram lastro em princípios reguladores comuns.

Esses conflitos de valores parecem ainda mais graves nas profissões cujos “objetos de trabalho” são seres humanos, como é o caso do magistério.

A crise a respeito do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais constitui o pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério (p. 9).

A proposição de que, como docentes, trabalhamos com seres humanos gera conseqüências importantes que, segundo Tardif (2000), raramente são discutidas, na formação e na prática dos professores.

A primeira conseqüência é a de que, para ensinar alguma coisa, o professor precisa ter disposição para conhecer os seus alunos como indivíduos, evitando uma percepção indiferenciada que coloca todos os alunos e todas as turmas em um mesmo “balaio”. Esta disposição, uma das principais características do trabalho docente, estaria muito pouco desenvolvida pelos professores em formação e seria construída a *longuíssimo*

*prazo*, a partir de investimento massivo do professor, juntamente com aqueles saberes advindos da experiência.

A segunda conseqüência é a de que o saber e a prática docentes precisam lançar mão de um componente ético, levando-se em conta que ensinar/aprender é necessariamente entrar em relação com outros, produzir efeitos sobre suas ações, seus valores, suas emoções, assim como sobre as próprias ações, valores e emoções do docente. Se há poder para modificar a trama experiencial de seres humanos, ou se esse poder esbarra na impossibilidade de tocar o outro nas suas experiências, havendo sempre a necessidade de sua adesão para esta empreitada, o conhecimento de si e do outro, o respeito a si e aos outros entram como ingredientes fundamentais, numa relação que se pretende ser estruturante de saberes e práticas eminentemente sociais. A Ética, portanto, é fundamental.

## CONCLUSÃO

O trabalho com o "outro", com o que é diferente de nós, foi um aspecto que se apresentou obscurecido no processo da formação de professores, como mostraram os nossos achados de pesquisa. Segundo a fala de nossos entrevistados, há uma diferença marcante nas duas condições em que o poder aparece nas relações pedagógicas:

- uma que transforma o outro em objeto a ser manipulado, a ser excluído no jogo da construção de saberes, mantendo-se a assimetria da relação como uma situação permanente para usufruto daqueles que se preendem detentores de poder e saber;

- e uma outra que reconhece o outro como sujeito, que joga o jogo do saber de forma inclusiva, que aceita e promove o outro em suas diferenças na perspectiva de superar a assimetria da relação, permitindo que o saber circule e se construa de forma negociada.

Apesar de, intuitivamente, os professores terem consciência do poder que lhes é atribuído nas relações de ensino-aprendizagem, não há investimento na clarificação dos bastidores destas relações, nem no manejo ético das mesmas, durante o período da formação inicial. Colocamos ênfase, ao longo deste processo, no desenvolvimento das

capacidades para a negociação como uma decorrência da própria capacidade do professor para lidar com as diferenças na relação pedagógica, levando em conta a diversidade dos motivos que tem cada aluno para aprender. Este é um desafio para o qual nem sempre estamos preparados pessoalmente e profissionalmente. Entre a autoridade e o autoritarismo, o professor precisa reger-se por princípios éticos, investindo, antes de mais nada, numa formação sobre a sua própria pessoa.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, J. M. R. Poder e ética na formação de professores: um contributo psicanalítico. In: SÁ-CHAVES, I. (org.). *Percursos na formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 1997. p. 139-160.
- AQUINO, J. G. *Confrontos na sala de aula, uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996.
- BOHOSLAVSKY, R. Psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. In: PATTO, M. H. S. (org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1988. p. 321-341.
- BURBULES, N. Uma teoria de poder em educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 12(2): 19-36, jul./dez. 1987.
- CHAUÍ, M. S. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. R. (org.) *O Educador: vida e morte*. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p.51-70.
- CONTADOR, R. L. La Educacion e el Poder. La Educacion. *Revista Interamericana del Desarrollo Educativo*, Nova Iorque, 103, III Ano XXXIII. Organizacion de los Estados Americanos, 1988.
- CUNHA, M. I. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I. P. A. *Repensando a didática*. Campinas: Papyrus, 1991. p. 145-158.
- CUNHA, M. I. *O Professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.
- CUNHA, M. I. A construção do conhecimento na prática pedagógica do ensino superior. In: ANPED, 22, 1999, Caxambu. *Trabalho apresentado...* Caxambu, 1999. (mimeo).
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- GADOTTI, M. A questão da educação e a formação do educador. Aprendendo com minha própria prática. *Em Aberto*, Brasília, ano 6, n. 34, abr./jun. 1987.
- GARCIA, C. Psicanálise e Educação. In: LOPES, E.M.T. (org.) *A Psicanálise escuta a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GUARESCHI, N. Poder, Autoridade e a relação Professor-Aluno: Uma revisão bibliográfica. *PSICO*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 85-103, jul./dez. 1990.
- GUARESCHI, N. Escola e relações de poder e autoridade. *Educação*, Porto Alegre, ano XVIII, n. 28, p. 109-129, 1995.

KUPFER, M. C. *Freud e a Educação*. O mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1997.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. *Vocabulário de Psicanálise*, Lisboa: Martins Fontes, 1985.

NOBLIT, G. W. Poder e Desvelo na sala de aula. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 121-137, jul./dez. 1995.

PERRENOUD, Ph. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Ph. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Ph. *Pedagogia diferenciada*. Das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RICOEUR, P. Reconstruir a universidade. *Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, n. 9, 1969, p.51-59.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, p. 9, Universidade de Laval, 2000.

TRATENBERG, M. Relações de poder na escola. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 20, p. 40-45, jan./abr. 1985.

Data de recebimento: 21 de agosto de 2002

Data de aprovação: 01 de dezembro de 2003