

A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente*

Fabrcio Aparecido Bueno
Ruth Bernardes de Sant'Ana

Resumo

Na contemporaneidade, transformações nas configurações sociais do poder vêm modificando os padrões das relações intergeracionais, colocando educadores escolares diante de impasses advindos de um fenômeno anunciado como crise da autoridade docente. O presente artigo propõe apresentar uma experiência de pesquisa que buscou compreender os significados atribuídos à autoridade docente por alunos adolescentes matriculados em duas escolas públicas de São João del-Rei, Minas Gerais. Referenciada nas contribuições das perspectivas do interacionismo simbólico e da etnometodologia, a coleta de dados realizou-se por três diferentes procedimentos de investigação: observação de sala de aula, oficinas de dinâmica de grupo e entrevistas semiestruturadas. Concluímos que a ordem da hierarquização na sala de aula não mais emana somente da tradição, da submissão à autoridade aceita *a priori* como absoluta, mas também do consentimento e do reconhecimento das relações que foram estabelecidas entre professores e alunos.

Palavras-chave: autoridade docente; alunos adolescentes; relações intergeracionais.

* Os autores agradecem à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) pelo financiamento da pesquisa que deu origem ao presente artigo.

Abstract

The generational experience according to in public school students: the teacher authority issue

Nowadays, transformations in the social configuration of the power are modifying the intergenerational patterns, putting educators at an impasse generated by the teacher authority crisis. The present article presents a research experience that aimed at the comprehension of the meanings attributed to the teacher authority by teenage students enrolled in two public schools of São João Del Rei city, Minas Gerais. Referenced by the symbolic interactionism and ethnomethodology perspectives, data collection was made by three different proceedings: classroom observation, group dynamics and semi-structured interviews. We conclude that the hierarchization order at the classroom not only comes from the tradition, from the submission to the authority accepted a priori as being absolute, but also from the consent as well as from the relationship established among teachers and students.

Keywords: teacher authority; teenage students; intergenerational relations.

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de um estudo realizado em duas escolas públicas de São João del-Rei, Minas Gerais, buscando enfatizar as concepções que alunos adolescentes do ensino fundamental possuem acerca da autoridade docente. Trata-se de uma tentativa de compreensão de como a autoridade adulta dos professores é concebida por esses alunos, nesse momento de seus percursos de vida, com enfoque para suas experiências intergeracionais.

Os alunos que participaram da pesquisa são adolescentes na faixa etária de 14 anos, matriculados no ensino fundamental das duas escolas mencionadas e oriundos dos setores populares, cujas rendas familiares variam de um a quatro salários mínimos. Muitos deles, embora não residam na região central, estudam na escola localizada no centro da cidade e, para frequentar as aulas, utilizam condução ou vão a pé, geralmente em grupos de amigos. Nenhum deles exerce atividade remunerada, pois a moratória social em relação ao mundo do trabalho, preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é respeitada. O exercício do ofício do aluno constitui a obrigação social desses sujeitos diante da escola, da família e da sociedade. A escolha dos adolescentes e das escolas foi

feita de forma a dar continuidade a um estudo longitudinal¹ conduzido pela segunda autora deste texto.

É muito presente na literatura sociológica atual a afirmação de que as novas gerações resistem à apropriação de uma parte expressiva do mundo constituído pelas gerações que as antecederam, questionando a legitimidade de aspectos significativos das referências socioculturais que receberam como herança. Isso se expressa em termos de oposição geracional a um conjunto de padrões de comportamentos instituídos historicamente por diferentes agências socializadoras, inclusive a família e a escola. Um dos âmbitos onde a oposição das novas gerações ao poder do adulto apresenta uma expressão mais contundente é o ambiente escolar, razão pela qual focalizamos a relação professor-aluno, por meio dos atos e falas dos adolescentes, no intuito de identificar os significados por eles atribuídos às diferentes formas de exercício da autoridade docente.

A reflexão acerca da autoridade nas relações educativas entre adultos, crianças e adolescentes ganha força em contextos de dificuldades na socialização das novas gerações. Na escola, a ânsia de ganho de autonomia, igualdade e liberdade por parte dos jovens, confrontada com a busca dos adultos pela manutenção de uma ordem social em vias de transformação cultural, favorece movimentos que, com muita frequência, mobilizam a retomada e a redefinição de limites e fronteiras geracionais entre as partes em interação social. Ali, mesmo que intermitentemente, adolescentes disputam o espaço e o tempo instituídos para expressão de suas culturas juvenis em oposição à cultura dominante.

A nosso ver, está no cerne desse processo o questionamento da educação, principalmente a escolar enquanto representante de valores tradicionais, produzindo dificuldades de legitimação desses valores no interior de uma sociedade supostamente constituída a partir de princípios democráticos (Renaut, 2005). No caso da educação escolar, e mesmo no cotidiano das práticas educativas, a temática da autoridade tem aparecido com certa frequência em estudos acadêmicos, embora a tendência de ouvir o adolescente para a compreensão desse fenômeno seja relativamente recente, de modo que a quantidade de trabalhos que se orientaram por essa ótica ainda seja incipiente.

Os significados que o adolescente atribui às suas experiências foram negligenciados durante muito tempo, devido à visão "adultocêntrica" em relação a ele, em virtude de uma suposta condição de pessoa em situação de minoridade relacionada ao adulto. Desse modo, uma representação social adulta caracteriza os adolescentes como imaturos, incompletos, e a adolescência apenas como uma fase de um caminho para a adultez (Gimeno Sacristán, 2005). Assim, torna-se possível dizer que insistir nessa perspectiva que destitui o adolescente de sua condição reflexiva implica esquecer que, no aluno, no filho questionador, no grupo *hip hop*, nos meninos do futebol, existem jovens com uma diversidade enorme de experiência produtora de cultura e subjetividade. Em oposição a essa postura adultocêntrica, tomamos os adolescentes como sujeitos sociais capazes de falar de suas experiências com propriedade, o que implica mostrar respeito e consideração pelo que eles dizem pensar e viver.

¹ O mencionado estudo se refere à pesquisa intitulada "A experiência geracional na fala de alunos de escola pública", financiada pela Fapemig. Consiste em uma pesquisa de caráter longitudinal, em desenvolvimento desde 2001, que se volta para o acompanhamento das trajetórias escolares de um grupo de estudantes desde a pré-escola.

Para nós, estudar a relação de autoridade do ponto de vista do aluno adolescente é fundamental para se pensar a educação. Em primeiro lugar, pela centralidade que aquela ocupa nas relações educativas, não obstante vivermos um momento em que é cada vez mais comum nas falas de educadores e na literatura da área a ideia de crise da autoridade docente. Além do mais, o posicionamento do aluno diante dessa relação intergeracional pode oferecer indícios da própria relação dele com a escola, indicando aspectos para refletirmos o lugar e os caminhos da educação escolar na sociedade contemporânea.

Partimos do pressuposto de que é na realização das atividades cotidianas que são constituídas as representações que os sujeitos possuem acerca da realidade social e é por meio dessas representações que os indivíduos dão sentido às suas ações (Coulon, 1995). Assim, torna-se justo pensar que as concepções de autoridade que os alunos possuem tendem a referenciar suas atuações sociais na escola, reveladas por meio das interações que eles mantêm cotidianamente com os educadores, como representantes da cultura escolar, e com o grupo de pares, como porta-vozes de uma autonomia geracional, mesmo que relativa, em relação a essa cultura. Nesse sentido, entendemos que um estudo acerca do fenômeno da autoridade docente não pode prescindir de uma análise dos significados a ela atribuídos pelo aluno, já que cabe a ele legitimá-la ou não.

Em suma, as questões que nortearam este trabalho foram: 1) Quais os elementos valorizados pelos alunos na atribuição de legitimidade à autoridade dos professores, isto é, que concepção de autoridade docente é legitimada na perspectiva do adolescente? 2) De que maneira tal concepção interfere na relação dos jovens com a escola e em que medida reflete o próprio lugar que a escola ocupa em suas vidas?

A questão da autoridade nas relações intergeracionais

É importante destacar, desde já, a compreensão do conceito de autoridade sobre o qual este estudo está fundamentado. O dicionário Aurélio (Ferreira, 2001, p. 84) define o termo, entre outras acepções, como "direito ou poder de se fazer respeitar, de dar ordens, de tomar decisões, de agir" ou como aquele "indivíduo de competência indiscutível em determinado assunto". Tanto em uma quanto em outra acepção, autoridade nos remete à questão do exercício do poder por parte daquele que demanda ao outro o seu respeito, em função do papel social que ocupa ou do suposto saber que lhe é atribuído. Entretanto, é necessário esclarecer teoricamente que, estando compreendida dentro do conjunto de relações de poder, o que particulariza a relação de autoridade é que o poder daquele que o exerce é legitimado por aquele que respeita. Em outras palavras, todo poder revestido de autoridade é um poder indiscutível, cuja obediência a ele se dá de forma voluntária (Arendt, 1988; Renaut, 2005).

Tal definição do conceito de autoridade torna-se carregada de imprecisões quando tomada no âmbito das relações sociais contemporâneas

pautadas pelos princípios de democracia, isto porque, como nos ensina Hannah Arendt (1988), a organização social moderna está estruturada de uma forma diferente daquela em que o conceito de autoridade apareceu no pensamento ocidental. Segundo a filósofa, a palavra *auctoritas* apareceu no Império Romano como derivada de *augere*, que significa aumentar, em um contexto marcado pela convicção do caráter sagrado da fundação da cidade de Roma, acontecimento que constituía para os romanos um ato de identidade que alicerçava as relações sociais instituídas por meio da obrigação das gerações futuras em preservar e aumentar tudo que fosse fundado pelas gerações anteriores. Então, é possível compreender que a noção de autoridade aparece intimamente relacionada à tradição, pois, conforme Arendt (1988, p. 166),

[...] a tradição preservava o passado legando de uma geração a outra o testemunho dos antepassados que inicialmente presenciaram e criaram a sagrada fundação e, depois, a engrandeceram por sua autoridade no transcurso dos séculos. Enquanto essa tradição fosse ininterrupta, a autoridade estaria intata; e agir sem autoridade e tradição, sem padrões e modelos aceitos e consagrados pelo tempo, sem o préstimo da sabedoria dos pais fundadores, era inconcebível.

Arendt (1988) sustenta que, na Idade Média, essa noção romana de autoridade garantida pela fundação sobreviveu por intermédio da Igreja Cristã, que herdou dos romanos sua forma de organização política e reconheceu na morte e ressurreição de Cristo o ato fundador. Desse modo, o legado de Cristo deveria ser preservado, e seus ideais, disseminados para as novas gerações, constituindo uma ética a orientar as relações sociais entre as pessoas em todos os âmbitos da existência.

Contudo, com o advento da modernidade, a ciência, e não mais a religião, torna-se a principal norteadora de uma parte expressiva da vida social. Nesse contexto, a ideia de preservação dos valores, de uma fundação sagrada, também entra em crise, e, assim, o conceito de autoridade se esvazia do seu sentido original. Dessa maneira, as relações de poder na modernidade tornam-se instáveis, na medida em que não conseguem se afirmar a partir de uma fundamentação transcendente, como um núcleo fundante, enraizado na tradição religiosa que sustente as práticas sociais e lhes garanta a legitimidade.

Embora tenha tratado a questão da autoridade no espaço público das negociações políticas, Arendt (1988) sustenta que essa crise acabou se espalhando para o que chama de áreas pré-políticas, como a criação dos filhos e a educação escolar. Segundo a autora, ao se rebelar contra o passado, que não levava em consideração a intimidade e as necessidades das crianças, a modernidade emancipou o mundo infantil do mundo adulto em detrimento da autoridade adulta nas relações educativas e, ao mesmo tempo, deslocou a responsabilidade pela educação da criança para o espaço público, transmitindo à escola o dever de inserir a criança no mundo. O educador das escolas assume a tarefa de apresentar à criança um mundo com o qual ela não tem familiaridade, e a responsabilidade

por essa tarefa se revela em forma de autoridade. Nas relações educativas intergeracionais modernas, ainda segundo a autora, tem ocorrido uma intensa recusa dos adultos em assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças, o que se traduz em uma crise generalizada da autoridade na educação.

Nesse mesmo campo de debate, Alain Renaut (2005) busca refletir sobre o fenômeno de crise da autoridade na educação a partir de uma perspectiva social crítica que leva em consideração os ideais modernos e democráticos de igualdade e liberdade. O autor questiona até que ponto tais ideais não colocam em xeque a noção de autoridade como constituinte dos poderes, isto é, até que ponto a chamada crise da autoridade, anunciada não somente na educação, mas também nos diversos setores sociais que envolvem relações de poder, não correspondem elementarmente a um tributo pago às nossas escolhas modernas pela democracia.

Da mesma forma que Arendt, Renaut aponta rupturas fundamentais entre o pensamento pré-moderno e o moderno. Conforme sua análise, na modernidade, os valores de igualdade e liberdade estão inscritos em nossas consciências de tal forma que se tornaram apriorismos por meio dos quais abordamos o mundo dos seres humanos e as relações inter-humanas. Pelo princípio de igualdade nas relações sociais, qualquer outro passa a ser um *alter ego*, isto é, outro eu, semelhante a nós mesmos.

Esta percepção do outro como um mesmo é hoje em dia um elemento da nossa pré-compreensão do mundo humano, tal como a lei da queda dos corpos e a teoria da evolução das espécies constituem elementos da nossa pré-compreensão do universo natural. (Renaut, 2005, p. 25).

Evidentemente que, com isso, Renaut não nega o fato de que a sociedade ainda possa se organizar por meio de hierarquias a partir de critérios, como aptidões, competências, caracteres, poderes, fortunas, talentos e méritos, entre outros. O que o autor busca argumentar é que, ainda que a sociedade se estruture em grande parte por meio de hierarquias, seria insustentável diante dos ideais democráticos modernos a ideia aceita nas sociedades pré-modernas de que os critérios que definem a lógica das hierarquizações pudessem ser de ordem divina, natural ou tradicional. A partir desse princípio, constata-se, nas sociedades modernas, uma modificação crucial nas relações de poder que passam a carecer de determinadas condições, tais como consentimento e reconhecimento daqueles sobre os quais se exerce, pautando-se, diferentemente da antiguidade, por princípios simétricos. Para Renaut (2005, p. 41), isso revela o ideal democrático de que "o poder não pertence a ninguém, que nenhum poder é atribuído a quem quer que seja por natureza ou herança". Esse princípio democrático do poder é estendido desde o âmbito político a todos os setores sociais, sendo as relações educativas, cronologicamente, as mais recentes a serem atingidas pela lógica moderna:

Essas convicções saídas das grandes criações normativas da modernidade transformaram etapa por etapa, setor por setor, tão

lógica como profundamente a nossa relação com o outro na cidade, nas instituições, no trabalho ou, como se diz doravante, na empresa, mais recentemente no casal. Ao ponto mesmo de chegar, hoje em dia, a prosseguir a sua trajetória na família e na escola, em que a relação com a infância se inscreve doravante, também ela, no pano de fundo desse reconhecimento da liberdade e da igualdade de todos os seres humanos. (Renaut, 2005, p. 26).

Contudo, para além do fato de que a democratização da educação seja extremamente recente dentro da história democrática moderna, deveríamos ainda nos questionar: por que, entre todos os setores sociais, é justamente na educação que os ideais democráticos têm encontrado maiores reticências e resistências para se concretizar? Para Renaut, tal dificuldade se deve ao fato de que, de todos os setores sociais, a educação é o menos suscetível de suportar a ruptura com os ideais de autoridade pautados no princípio das sociedades tradicionais.

Em adição a isso, Renaut coloca que há uma tensão no processo educativo contemporâneo que expressa explicitamente um paradoxo característico da própria organização democrática. Por um lado, a criança – e devemos entender também o adolescente – é assumida e tratada como semelhante de acordo com os próprios princípios modernos de democracia. Assim, constatamos, na escola e na família, relações pautadas cada vez mais pelos princípios da igualdade, entre eles a proibição dos recursos a meios autoritários de dominação tão comuns na história da infância. Por outro lado, esse regime da similitude é incompatível com a ideia de educação fundamentada em um pressuposto de superioridade do educador em relação ao educando. Dessa forma, tem-se uma delimitação, que ainda não é muito clara, entre o regime da semelhança, cada vez mais inserido nos costumes, e a superioridade adulta exigida ao ato educativo.

Tais reflexões colocam o espírito contemporâneo diante do desafio de pensar as relações educativas entre gerações a partir da tensão entre autoridade e liberdade, isto é, entre a busca por uma educação que ao mesmo tempo consiga cumprir os seus propósitos sociais sem com isso confrontar os ideais democráticos de igualdade e liberdade. Uma vez que os princípios democráticos estão postos, ainda que nem sempre saibamos o que de fato significam e como lidar com eles em diferentes contextos sociais, enfrentamos o desafio de se pensar a autoridade, nas relações intergeracionais contemporâneas, em seus movimentos de continuidade e descontinuidade.

A autoridade na escola e a adolescência

Os estudos que têm buscado refletir acerca da problemática da autoridade nas relações educativas escolares apontam para a necessidade de repensar tal conceito à luz de novas configurações sociais que indicam tensões nas abordagens teóricas e na elaboração de uma ética para a escola contemporânea, além de modificações nos processos de socialização e subjetivação.

Aquino (1996, 1999), partindo das contribuições de Hannah Arendt, sustenta que o fator essencial da crise da autoridade na escola contemporânea está no fato de que se antes a legitimidade da autoridade se garantia pela tradição, numa relação aparentemente natural, hoje ela precisa ser contínua e incessantemente contratualizada, residindo, nesse aspecto, seu caráter ocioso e de provisoriedade. A partir desse raciocínio, o autor ainda sugere que a crise da educação pode revelar que, de alguma forma, há na escola contemporânea ambiguidades paradigmáticas e éticas, o que, em outras palavras, quer dizer que é possível que a escola esteja sendo “gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro” (Aquino, 1996, p. 45).

Muito próxima a essa visão, Setton (1999, 2005) defendeu a necessidade de ressignificar e atualizar o conceito de autoridade nas relações educativas contemporâneas. A partir de uma detalhada análise acerca das particularidades dos processos de socialização na atualidade, a autora sustenta que instâncias tradicionais como a família e a escola já não detêm mais o total monopólio no processo de socialização dos jovens, sobretudo em função do crescimento de mercados de bens simbólicos com forte caráter socializador. Tais transformações implicam novas formas de percepção do indivíduo sobre si e sobre os outros, aumentando suas predisposições reflexivas e modificando os padrões de interação social.

Outra análise teórica que oferece um exame profícuo das relações de autoridade no âmbito escolar foi trazida por Prata (2005). Fundamentada nas contribuições de Foucault e Deleuze, a autora partiu do princípio de que os modos de subjetivação variam de acordo com as configurações sociais do poder, isto porque, na concepção de Foucault (1987), o poder é entendido como uma rede estratégica produtiva, e não somente repressiva, já que interfere nos comportamentos e nas ações, criando, a partir do seu funcionamento, realidades, sujeitos e objetos, sujeições e resistências, inclusive subjetividades e modos de subjetivação.

Partindo desse pressuposto e considerando as modificações sociais contemporâneas nos modos de organização do poder, Prata (2005) sustenta que, na atualidade, os modos de subjetivação são diferentes do passado e, dessa maneira, os pressupostos que sustentam as práticas sociais também são distintos. Nessa perspectiva, as estratégias de poder têm adquirido na contemporaneidade um anonimato cada vez maior em face das transformações tecnológicas, de modo que o poder explícito e visível das sociedades disciplinares, exercido por meio do controle direto dos corpos, tem se tornado cada vez mais intolerável. A escola tradicional, que ainda mantém um modo de organização vinculado aos modelos disciplinares, vive, na chamada sociedade de controle, uma verdadeira crise institucional, já que se estrutura de uma maneira que mantém a visibilidade das relações de poder, não obstante estar inserida em uma configuração social em que esse poder é velado ou não manifesto com a mesma veemência de outrora. Dessa forma, amparados nas contribuições trazidas pela autora, temos motivos convincentes para supor que a crise na autoridade docente pode estar denunciando a falência de um modelo de instituição fundamentalmente disciplinar.

É interessante pontuar que, mesmo partindo de perspectivas distintas, os teóricos analisados têm ressaltado a emergência de um contexto em que as relações de poder não mais se estruturam conforme modelos tradicionais, indicando novas configurações dos encontros e desencontros geracionais na sociedade e, sobretudo, na escola. Nesse sentido, como nos indica Sarmiento (2005), torna-se necessário buscar compreender as relações de autoridade a partir da experiência geracional dos atores sociais, pois trabalhar com essa perspectiva nos permite analisar tanto os aspectos que distinguem simbólica e estruturalmente as crianças e os adolescentes dos adultos como as variações históricas de delegação de estatutos e papéis a atores sociais de cada classe etária em cada momento histórico.

No que se refere aos encontros geracionais na escola, o campo acadêmico ainda carece de trabalhos que se prestem a ouvir a criança e o adolescente, historicamente confinados na categoria de aluno (Gimeno Sacristán, 2005). Essa categorização tem outorgado certa naturalidade nas relações cotidianas que em nada revelam a condição transitória daquilo que significa ser aluno em cada contexto social ou momento histórico. Somente ouvindo o que o aluno tem a dizer é que seremos capazes de compreender os sujeitos que existem por detrás dele em suas especificidades.

A separação dos adultos em relação aos mais jovens acabou por sofrer uma radicalização de modo a fortalecer uma cultura da infância e da adolescência. Desde a entrada na educação infantil, as crianças passam a conviver com diferentes dinâmicas interacionais que elas buscam conhecer e controlar em maior ou menor grau. Parece que quanto mais as crianças são colocadas em contextos de escolarização dominados por realidades uniformes, rotineiras e sem novidade mais elas procuram mostrar que detêm alguma autonomia, alguma capacidade de tomada de decisão (mesmo que não totalmente consciente) de constituir um território delas, menos controlado pelo adulto. Isso se amplia na adolescência, de maneira que o desejo de uma vida menos controlada parece se opor ao universo adulto em muitos momentos.

Foge aos objetivos deste artigo retomar o processo histórico de ampliação da autonomia relacional de crianças e adolescentes. Para Galland (2010), a adolescência, hoje em dia, constitui uma idade da vida em que, mais do que nunca, o que está em jogo é a aprendizagem da autonomia. Ele chama a atenção para o fato de que, hoje, os indivíduos dominam muito cedo aspectos significativos de suas vidas sem que tenham conquistado qualquer independência econômica. Conforme o autor, a autonomia sem independência é a definição mais apropriada de adolescência. Dessa forma, a compreensão do adolescente como um adulto em devir nem sempre é suficiente para abarcá-lo em suas especificidades, uma vez que o fato de não conquistar a independência econômica não é um impeditivo à conquista de autonomia diante de variadas situações em relação ao adulto. Por vezes, o autor qualifica mais essa autonomia ao destacar que

a particularidade da adolescência moderna seria a de conjugar uma forte autonomia (notadamente nas relações de amizade e emprego do tempo) com a manutenção inevitável nessa idade da vida, de uma total dependência material a respeito dos pais [...]. Ela contribui para transformar muito fortemente o papel dos pais, a dar importância aos grupos de pares e à cultura adolescente no processo de socialização e, enfim, para redefinir a relação entre os sexos. (Galland, 2010, p. 5-6 – tradução nossa).

Nesse sentido, somos levados a nos posicionar de acordo com Salles (2005), para quem o conceito de geração necessita contemporaneamente ser problematizado, uma vez que os critérios usados na categorização dos indivíduos de acordo com as idades (infância, criança e adolescência), por terem se produzido em momentos históricos distintos, não mais dão conta da complexidade da sociedade atual. Como se modificam os próprios critérios para a delimitação dos ciclos de vida, a própria ideia de ser tutelado se modifica, levando inevitavelmente ao questionamento das formas instituídas de autoridade. Portanto, o adolescente é tomado aqui na perspectiva de um sujeito social capaz de se posicionar, em diversas situações, criticamente em relação à autoridade adulta.

Diante disso, as questões educacionais contemporâneas que nos afligem, das quais a autoridade é um bom exemplo, merecem ser tratadas a partir das mais variadas perspectivas envolvidas. No caso das relações de poder no confronto intergeracional, o meio acadêmico ainda carece de estudos acerca das formas como crianças e adolescentes experienciam cotidianamente as suas condições objetivas e subjetivas, envolvendo concepções, expectativas, desejos e obrigações sociais.

Métodos utilizados

O processo de investigação guiou-se pelas contribuições do interacionismo simbólico conjugado com a abordagem etnometodológica da escola. A escolha de tal abordagem se deve ao fato de que as perspectivas interacionistas privilegiam o estudo dos indivíduos em seus contextos sociais, considerando as interações entre eles como o que há de mais fundamental na vida social. Por outro lado, os estudos etnometodológicos em educação buscam compreender os fenômenos educacionais pela análise dos métodos e descrições que os indivíduos utilizam em suas ações cotidianas (Coulon, 1995). Tais princípios se ajustam às exigências metodológicas de um trabalho que se dedique a estudar uma temática tão complexa e ao mesmo tempo tão delicada que é a questão da autoridade nas relações educativas escolares, já que se trata de um estudo acerca de relações de poder e que, portanto, se expressa tanto no nível do discurso quanto no nível dos comportamentos dos atores sociais.

Nessa perspectiva, com o propósito de investigar as significações reveladas na compreensão de alunos da escola pública acerca da autoridade docente, construiu-se um roteiro de trabalho reunindo três procedimentos distintos de investigação: observação de sala de aula, oficinas

em dinâmica de grupos e entrevistas com os adolescentes participantes. O uso desse conjunto de procedimentos teve a intenção de aumentar a abrangência do olhar e da escuta sobre os alunos investigados, buscando identificar, tanto em suas falas particulares quanto no cotidiano de suas interações com os professores e com os colegas, os significados que perpassam seus posicionamentos ante a autoridade docente.

As observações de sala de aula utilizadas para a análise foram realizadas em duas escolas da rede pública de São João del-Rei, Minas Gerais. Com o propósito de abreviar nossas referências às escolas, quando necessário, iremos identificá-las pelas siglas EPA (Escola Pública A) e EPB (Escola Pública B). Ao todo, foram observadas quatro turmas do 8º ano do ensino fundamental em 2009, que atingiram o 9º ano em 2010, sendo duas turmas de cada uma das escolas participantes. As observações foram feitas de novembro de 2008 a junho de 2010, totalizando 120 horas de aulas assistidas, todas relatadas em diários de campo e, em seguida, transcritas, para ficarem arquivadas no banco de dados da pesquisa.

As oficinas com os adolescentes foram realizadas semanalmente durante o ano de 2009, e delas participaram alunos voluntários das salas observadas. No primeiro semestre aconteceram oito encontros na EPA, e, no segundo, também oito encontros na EPB. Tais oficinas foram estruturadas de maneira a criar espaços de debate entre os adolescentes sobre temas variados de suas vidas, sendo que os assuntos ligados às vivências escolares com os colegas e os professores ora eram sugeridos pelos pesquisadores, ora apareciam naturalmente na fala dos próprios adolescentes. Algumas dinâmicas foram utilizadas como forma de facilitação do diálogo, com o propósito de propiciar uma relação mais lúdica em que os adolescentes pudessem ficar mais à vontade para se expressarem. Todos os encontros foram filmados, com a permissão dos adolescentes e da escola e com o consentimento dos pais. As filmagens foram sempre feitas por duas câmeras, sendo que uma ficava sob controle dos coordenadores e a outra, dos próprios adolescentes, para que eles mesmos pudessem se filmar.²

As entrevistas semidiretivas e individuais foram realizadas com os adolescentes que participaram das oficinas em duas etapas do trabalho. Entre novembro e dezembro de 2009, realizamos nove entrevistas e, de maio a junho de 2010, foram realizadas mais dez. Nessas entrevistas priorizamos a relação do aluno com a escola e com os professores; elas foram gravadas e norteadas por um roteiro construído com a participação de alguns adolescentes durante um encontro de recreação. O roteiro constituiu-se de casos hipotéticos inspirados em situações concretas de sala de aula e de perguntas enfocando os casos e temáticas que dizem respeito às relações sociais na escola.

Apresentação e análise dos resultados

Passemos agora à apresentação de parte do que nos foi possível constatar por meio do estudo realizado. É evidente que, pela grande quantidade

² O interesse por essa prática é permitir que eles escolham o que enfocar, além de desmistificar uma imagem inquisitiva da câmera filmadora.

de material produzido mediante a utilização de procedimentos variados de coleta de dados, nem todos os aspectos levantados ao longo do processo de pesquisa serão explorados, até mesmo em função da brevidade exigida pela presente exposição.

Conforme já esclarecido anteriormente, a concepção de autoridade sob a qual nos baseamos está vinculada à noção de poder legitimado. Para alguns autores (Arendt, 1988; Renaut, 2005; Aquino, 1996, 1999; Setton, 1999, 2005; Prata, 2005), a organização social contemporânea rompeu com os elementos que tradicionalmente garantiam essa legitimação, tornando-a passível de negociação constante. Assim, procuraremos apresentar os aspectos constatados que nos permitam identificar os atributos da prática docente legitimadores do respeito ao professor, buscando verificar possíveis maneiras de legitimação da autoridade docente na contemporaneidade.

Inicialmente, vale destacar que uma das primeiras constatações possíveis a partir do trabalho realizado é a de que a compreensão das concepções de autoridade docente pelos adolescentes só foi possível levando-se em conta as contradições expressas nos discursos produzidos nos diferentes espaços de pesquisa sobre os quais este estudo está fundamentado: a observação de sala de aula, os processos grupais e as entrevistas individuais, ou, talvez, falando de forma mais direta, espaços cuja relação pesquisador/sujeitos pesquisados possui níveis distintos de interação. Nesse sentido, o esforço para se chegar a uma compreensão mais ou menos próxima do significado que a autoridade docente ocupa na vida escolar dos adolescentes estudados passou pelo cuidado em tentar apreender a lógica nas contradições dos dados advindos dos três procedimentos de pesquisa. Isso quer dizer que nem sempre o foco atribuído pelo adolescente a uma questão específica da interação com os professores foi o mesmo em todos os contextos da pesquisa. Da mesma forma, nem sempre o que ele dizia nas entrevistas ou nos encontros grupais correspondia ao que era observado no cotidiano das interações em sala de aula. Muitas vezes, inclusive, aquilo que era dito nas entrevistas individuais não se repetia na presença dos colegas durante as dinâmicas de grupo.

Nas entrevistas individuais, a principal concepção que os adolescentes apresentaram acerca da autoridade do professor está ligada à ideia de punição. Em diversas falas dos alunos, foi possível constatar que o uso de poder coercivo pelos professores, como a ameaça e a punição, é uma das principais formas de exercício da autoridade reconhecida pelos alunos. O mais interessante é que eles próprios legitimam a prática punitiva dos professores diante de certas situações, ao declararem que teriam ações parecidas se estivessem na condição de professores:

Otávio: Tem alguns professores que ninguém conversa, tem outros que todo mundo conversa.

Pesquisador: E por que você acha isso?

Otávio: Porque tem uns que deixa conversar e tem uns que não deixa. Tem uns que é mais bravo, assim...

Pesquisador: *O que você acha que o professor tem que fazer?*

Otávio: *Tem que dar advertência.*

Pesquisador: *Você acha que essa é a única maneira? Você acha que não adianta ele pedir?*

Otávio: *Não adianta, não.*

Pesquisador: *Se você fosse o professor dessa turma, o que você faria?*

Otávio: *Mandava todo mundo pra diretoria.*

(Entrevista com Otávio,³ EPB, 9 nov. 2009).

Pesquisador: *E por que você acha que a turma não respeita alguns professores e respeita outros?*

Tiago: *Porque, assim, uns são mais rigorosos que os outros. Aí, mostra ser bravo. E, se conversar, ele vai xingar.*

Pesquisador: *Nessa situação, o que você acha que o professor deveria fazer?*

Tiago: *Se eu fosse professor, eu ia, assim, explicar mesmo que as pessoas não tivessem me ouvindo. Aí, na hora da prova eles iam se ferrar.*

(Entrevista com Tiago, EPB, 26 nov. 2009).

Como pudemos verificar, o respeito à autoridade, nesses casos, aparece sempre relacionado a alguma forma de ameaça e punição. Em outras falas, porém, os alunos também percebem que somente ameaçar não é garantia de respeito a um determinado professor; é preciso reconhecer que ele é capaz de consumir a punição. Os professores que somente ameaçam, mas não punem, são considerados por alguns alunos como "bobos",⁴ já aqueles que ameaçam e punem são reconhecidos como os que têm "autoridade" ou "moral", conforme pode ser observado nas seguintes falas:

Pesquisador: *Por que você acha que a turma respeita alguns professores e não outros?*

Elias: *É porque alguns professores às vezes são "bobos"... porque a turma tá conversando, fala que vai parar de dar a matéria e o aluno que conversa muito dentro da sala de aula não liga por não entender a matéria. Aí, se a professora ficar parada até o aluno parar, o aluno nunca vai parar...*

Pesquisador: *Já aconteceu isso em sua sala?*

Elias: *Já, várias vezes. A maioria das turmas acontece isso.*

Pesquisador: *E o que que o professor fez?*

Elias: *Ah! O professor só falava que ia chamar a diretora, sabe? Porque o aluno só conversa na aula de professor que ele chama de "bobo", que fala que vai chamar o diretor, supervisor, chamar todo mundo e não chama. Fala que vai dar advertência e não dá.*

(Entrevista com Elias, EPB, 26 nov. 2009).

Pesquisador: *Qual o motivo de os alunos continuarem conversando mesmo quando o professor pede silêncio?*

Alan: *Ah, o professor não tem muita "autoridade" sobre a gente, porque quando o professor que normalmente tem "autoridade", a gente fica*

³ Todos os nomes de alunos e professores citados neste trabalho são fictícios.

⁴ As expressões colocadas entre aspas, no meio do texto, fazem menção às definições que aparecem na linguagem dos alunos.

quieto na sala. Agora quando a gente sabe que é aquele professor que não consegue controlar a gente, nós conversamos, porque a gente sabe que ele não vai fazer nada.

Pesquisador: *O que você acha que é essa "autoridade"?*

Alan: *Não sei, é fazer com que a gente, entre aspas, fique com medo, ou alguma coisa assim. Que a gente seja punido de verdade. Aquele professor, por exemplo, que fala que vai fazer uma coisa e depois não faz, a gente sabe que ele não vai fazer nunca. Mas aquele que prova, fala e faz, aí a gente fica mais quieto com ele.*

(Entrevista com Alan, EPA, 25 nov. 2009).

Patrícia: *Tem professor que tem "moral", que bota medo, igual à Helena de História. A única que consegue explicar é ela e a Solange, porque elas têm "moral" com a sala. Porque quando o aluno vê que o professor não tem essa "moral" aí acabou.*

Pesquisador: *O que é essa "moral"?*

Patrícia: *Dá uns "berrinhos", saca? Na minha sala, é desse jeito: ou manda pra Elisa [diretora] e acabou a conversa, ou é professor gritando e mandando todo mundo calar a boca. Aí, todo mundo cala. Ou deixando a gente na sala depois do horário [que a aula termina], porque ninguém gosta de ficar na sala de aula também, não.*

(Entrevista com Patrícia, EPA, 13 maio 2010).

Nas observações de sala de aula, pudemos perceber a grande influência desse significado de autoridade ligada a punição. Notamos que muitos professores somente conseguem se impor durante as aulas por meio de ameaças e punições aos alunos, tais como: encaminhamento daquele que não se "comporta bem" para a diretoria e comprometimento da nota final dos alunos, tirando ponto ou aumentando o grau de dificuldade das avaliações; promoção de castigos durante o horário de recreio (tarefas escolares adicionais, ficar sem recreio) ou após a aula (prorrogação do tempo dentro da sala de aula, convocação dos pais à escola); etc.

Entretanto, no cotidiano de sala de aula, percebemos que nem todo comportamento de acato ao que o professor diz se estabelece por algum dispositivo punitivo. Por um lado, é evidente que o fato de o aluno reconhecer que o professor é capaz de punir coloca esse professor em uma condição de autoridade, no sentido de poder, de fazer respeitar a ordem dada por ele, principalmente quando essa punição se choca com interesses imediatos do aluno, por exemplo: ficar depois de transcorrido o tempo da aula em um dia que ele tem algo muito importante para fazer naquele horário ou ter os pais chamados na escola em um momento decisivo de conquista da confiança para poder sair à noite com os amigos. Porém, nesse caso, a aceitação está vinculada muito mais a uma atitude estratégica do aluno para se esquivar da punição do que propriamente ao respeito à autoridade do professor.

Contudo, chamou-nos a atenção o fato de que aqueles professores que os alunos consideram ser os que mais conseguem o respeito da classe, isto é, aqueles que têm "moral" ou "autoridade", são justamente os que menos observamos fazendo ameaças ou aplicando punições. Ainda que façam uma ou outra, e independentemente de cumprirem ou não a ameaça,

se comparados aos professores que não conseguem se impor diante da grande maioria dos alunos, são justamente os que menos ameaçam e menos aplicam punições.

Os professores considerados sem “moral” pelos alunos ameaçam punir e, na maioria das vezes, acabam punindo de fato, mas quase sempre não atingem sequer um grau mínimo de respeito que lhes possibilite dar aula. No relato de observação de sala de aula descrito a seguir, oferecemos o exemplo de uma professora que tenta repetidamente começar uma aula, faz ameaças, mas ainda assim não consegue o respeito dos alunos por suas ordens:

A professora chega, mas os alunos não saem da porta. Ela precisa pedir três vezes para poder entrar. Quando entra, a maior parte dos alunos ainda permanece fora de seus lugares. A professora pede 12 vezes que eles voltem às suas carteiras. Isso leva 10 minutos. Ela tenta passar uma atividade, mas ainda é pouco ouvida. Precisa repetir cinco vezes o que pretende que os alunos façam: “ler o texto e responder às questões do livro didático”. Os alunos fazem perguntas, mas estas dificilmente dizem respeito às questões da aula. Pedem para sair, trocar de lugar. A professora tenta explicar o assunto. Mas fala para poucos. Há muito barulho na sala, e ela precisa gritar várias vezes. Quando ela grita, tem-se um breve instante de silêncio, mas logo voltam às conversas. Uma aluna pergunta para a colega atrás: “O que ela está falando?” A professora faz algumas ameaças: “Quem continuar conversando, vou mandar copiar as páginas 18 e 20 do livro.” Mas isso parece não intimidar a classe. Ela desiste e limita-se a ficar parada em frente da sala. Depois de sete minutos esperando, a turma fica em silêncio. Logo, a professora começa a falar sobre o assunto, mas com isso a conversa recomeça. Ela respira fundo e passa a mão pelos cabelos. (Observação de sala de aula, EPB, 15 abr. 2009).

Isso nos sugere que existem outros elementos, para além da ameaça e da punição, envolvidos no respeito dos alunos pelos professores. Ao levantar as qualidades desses últimos que são mais valorizadas pelos alunos, constatamos que um dos atributos centrais que o professor necessita para se impor é “explicar bem”. Essa característica refere-se à habilidade do professor em se legitimar ante os alunos ao transparecer para eles que tem “certeza do que ele tá falando”, demonstrando ser “inteligente” e preparado para ensinar, ou seja, ter autoridade sobre aquilo que ensina, do ponto de vista do conteúdo ensinado e da didática. Um atributo que se soma a este é ser “legal” ou “gente boa”, o que significa a capacidade do professor de manter um bom relacionamento com os alunos, mediante uma postura compreensiva e brincalhona que permite o rompimento com a rotina enfadonha por meio do lúdico e da diversão. As duas características aparecem na fala dos alunos quando refletem sobre um ideal de professor e quando se recordam de professores com os quais se identificaram ao longo da vida escolar:

Pesquisador: *Como que seria pra você um professor perfeito?*

Éverton: *Acho que ter o essencial, ser muito inteligente, saber bastante, ter certeza do que ele tá falando ali e explicar bem a matéria pra gente. Não poderia ser aquele professor que dava, como muitas*

peças pensam, que o professor bom é aquele que dá provas fáceis. Ele teria que explicar a matéria bem e dar provas que sugassem mais o nosso conhecimento, entendeu? E ele seria uma pessoa "legal", também sociável.
(Entrevista com Éverton, EPB, 22 jun. 2010).

Pesquisador: *Se você fosse professor, como você daria uma aula?*

Denílson: *Ah! Eu seria "legal", "gente boa", e daria uma aula bem divertida.*

Pesquisador: *Como que é uma aula divertida?*

Denílson: *Contar uma piada de vez em quando para descontrair, ensinar de uma forma mais adequada...*

Gisele: *Eu acho que deviam tentar entender mais os alunos.*
(Encontro grupal, EPA, 27 maio 2009).

É interessante ressaltar que essas características apareceram tanto nas entrevistas individuais quanto nos encontros grupais. Contudo, se o significado predominante de autoridade docente nas entrevistas foi punição, "explicar bem" e ser "legal" são expressões que consistiram nos atributos docentes mais valorizados durante os encontros grupais. Além do mais, tais características, conforme pudemos interpretar, refletem amplamente os significados que os adolescentes atribuem à escola: um lugar de aprendizado, mas também de sociabilidade. O professor que "explica bem" legitima o sentido de estar na escola para "aprender as coisas" (entrevista com Luana, EPB, 25 maio 2010) e "ter um futuro melhor" (entrevista com Elias, EPB, 26 nov. 2010). Já o professor "legal" e "gente boa", que permite "brincar e descontrair" (entrevista com Bianca, EPB, 20 maio 2010) e ainda "deixa conversar" (encontro grupal, EPB, 24 set. 2010), legitima a escola como um lugar para "divertir e conversar com os amigos" (entrevista com Paulo, EPB, 28 maio 2010). Os alunos reconhecem que o professor ideal congregaria ambas as qualidades, mas admitem que nem sempre isso é possível. Decidir qual delas é mais essencial varia de acordo com o aluno e com o enfoque dado àquilo que é ensinado pelo docente. Se a questão é analisada pelo aluno a partir do ponto de vista da aprendizagem, "explicar bem" é a característica mais determinante do bom professor, sendo que o fato de ser "gente boa" ou "legal" é desejável, porém secundário. Por outro lado, essa hierarquia se inverte quando o valor da escola reside na sociabilidade, pois o que está em jogo é ir à escola para se "divertir e conversar com os amigos".

A maioria dos alunos, porém, procura conjugar os interesses relativos à concretização de um projeto escolarizante e a vivência das relações de sociabilidade, ou seja, as trocas e reciprocidades intra e/ou intergeracionais no aqui e agora das interações sociais.

Um projeto de futuro e a busca da imediatividade das interações sociais cotidianas disputam espaço na experiência dos adolescentes, com oscilações ora para um lado, ora para o outro. Dois trechos citados a seguir expressam de maneira bem ilustrativa esse antagonismo que demarca a escola e a relação com os professores na vida dos adolescentes. Uma aluna demonstra, no contexto de sala de aula, um sentimento de ódio por uma

professora rígida e que “explica bem”, mas na situação de entrevista se diz chateada com a aposentadoria dessa mesma professora.

Chego e boa parte dos alunos encontra-se do lado de fora da sala. Percebo certa expectativa com relação à falta da professora de Matemática. Alguns alunos comentam sobre a possibilidade de ela se aposentar. Uma aluna diz: “A Laura disse que a Cecília vai aposentar.” Muitos se animam com a informação. Elisa comenta: “Nossa! É verdade que ela vai aposentar?” Bianca diz: “Ela podia morrer!”.

(Observação de sala de aula, EPB, 13 maio 2010).

Bianca: *Professor não explica a matéria.*

Pesquisador: *Todos estão assim?*

Bianca: *É! Tem alguns. Antes, a Cecília [professora de Matemática] explicava, mas ela aposentou.*

Pesquisador: *Você gostava da Cecília?*

Bianca: *Gostava, ela era muito boa, apesar de ser chata!*

(Entrevista com Bianca, EPB, 20 maio 2010).

Uma constatação digna de ser ressaltada, percebida por meio das observações de sala de aula, é que essas três representações de autoridade interferem nas relações interpessoais mantidas entre alunos e professores. Isso significa que os alunos tendem a respeitar aqueles professores nos quais reconhecem os atributos que os colocam na condição de autoridade (punir, ser “legal” ou “gente boa”, “explicar bem”), o que, contudo, não quer dizer que sejam completamente submissos a todos os comportamentos prescritos como corretos por tais professores. Na verdade, na relação com os professores em que percebem esses atributos, os alunos não costumam apelar ao confronto como mecanismo de oposição às prescrições advindas de tal professor, por mais que as considerem sem sentido. Nessas situações, costumam recorrer a estratégias encobertas que suavizam o conflito. É o caso, por exemplo, quando “colam na prova” sem o professor perceber, comunicam-se com o colega por meio de sinais durante a aula e/ou passam “bilhetinhos”, entre outras estratégias. Essa última prática, inclusive, apareceu, na maior parte das falas dos alunos entrevistados, como uma forma de respeito ao professor, uma vez que permite a interação com os colegas sem confrontar a autoridade docente. Essa questão fica bem evidenciada nos diálogos a seguir:

Pesquisador: *Um aluno troca bilhetinhos com um colega durante a aula...*

Fernanda: [interrompendo] *Isso não é ilegal!*

Pesquisador: *Você acha que não é ilegal trocar bilhetinhos? Como assim?*

Fernanda: *Porque você quer falar e não pode, então escreve no papel e passa.*

(Entrevista com Fernanda, EPB, 14 maio 2010).

Pesquisador: *Você acha que isso [passar bilhetinhos] é errado ou que isso não é errado?*

Éverton: *Por que é errado?*

Pesquisador: *Você acha que não é?*

Éverton: *Não, a pessoa tá calada ali. Pelo menos, se ela tiver calada. Acabou, tá certo. Ela tá na dela, não tá incomodando ninguém.*

(Entrevista com Éverton, EPB, 22 jun. 2010).

Ao longo de todo o processo de pesquisa, ficou claro que aquele professor que mantém uma relação mais próxima e lúdica com os adolescentes, isto é, o professor “legal” ou “gente boa”, acaba ocupando entre eles um lugar mais privilegiado do ponto de vista da amizade, independentemente de sua capacidade de “explicar bem” ou não. Nesse caso, o respeito articula-se à consideração ao professor devido ao seu companheirismo em relação aos alunos. Em outras palavras, o respeito ao professor “legal” ou “gente boa” se estabelece por uma relação de apreço à sua camaradagem. É o que aparece de forma bem clara na fala a seguir:

Paulo: *Na aula do Gilberto, eu não faço bagunça porque ele é “gente boa” com a gente.*

Pesquisador: *Então, você acha que o que não te faz fazer bagunça seria...*

Paulo: *Ah! Depende do professor, né? Se o professor for “legal comigo”, eu vou ficar atrapalhando a aula dele? Mas se o professor é chato, nem ligo.*

(Entrevista com Paulo, EPB, 28 maio 2010).

Por outro lado, o tipo de professor que somente “explica bem” nem sempre ocupa uma posição amistosa entre os alunos, sendo por vezes identificado como “chato”, apesar de o fato de transmitir segurança quanto ao seu conhecimento pareça lhe conferir certa autoridade capaz de garantir o seu respeito diante da classe. Já o professor caracteristicamente punidor elicia entre os adolescentes sentimentos de medo e aversão, embora o reconhecimento de sua condição de poder garanta, entre os alunos, um lugar de respeito que cumpre, conforme já apresentado, uma posição estratégica para o não-confronto.

Por fim, vale destacar os sentidos que os alunos conferem ao saber docente, uma vez que ao professor é atribuída uma posição social de saber. Esse saber detido pelo professor aparece entre os alunos, em grande parte, como conhecimento sobre o conteúdo exigido pela escola para aprovação nos exames ou pelo mercado de trabalho no futuro, incluindo o acesso à universidade. O conhecimento sobre esses conteúdos limita-se à matéria que o professor se propõe ensinar, caracterizando uma relação instrumental do aluno com a escola, já identificada em outros trabalhos (Sposito, Galvão, 2004; Silvino, 2009), que se reflete em uma relação igualmente instrumental do aluno com o professor. É o que podemos verificar por meio das falas a seguir:

Pesquisador: *Por que você acha que existe o professor?*

Alan: *Pra ensinar. Pra ajudar a gente pro mercado de trabalho, pra te ajudar a ser alguém na vida. Porque eu acho que o professor nos forma, vai nos modelando pra gente chegar lá fora pra ser alguém na vida.*

Pesquisador: *Seria melhor não ter professores?*

Alan: *Eu acho que no. Seno, todo mundo ia ser analfabeto. Ninguem ia saber fazer contas, somar, dividir. Ninguem ia saber a histria. Porque e por meio dos professores que a gente vai escolher.*

(Entrevista com Alan, EPA, 25 nov. 2009).

Pesquisador: *Por que voca acha que existe o professor?*

Elisa: *Pra explicar, pra gente aprender.*

Pesquisador: *Seria melhor no ter professores?*

Elisa: *No.*

Pesquisador: *Por que?*

Elisa: *Porque seno a gente no iria aprender. Iria fazer um exercicio e, se tivesse errado, iria ficar errado.*

(Entrevista com Elisa, EPB, 25 nov. 2009).

Pesquisador: *Onde vocs acham que aprendem mais, no computador ou na escola?*

Elias: *Na escola, porque na escola tem explicao.*

Otvio: *Mas no computador tem mais conteudo que na escola.*

Luana: *Na escola... porque na escola tem mais explicao.*

Angela: *Eu acho que na escola, porque, na escola, se voca tiver alguma duvida, a gente pode perguntar ao professor.*

Pesquisador: *No computador, vocs podem fazer pesquisa tambem, ne? Entao, vocs acham que mais vale uma pesquisa no computador ou mais vale uma aula?*

Elias e Otvio: *Uma aula, por causa da explicao.*

(Encontro grupal, EPB, 8 out. 2009).

É digno de considerao o fato de que, mesmo diante das transformoes contemporaneas em que vivemos, do alargamento das possibilidades de acesso a informao por meio da midia e da internet, a maior parte dos alunos pesquisados reconhece o lugar do professor como responsavel por tornar o conhecimento mais assimilavel. Desse modo, para eles, os dispositivos midiaticos no substituem o professor como transmissor de conhecimento, o que garante legitimidade ao saber docente, mesmo nos tempos atuais.

As formas de legitimao da autoridade docente

Por meio da escuta ao discurso dos alunos, foi possivel identificar algumas formas como eles buscam dar sentido as suas relcoes com os professores, e as observoes permitiram confrontar esses sentidos que emergem do discurso com aqueles expressos nas aoes cotidianas. Constatou-se que a capacidade de punir, de manter um bom relacionamento e de passar segurana acerca do seu conhecimento e atributo do professor que garante o seu respeito nas relcoes interpessoais com os alunos.

A pesquisa nos mostrou que a interao social entre adolescentes e professores – referenciada em uma cultura escolar para a qual no faz

muito sentido negociar com aqueles os aspectos da relação, uma vez que não são reconhecidos como sujeitos – acaba por promover conflitos que exigem que a negociação se estabeleça. Dessa maneira, embora na sala de aula o cenário seja fixo, uma parte expressiva do jogo é negociada segundo a situação, conforme os recursos disponibilizados para as partes em interação.

Os alunos detêm como recurso um estoque de conhecimento do jogo interativo que eles, em maior ou menor grau, escolhem trazer ou não para a situação. O jogo relacional da sala de aula traz a possibilidade de os adolescentes testarem e ponderarem, de diferentes formas, os repertórios de ação postos pelos professores, de modo a definirem as formas de investimento na relação. O contexto provê o cenário, os atores tecem a história e o *script* nem sempre é novo, pois a encenação recorre muito frequentemente a elementos da cultura do aluno, historicamente constituída, que coloca de antemão alguns caminhos que a interação pode trilhar.

Quando o professor é rígido e autoritário, as negociações não são instituídas, e os adolescentes devem escolher entre se confrontar com o professor e sair do jogo (sendo expulsos da sala de aula) ou ficar e aceitar a imposição das regras hierárquicas rigidamente definidas por aquele. Nesse contexto, os códigos da interação estabelecidos pelo docente devem ser respeitados, de modo que a norma do comando acaba por se sobrepor a qualquer possibilidade negociada. Uma definição da situação é imposta pelo professor que não titubeia em colocar para os adolescentes, como pré-condição para a aprovação escolar, a obrigação da submissão aos seus comandos. Nesse caso, a autoridade docente é exercida em nome do poder de coerção que se constitui na interação social, já que os alunos rapidamente percebem que, com aquele professor, não há qualquer possibilidade de negociação, pois ganha força uma pedagogia autoritária que dá ordens, controla e submete. Não havendo uma arena política, onde os abusos de poder por parte desse tipo de professor possam ser coibidos, bem pouco os alunos podem fazer para mudar a direção na relação social estabelecida.

Portanto, na interação entre os adolescentes e os professores há a coexistência de dois padrões relacionais tendo o professor como autoridade. Um, em que a autoridade é estabelecida por negociação, contrato ou acordo tácito entre as partes, devendo o respeito ao professor ser, em maior ou menor grau, confirmado no cotidiano das interações sociais. Depois de estabelecido o padrão de interação, professor e alunos devem confirmar a definição da situação preexistente a cada encontro ocorrido, para que ela se mantenha. E outro, referenciado em uma concepção de autoridade em que o professor se impõe diante do aluno pelo uso da coerção. Os alunos oscilam entre essas duas formas de exercício da autoridade docente, ora pendendo para um tipo, ora pendendo para o outro, do ponto de vista da valorização dos modos de resolução dos conflitos em sala de aula.

Os alunos atribuem significados às situações vividas na sala de aula por meio da mobilização de um repertório cultural advindo da experiência e das representações sociais que circulam dentro e fora da escola.

Dessa maneira, quando se colocam na perspectiva do docente, mostram dificuldades em pensar uma forma de exercício da autoridade que não recorra às práticas disciplinadoras de educação que ainda estão muito presentes no cotidiano escolar. Parece que, no repertório de conhecimento disponível, a solução final para o confronto na sala de aula remete ao uso da punição do comportamento.

Ao mesmo tempo, há um reconhecimento, pelos adolescentes, de que compete ao docente a responsabilidade de gerir o conflito em sala de aula. Eles demandam dos professores o manejo da interação, de modo a garantir um mínimo de ordem para a condução do processo educativo. Porém, apesar das oscilações em suas falas, eles indicam preferir que o docente faça isso de maneira a criar uma atmosfera dialógica e brincalhona, isto é, de uma forma "legal". Os adolescentes mostram buscar o direito de poder construir um modo próprio de viver a experiência da autonomia geracional ao mesmo tempo em que pedem o compromisso das pessoas que são responsáveis por ele.

Sendo assim, em um contexto como esse, a legitimidade da autoridade docente não decorre do peso de uma obrigação das novas gerações de obediência à autoridade adulta enquanto detentora de um legado cultural a ser preservado ou aumentado. Não há qualquer fundamentação para a autoridade do professor baseada no suposto saber que acompanharia a sua investidura formal em um cargo público, já que ele deve conseguir mostrar que aquilo que ensina tem relevância para os alunos, além de saber usar recursos didáticos para a transmissão do conhecimento.

Em outras palavras, fundamentados nas leituras de Renaut (2005) e Arendt (1988), podemos supor que a ordem da hierarquização na sala de aula não mais emana da tradição, da submissão à autoridade aceita *a priori*, mas, sim, do consentimento e do reconhecimento das relações de forças estabelecidas. Na maior parte do tempo, os alunos agem muito mais por estratégia do que por valores transcendentais trazidos pela tradição cultural. A aceitação das práticas autoritárias e de comando por parte desses adolescentes decorre de sua preocupação com a obtenção do sucesso escolar. Na sala de aula e entre os pares, a maioria deles reclama dos professores que gritam, ameaçam e punem. Eles recusam uma pedagogia baseada no imperativo em nome de uma pedagogia relacional, da negociação. Porém, quando estão distantes da sala de aula e refletem sobre o assunto, movidos pela preocupação com o diploma, oscilam entre a valorização e a desvalorização dos padrões autoritários de exercício da autoridade docente.

Na sala de aula, fica mais evidente a desvalorização dos padrões imperativos de ação docente; porém, fora dela, os adolescentes mostram temor de que a dinâmica da interação social na sala de aula, nas situações em que o professor não consegue controlar a turma, acabe dificultando a obtenção do sucesso escolar, de um diploma que é valorizado pela família. Sem saber como lidar com o conflito entre o desejo da sociabilidade e a necessidade de sucesso escolar, os adolescentes tendem a valorizar as práticas coercitivas, identificando, na situação de descontrole, que a

pedagogia relacional, por vezes, produz todos os males da escola, pois esta ameaça a inserção deles no mercado de trabalho.

Para os adolescentes entrevistados, o trabalho escolar não se reduz à aprendizagem de conteúdos, devendo haver experiências que escapam à ideia de uma racionalização total do tempo. Os adolescentes subvertem o projeto temporal da escola ao trazerem para o cotidiano escolar as suas demandas de reconhecimento identitário e o anseio da conversa, do diálogo e da amizade. Nesse momento de suas trajetórias biográficas, no calor da interação com os pares e com os professores, eles mostram recusa em postergar essas possibilidades de expressão identitária e contato relacional em nome do sucesso futuro no mercado de trabalho, muito embora, quando se distanciam da situação, por vezes, esta sofre uma redefinição, pois o fracasso escolar aparece como uma ameaça, associado a um temor de fracasso na vida. Ao mesmo tempo em que buscam trazer o lúdico, as relações de amizade e o prazer para a interação social na sala de aula, os adolescentes entrevistados temem as consequências disso em seus projetos de escolarização. Por outro lado, a oposição sociabilidade e trabalho, lúdico e sério, parece se dissolver na imagem do professor que consegue unir esses dois elementos, quebrando a monotonia da sala de aula. Trata-se de um docente que consegue manejar a alternância entre a brincadeira e o trabalho, entre o riso e a tarefa, na busca de um prazer imediato que não impossibilite o futuro, que não ameace o projeto de escolarização do adolescente.

A competência relacional e didática, os saberes nascidos da experiência pessoal e coletiva dos docentes em termos de expressividade, empatia, alegria e capacidade de dialogar são elementos muito valorizados pelos alunos. Desse modo, a autoridade deve ser conquistada pelo docente, não sendo dada nem pelos saberes eruditos que ele detém nem pelo uso da força, mas pela sua capacidade de convencimento de que aquele conhecimento que transmite tem sentido, tem utilidade, pois as falas dos alunos mostram que, nesse momento de suas trajetórias, eles são orientados por uma perspectiva pragmatista, muito marcada pelo imediatismo.

Considerações finais

Este trabalho propôs levantar aspectos da relação aluno-professor a partir do enfoque na fala dos alunos, mais especificamente identificar os atributos dos professores que legitimam sua autoridade para os alunos. Inicialmente, as perguntas que nortearam nossa pesquisa foram: Quais os elementos valorizados pelos alunos na atribuição de legitimidade à autoridade dos professores, isto é, que concepção de autoridade docente é tida como legítima segundo os alunos? Em que medida tal concepção interfere na relação do aluno com a escola e em que medida reflete o próprio lugar que a escola ocupa em suas vidas?

Por meio do cruzamento de informações colhidas de múltiplos procedimentos de investigação, constatamos que coexiste nas concepções dos

adolescentes tanto uma significação tradicional de autoridade, assinalada pela marca da hierarquia de saber e da punição como forma de controle, quanto uma significação mais próxima dos princípios democráticos, cuja relação de poder deve se estabelecer a partir de uma relação de negociação que garanta às partes as condições de igualdade e de liberdade.

Diante do exposto, é preciso recolocar algumas reflexões em torno da crise da autoridade docente. Em grande parte, a preocupação com esse fenômeno advém da emergência de conflitos intergeracionais que se refletem, segundo educadores, em problemas como indisciplina em sala de aula, violência nas escolas e desinteresse dos alunos pelo aprendizado, entre outros. Nesse contexto, buscam-se alternativas para abafar tais conflitos, sempre, conforme Aquino (2007, p. 15), tomando como referência uma escola do passado, enaltecida pelo respeito incontestado aos professores e à disciplina, em suma, uma época em que supostamente "só frequentava a escola quem sabia dar valor a ela".

Contudo, vale questionar se resolveríamos os problemas da escola contemporânea criando estratégias para encobrir os conflitos e as resistências intergeracionais, elementos essenciais para uma educação que objetive uma formação cidadã democrática (Sposito, 1996). Os dados deste trabalho mostraram que há questões muito mais relevantes com que a escola precisa lidar, entre elas o instrumentalismo educacional que perpassa o sentido dado pela maior parte dos alunos ao trabalho escolar e o sufocamento identitário dos adolescentes, provocado pelas padronizações disciplinares tradicionais, inconciliáveis com os modos contemporâneos de socialização e subjetivação.

Parece que a solução ideal seria a conjugação de uma simetria relacional aliada a uma assimetria de saber. Porém, quando ocorre de a maioria não gostar de estudar os conteúdos escolares ministrados, existe o risco de que a diminuição da assimetria relacional tenda a fazer da sala de aula um espaço de sociabilidade, na medida em que a esquiva dos conteúdos escolares pouco desejados conduza ao império das necessidades mais imediatas em detrimento do conhecimento escolar propriamente dito. Nesse caso, o manejo da situação poderia exigir a constituição de uma esfera de participação política em que essas coisas fossem discutidas e pactuadas por professores, alunos e pais.

Referências bibliográficas

AQUINO, Júlio R. Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Júlio R. Groppa (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

_____. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, Júlio R. Groppa (Org.). *Autoridade*

e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999. p. 131-153.

AQUINO, Júlio R. Groppa. *Instantâneos da escola contemporânea*. Campinas: Papyrus, 2007. 128p.

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1988. 348p.

COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. 134p.

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.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 262p.

GALLAND, Olivier. Introduction. Une nouvelle classe d'âge? *Ethnologie française*, v. 40, p. 5-10, 2010/2011. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2010-1-page-5.htm#citation>>. Acesso em: 18 abr. 2011.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: ArtMed, 2005. 224p.

PRATA, Maria Regina dos Santos. 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/pdf/rbedu/n28/a09n28.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2009.

RENAUT, Alain. *O fim da autoridade*. Lisboa: Piaget, 2005. 194p.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 33-41, jan./mar. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v22n1/v22n1a04.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. As transformações no final do século: ressignificando os conceitos de autoridade e autonomia. In: AQUINO, Júlio R. Groppa (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p. 71-84.

_____. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, ago./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a15v17n2.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2010.

SILVINO, Fernanda Cristina Soares. *Juventude e escola: reflexões dos jovens em torno da relação professor/aluno*. 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 96-104.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Isabel. 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. Disponível em: <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9649/8876>>. Acesso em: 5 abr. 2010.

Fabício Aparecido Bueno, graduando em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

fabricioapbueno@hotmail.com

Ruth Bernardes de Sant'Ana, doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei.

ruthbs.ufsj@gmail.com

Recebido em 3 de janeiro de 2011.

Aprovado em 27 de maio de 2011.