

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

**AUTORIDADE, AUTORITARISMO E
AUTONOMIA DOCENTE: REPRESENTAÇÕES DE
PROFESSORES E ALUNOS**

Maria Cecília Arantes Nogueira Ravagnani

Orientadora: Prof^a Dr^a Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur

2006

Maria Cecília Arantes Nogueira Ravagnani

AUTORIDADE, AUTORITARISMO E AUTONOMIA

DOCENTE:

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus de Araraquara, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Cilene Ribeiro de Sá leite Chakur

Araraquara 2006

Maria Cecília Arantes Nogueira Ravagnani

**AUTORIDADE, AUTORITARISMO E AUTONOMIA
DOCENTE: REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES E
ALUNOS**

Tese para a obtenção do grau de Doutora em Educação Escolar

Comissão Julgadora

Presidente e orientadora: Prof^a Dr^a Cilene Ribeiro de Sá Leite

Chakur

2º Examinador (a): Prof. Dr Antônio dos Santos Andrade

3º Examinador (a): Prof^a Dr^a Alda Junqueira Marin

4º Examinador (a): Prof^a Dr^a Durlei de Carvalho Cavíchia

5º Examinador (a): Prof^a Dr^a Maria Suzana S. Menin

Araraquara, SP

2006

DEDICATÓRIA

Aos alunos das escolas públicas, vítimas da educação conturbada por reformas e da incompreensão dos profissionais e autoridades governamentais, dedico de coração este trabalho.

Agradecimentos

Em primeiro lugar o especial agradecimento à minha orientadora, Prof^a Dr^a Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur, pelo empenho, dedicação e carinho com que me conduziu durante todos esses anos de trabalho acadêmico. Nunca teria condições de desenvolver tais trabalhos sem sua mão amiga.

Ao Oswaldo, querido companheiro de todas as horas e que com sua compreensão e apoio sempre me incentivou e deu coragem para que chegasse até aqui.

Aos meus filhos: Daniel, Marina e Paulo, pelo seu amor, apoio, força e coragem.

Aos meus pais, Lúcia e Manoel, pelos exemplos e educação, e aos meus irmãos pelo amor que me dedicam.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos, pelo aprendizado, apoio e carinho que transmitiram durante nossos desafios: Osmar, Luciana, Vânia, Rita, Eliane e Ligiane. Sempre acompanhados pelos olhos e ouvidos atentos de *Mainha* (Cilene), que nunca nos abandonou e sempre nos incentivou.

Às professoras Dr^a Alda Junqueira Marin e Dr^a Maria Suzana Menin, pelas ótimas sugestões por ocasião do Exame de Qualificação deste trabalho, dando um grande impulso para as conclusões a que cheguei.

Ao Núcleo de Ensino da FCLAR – UNESP, do qual fui integrante,

pela iniciação à pesquisa.

Aos diretores, coordenadores e, em especial, aos professores e alunos que me acolheram com tanto carinho e, em um período de preparativos de final de ano, ainda tiveram a paciência de me confiar seus depoimentos.

A todos que um dia tive como alunos, pelo aprendizado, pela alegria que me proporcionaram e pelo orgulho que me deram de ser professora.

E àqueles que direta ou indiretamente me auxiliaram nessa trajetória que considero a realização de um sonho.

Meus sinceros agradecimentos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	20
1.Autoridade e autonomia do professor na bibliografia especializada.....	21
2.Autoridade docente como representação social: a dimensão psicogenética.....	47
2.1. O campo e as teorias das representações sociais.....	47
2.2. A especificidade do "social" nas pesquisas psicogenéticas....	60
CAPÍTULO II. CAMINHOS DA PESQUISA.....	78
1. Objetivos, questões de pesquisa e hipóteses de trabalho.....	79
2. Método.....	81
2.1.O método clínico na pesquisa qualitativa.....	81
2.2. Os participantes da pesquisa.....	83
2.3. Instrumentos e material.....	85
2.4. Procedimento de coleta e análise dos dados.....	87
CAPÍTULO III. AUTORIDADE, AUTORITARISMO E AUTONOMIA DO PROFESSOR NA VISÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	90
1. A noção de autoridade em crianças e adolescentes.....	91
2. A autoridade do professor na visão dos alunos.....	106
3. A autonomia do professor no olhar de crianças e adolescentes....	116
4. Distribuição dos alunos em níveis gerais nas noções de autoridade, autoritarismo e autonomia	133
CAPÍTULO IV. AUTORIDADE, AUTORITARISMO E AUTONOMIA DOCENTE NA VISÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	137

1. A noção de autoridade em professores do Ensino Fundamental..	138
2. O autoritarismo docente no olhar de professores do Ensino Fundamental.....	154
3. A noção de autonomia em professores do Ensino Fundamental...	167
4. Autoridade e autonomia docente pós-reforma segundo depoimentos dos professores.....	180
5. Distribuição de professores nos níveis gerais nas noções de autoridade, autoritarismo e autonomia.....	190
CAPÍTULO V. ESTUDO COMPARATIVO DAS REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES	194
CONCLUSÃO.....	235
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	243
ANEXOS.....	248

SUMÁRIO DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1. Dissertações e Teses do Banco de dados da CAPES por período	43
Tabela 2. Dissertações e Teses do Banco de dados da CAPES de 1987 a 2004	46
Quadro 1. Dados de identificação de professores	84
Quadro 2. Dados de identificação dos alunos	85
Quadro 3. Níveis gerais de representação de autoridade docente em crianças e adolescentes	134
Tabela 3. Frequência dos níveis gerais de representação de autoridade docente em crianças e adolescentes por faixa etária.....	135
Quadro 4. Níveis gerais de representação de autoritarismo docente em crianças e adolescentes.....	135
Tabela 4. Frequência dos níveis gerais de representação de autoritarismo em crianças e adolescentes por faixa etária	135
Quadro 5. Níveis gerais de representação de autonomia em crianças e adolescentes.....	136
Tabela 5. Frequência dos níveis gerais de representação de autonomia em crianças e adolescentes por faixa etária.....	136
Quadro 6. Níveis gerais de representação de autoridade em professores.....	190
Tabela 6. Frequência dos níveis gerais de representação de autoridade em professores.....	191
Quadro 7. Níveis gerais de representação de autoritarismo em professores.....	191
Tabela 7. Frequência dos níveis gerais de representação de autoritarismo em professores.....	192
Quadro 8. Níveis gerais de representação de autonomia em	

professores.....	192
Tabela 8. Frequência dos níveis gerais de representação de autonomia em professores.....	192
Tabela 9. Distribuição dos níveis de representação de autoridade entre professores e alunos.....	195
Tabela 10. Distribuição dos níveis de representação de autoritarismo entre professores e alunos.....	214
Tabela 11. Distribuição dos níveis de representação de autonomia entre professores e alunos.....	224

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal investigar as representações de autoridade, autonomia e autoritarismo de professores e alunos de 7 a 14 anos de duas escolas estaduais do interior paulista. Como referencial, partimos especialmente das concepções políticas de autoridade e autoritarismo de Hanna Arendt e das idéias de José Contreras, João Barroso e J. Gimeno Sacristán sobre autonomia docente. Aproximamos-nos, também, dos estudos psicogenéticos de Jean Piaget e Juan Delval, bem como da teoria das representações sociais de Serge Moscovici, para analisar as representações das noções estudadas. O instrumento compunha-se de sete histórias que relatavam situações fictícias de sala de aula envolvendo diferentes conflitos entre os personagens e em que estava em jogo ora a autoridade docente, ora o autoritarismo e ora a autonomia do professor. Empregando-se a entrevista e princípios do método clínico piagetiano, os depoimentos de alunos e professores foram analisados tendo em vista o estabelecimento de níveis de desenvolvimento das representações. Os resultados mostraram que as representações de autoridade, autoritarismo e autonomia docente de crianças e adolescentes se diferenciam conforme a idade. O mesmo não ocorre com os professores, embora seus depoimentos tenham mostrado a mesma seqüência de níveis, com características surpreendentemente semelhantes às dos alunos. Percebeu-se que as diferenças encontradas entre os dois grupos são devidas à posição e função ocupadas na comunidade escolar. Se os professores não conseguem perceber adequadamente as noções de autonomia e autoridade, como poderão exercer seu papel profissional em sala de aula e em seu espaço de trabalho? Concluiu-se que as políticas públicas educacionais podem não estar contribuindo para a formação profissional dos professores o que os torna despreparados para as adversidades da sala de aula.

ABSTRACT

The present work had, as main objective, to investigate the 7 to 14 year-old students' authority, autonomy and teachers' authoritarianism representations in two state schools in a town of São Paulo state. As a reference, we especially started from Hanna Arendt political conceptions of authority and authoritarianism and José Contreras's, João Barroso's and J. Gimeno Sacristán's ideas on educational autonomy. We also approached Jean Piaget's and Juan Delval's psychogenetics studies, as well as Serge Moscovici's theory on social representations, to analyze the representations of the studied notions. The instrument was composed of seven histories that have told fictitious situations of class room involving different conflicts among the characters, where it were in risk sometimes the educational authority, other times the authoritarianism and teacher's autonomy. It was used the interview and the piagetian clinical method, the teachers' and students' testimonies were analyzed under the establishment of levels of representation development. The results showed that the children's and adolescents authority, authoritarianism autonomy and representations, differ according to the age. The same doesn't happen with the teachers, although its testimonies have shown the same sequence of levels, with characteristics surprisingly similar to the students. It was noticed that the differences found among the two groups are due to the position and function occupied in the school community. If the teachers don't get to appropriately notice the autonomy notions and authority, how can they exercise its professional role in class room and in its workplace? It was concluded that the educational public politics might not be contributing for the teachers' professional formation that turns them unprepared for the adversities in the class room.

INTRODUÇÃO

Em trabalho anterior (nossa Dissertação de Mestrado), buscamos investigar como professores de Ciências de 5ª a 8ª séries de duas escolas estaduais de Ribeirão Preto - SP estão reagindo à proposta de progressão continuada, e quais as suas concepções sobre fracasso/sucesso escolar no contexto das reformas educacionais que estão sendo implantadas na rede pública de ensino a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

Empregando um roteiro de entrevista semi-estruturada, investigamos se, na opinião dos professores, as reformas educacionais propostas contribuíram para o aumento do fracasso escolar, como estariam avaliando seus alunos para poder constatar o sucesso ou o fracasso de seu trabalho, se a progressão continuada contribuiu para o sucesso escolar, se o professor está sendo preparado para essa reforma e como os alunos estão se comportando diante dela.

Os resultados mostraram que os professores não se sentiam preparados para as mudanças que estão ocorrendo com a implantação das novas propostas, mais especialmente a de progressão continuada, e avaliavam a implantação das mudanças geralmente de modo negativo, principalmente com relação à autoridade do professor e à disciplina dos alunos em sala de aula.

O trabalho discutiu os resultados à luz da bibliografia levantada, o que nos permitiu chegar a algumas conclusões, tais como as que seguem.

Os professores estão perdidos, precisando de maior preparo para lidar com as medidas mais recentes, principalmente com a progressão continuada, justamente por causa da ausência de apoio teórico e técnico. Os professores **não querem** aceitar a expressão “progressão continuada” e continuam a se referir à medida como “promoção ou aprovação automática” ou, no máximo, “promoção continuada”.

Assim, também, não rejeitam o sistema de avaliação, mas sim a falta de reprovação. Não mudou muito a forma de avaliar, mas parece que não mais aprovam a antiga.

Sentimos certo saudosismo nos depoimentos dos professores, que almejam a volta da escola autoritária, a escola de antigamente, como que ansiando por uma volta ao antigo sistema.

A concepção de fracasso escolar continua a mesma no discurso dos professores: o fracasso é do aluno, como há muito tempo vêm mencionando.

As normas dos documentos oficiais e a LDBEN falam em autonomia dos Estados e Sistemas de Ensino para implantar as propostas, mas os professores reclamam da falta de autonomia que têm tanto os diretores quanto eles próprios para essa implementação. Interessante que *até os promotores da infância e da juventude estão interferindo nas decisões dentro da escola*, segundo ouvimos de professores.

Não é, portanto, de estranhar a angústia que os professores estão sentindo, mais uma vez, após mais uma reforma. Alegam que além da

imposição de medidas que implicam em retirar-lhes a autoridade (e às vezes o respeito), vêem-se despojados, em parte, de sua função como profissionais e agentes nas decisões que interessam à escola.

Tendo em vista as queixas dos professores ao longo das entrevistas do nosso trabalho de Mestrado e a angústia que percebemos em seus depoimentos ao abordar a questão da autonomia e da autoridade em sala de aula, diante dessas propostas polêmicas que estão alterando de maneira tão agressiva o trabalho do professor, propusemo-nos a investigar, justamente, como os professores percebem a própria autoridade e autonomia e a representação de alguns de seus alunos sobre autoridade e autonomia docente.

Para tanto, pensamos que seria conveniente retomar algumas definições de progressão continuada, pois este tem sido o problema mais frequentemente apontado para a falta de autoridade dos professores em sala de aula. Assim também, buscamos uma delimitação inicial dos conceitos de autonomia e autoridade na bibliografia educacional, essencial para fundamentar a nossa pesquisa.

A LDBEN, promulgada sob o nº 9394 em 20/12/96, dá autonomia aos Estados e Municípios para organizarem o ensino em ciclos, de acordo com as necessidades regionais. Alguns Estados passaram de 8 anos para 2 ciclos de 4 séries, outros já estão se adequando à nova lei de aumentar o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, incorporando a Pré-escola como a primeira série do curso.

Em São Paulo, de acordo com as Normas Regimentais para as

Escolas Estaduais (Parecer CEE 67/98), as escolas poderão oferecer níveis, cursos e modalidades de ensino que se distribuem em: Ensino Fundamental, que será organizado em dois ciclos: ciclo I - "7 a 10 anos"; ciclo II - "11 a 14 anos"; e Ensino Médio, com três anos de duração.

A Resolução Nº 3, de 3 de Agosto de 2005, define normas para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, que deverão assim ser distribuídos: Educação Infantil - até 5 anos de idade; Ensino Fundamental - até 14 anos de idade, sendo os anos iniciais de 6 a 10 anos (5 anos de duração) e os anos finais de 11 a 14 anos de idade (4 anos de duração).

A Lei Nº 11274, de 6 de Fevereiro de 2006, altera a redação dos artigos 29,30,32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir de 6 (seis) anos de idade.

No Ensino Fundamental, a forma de evolução do aluno é a progressão continuada, que é prevista na LDBEN e instituída em São Paulo pela Deliberação CEE nº 9/97. Na progressão continuada, o aluno deve ter um acompanhamento contínuo da aprendizagem, com reforço e recuperação para sanar dificuldades e defasagens. A progressão no Ensino Médio é parcial, pois o aluno poderá levar para o ano seguinte até 3 disciplinas em que foi reprovado, avançando, assim, normalmente os seus estudos.

Na organização do ensino prevista na LDBEN, os conteúdos e os

objetivos de cada série são mantidos dentro dos ciclos e da progressão continuada, devendo haver uma série de reforços paralelos e contínuos. O aluno avançará com o seu grupo-série até o final de cada ciclo, quando deverá ter atingido um patamar de aprendizagem. Ao final de cada ciclo, se o aluno não atingiu os objetivos propostos, deverá ficar retido por um ano, para reforço das dificuldades de aprendizagem (São Paulo, 1998).

Em São Paulo, segundo os documentos oficiais encaminhados às escolas pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), entre eles o denominado "A Organização do Ensino na Rede Estadual", a organização escolar em ciclos tem como princípios a flexibilidade na organização do ensino e o respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno. Ela rompe com as concepções rígidas e ultrapassadas de ensino-aprendizagem que faziam com que as crianças que não tivessem dominado todos os conteúdos e habilidades ao final de cada série repetissem no ano seguinte tudo o que já tinha sido ensinado.

A repetência série a série gerou uma prática que não levava em conta o desenvolvimento cognitivo da criança. O que o aluno havia assimilado em certo período era desconsiderado, apagado, e ele era obrigado a aprender tudo novamente, não de onde havia parado, mas era como se não houvesse aprendido nada (São Paulo, 1998).

Para sanar essa situação, propôs-se a progressão continuada, que se refere à evolução do aluno dentro do ciclo, ao avanço contínuo dos alunos, não eliminando nem o esquema seriado, nem os patamares de

conteúdos e habilidades a serem dominados pelo aluno ao final de cada série. A proposta elimina o corte rígido das reprovações e o retrocesso ao final de cada série e dá ao aluno a possibilidade de avançar com seu grupo-classe nas séries intermediárias de cada ciclo, utilizando recuperação e reforço paralelo para que isso ocorra. No final de cada ciclo ou grupo de séries, deverá esse aluno atingir um patamar de aprendizagem.

A progressão continuada implica o acompanhamento contínuo da aprendizagem e tem no processo de reforço e recuperação um recurso básico para sanar dificuldades e defasagens. É **diferente** da promoção automática, que é entendida como mecanismo em que o aluno vai sendo promovido independentemente de ser submetido a períodos de reforço e recuperação, e de frequência mínima de 75% (SÃO PAULO, 1998).

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo adotou esse regime no Ensino Fundamental, regular ou supletivo, a partir de 1998 (SÃO PAULO, 1998; BARRETO E MITRULIS, 1999).

Se pensarmos em melhoria de condições de avanço para o aluno, esta foi uma maneira de evitar a evasão escolar, a reprovação autoritária e a exclusão do aluno com relação à sociedade e ao saber. Mas será que esse é o caminho para a resolução dos problemas de evasão e repetência? Problemas tão discutidos pelos pesquisadores de outras décadas e que continuam dificultando a permanência de tantas crianças na escola serão, assim, resolvidos por um simples decreto? Se é tão simples a solução, por que será que outros governos não se

interessaram pela implantação de uma medida que vem causando tanta polêmica?

Segundo Camargo (1999), trata-se a progressão continuada de uma estratégia para resolver a universalização da escola básica, de garantia da permanência das crianças na escola, de manter o fluxo dos alunos e também garantir a adequação idade/série. É a substituição da pedagogia da repetência, da exclusão, pela pedagogia da promoção da inclusão, não punitiva e não excludente.

A adoção do regime de progressão continuada e a concretização de seus resultados dependem de uma alteração radical na concepção de ensino, de escola, de aprendizagem e de avaliação; significa romper com preconceitos e resistências ao que já se comprovou cientificamente, ou seja, que toda criança é capaz de aprender se lhe forem oferecidas condições de tempo e recursos para que exercite suas competências ao interagir com o conhecimento (CAMARGO, 1999).

De acordo com Oliveira (2000), a progressão continuada é uma proposta de inclusão escolar que valoriza o acolhimento das diferenças e não as converte em deficiências. Na progressão continuada, os alunos, mesmo com aproveitamento insuficiente, são classificados para a série seguinte, mas esse avanço precisa ser acompanhado por um conjunto de medidas pedagógicas que garantam a esse aluno progredir em seu percurso escolar. Ao invés de converter as diferenças dos alunos em deficiências, trata-se de trabalhar essas diferenças e fazê-los avançar, como afirma Oliveira (2000).

Progressão automática, avanço da aprendizagem, promoção

automática, promoção por avanços progressivos, promoção continuada... Analisando essas propostas, chegamos à conclusão de que todas pensam o aluno da mesma maneira, defendendo que todos tenham o acesso assegurado. Uma escola para todos, com garantias do direito à educação. Os objetivos são os mesmos, as formas como serão feitos a recuperação e o acompanhamento pedagógico mudam um pouco, mas o fio condutor é sempre igual: formar o cidadão e dar direitos iguais à educação.

Salientamos, enfim, a crítica levantada ao sistema de ciclos por Barreto e Mitrulis (1999, p. 46), que estenderíamos às medidas oficiais em geral:

Em diferentes momentos nos quais se advogou a idéia e se propôs a implantação de ciclos, ou de alguma medida de flexibilização dos tempos escolares com o intuito de implantar uma educação capaz de atender os anseios de uma sociedade mais democrática, as justificativas têm destacado como providência primordial o envolvimento dos educadores, o esclarecimento da sociedade e o debate com as famílias. Em todos os casos a questão subjacente é a de que, sem a adesão desses diferentes segmentos sociais, nenhuma medida, por mais defensável que seja no plano do ideário político e pedagógico, logrará sucesso no domínio das práticas que têm impacto nos processos de mudanças sociais. Os ciclos não se implantam por decreto.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

1. Autoridade e autonomia do professor na bibliografia especializada.

...tem caso de aluno que nós falamos que não vamos mais aceitar, mas são maus elementos, não é aquele aluno que dá trabalho na sala de aula, aquele dá trabalho um dia que você sabe ou ele tá com algum problema, mas é aqueles alunos que você sabe que são perigosos, aqueles que roubam, que estão fazendo tráfico, esses para mim são os piores e nós falamos que não vamos aceitar. Quando a gente não aceita, a família vai no Juizado e vem com cartinha obrigando você a matricular. Então, na escola pública você não tem autonomia, você não pode mandar, você não pode suspender, você não pode exigir nada... Você não pode nunca nada, você cumpre e trabalha com o que tem. Agora ainda está melhor, você já tem uma televisão, você tem vídeo, tem os livros didáticos que a gente recebe, isso tudo compromete muito. Faz um paralelo da escola pública e da particular, eu vejo uma grande diferença, porque os alunos lá têm mais interesse e não são diferentes dos nossos, porque o pai chamou lá, vai, cumpre, se o aluno não serve, é mandado embora, acabou. O aluno não é mais jubilado, a reprovação que você não tem mais, eu considero também como fracasso, isso tudo tá ajudando, tá ajudando pra ruir a nossa estrutura (Profª Dulce, 46 anos e 22 de serviço).

Este é um dos vários depoimentos de professores em que percebemos os conflitos e dificuldades que estão vivendo com as mudanças que estão ocorrendo nas escolas hoje. A grande queixa é a perda da autonomia e autoridade em sala de aula.

No dicionário Oxford de Filosofia (Blackburn, 1997, p. 32), diz-se que uma "pessoa, instituição ou organização tem autoridade quando o

poder que exerce é encarado como legítimo, isto é, quando é autorizado por um sistema de normas que aquele que o afirma aceita”.

Como cita Francisco (1999, p.101), “a crise da autoridade docente é uma das questões que mais tem preocupado e desafiado os educadores”.

Afirma a autora que

“um ponto sobre o qual se está normalmente de acordo acerca desse assunto é que ele é dos mais difíceis de serem pensados – de se encontrar abordagens teóricas esclarecedoras –, para não mencionar a dificuldade ainda maior de se encontrar resoluções práticas para a crise”.

Para tentar definir essa autoridade que o professor lamenta ter perdido, Francisco retoma Rousseau, mesmo ciente de que poderia ser considerado um contra-senso, pois esse filósofo foi estigmatizado nos estudos de educação como um defensor incondicional da liberdade da criança. A autora se apropria de Rousseau, que esteve às voltas com a questão de como lidar com a liberdade da criança sem com isso sacrificar a autoridade do mestre. Para tanto, a saída foi formular a teoria do contrato social, que é central em todo o pensamento rousseaniano, encontrado no texto *Do Contrato Social*. Para ele, a instituição da sociedade e da própria família seria baseada num contrato firmado entre as duas pontas dessa relação: professor e aluno, ou educador/educando, ou mesmo pai/filho.

“Ao pensar a relação educador-educando sob o paradigma do contrato, Rousseau está recusando a idéia de que essa relação seja

considerada em sua essência *natural*, isto é, proposta pela natureza.” A educação só existe porque chegam sempre ao mundo outros membros da comunidade que devem ser educados e que, devido a sua fraqueza e dependência, devem ser orientados pelos membros mais velhos. Por isso, mais uma razão para parecer igualmente natural a autoridade dos que educam, superiores que são, sobre os que são educados, inferiores que são (FRANCISCO, 1999, p.103).

Afirma a autora que, para não correr o risco dessa naturalização da autoridade do educador, por ser tomada como um direito “natural” e de se tornar sem limites e eventuais abusos, Rousseau propõe que a relação pedagógica seja compreendida não como natural, mas sim “como ‘artificial’ como fruto de uma convenção, de um ato de vontade e de liberdade, e mais propriamente, de um contrato entre as partes envolvidas”. As regras dessa relação devem ser vistas como objeto de um contrato, de mútuo e livre acordo entre as partes envolvidas. Somente assim essas partes terão obrigações e vantagens, deveres e direitos, conscientes e livremente acordados, sabendo o que podem e o que não podem esperar um do outro. Assim, podem ser formulados papéis definidos para cada uma das partes para que se possa alcançar a justa medida da autoridade do educador, sem abusos e sem hesitações no exercício dessa autoridade, tanto quanto a justa medida na liberdade da criança, também sem abuso (FRANCISCO, 1999).

Acreditamos que a relação professor–aluno tenha sofrido grandes mudanças com as novas propostas educacionais e que os contratos entre

as duas partes não foram definidos e, portanto, essa relação está sendo deteriorada; com isso, a convivência em sala de aula tem-se tornado cada vez mais difícil.

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

Quanto ao contrato pedagógico de que falamos anteriormente, Francisco afirma estar fundado nas diferenças básicas que existem entre as duas partes: o mestre sendo superior em forças, conhecimentos e experiências e o aluno sendo inferior em todos esses aspectos. O aluno precisa que o professor o conduza em seu processo de desenvolvimento, de aquisição de forças, conhecimentos e experiências e, para tanto, a primeira e central cláusula do contrato será a de que na relação pedagógica um deve conduzir, comandar, e o outro deve ser conduzido, obedecer. *O exercício do poder é algo constitutivo, imanente à relação pedagógica.* Resta, portanto, saber que tipo de poder é esse, pois nem todo poder é negativo, destrutivo, tirânico (FRANCISCO, 1999, p.105).

Ainda com relação ao contrato na educação, Neuza Bertoni Pinto

(2003) faz uma análise comparativa entre contrato didático e contrato pedagógico e para isso inicia com o sentido estrito do termo **contrato**:

é uma convenção estabelecida entre vários parceiros, após negociação. Supõe o respeito às regras estabelecidas 'democraticamente' pelas partes envolvidas e a seleção de procedimentos de controle durante sua aplicação, prevendo sanções quando não for respeitado (p. 4).

Afirma supor que, para a elaboração de um contrato baseado no conceito acima descrito, ocorra uma negociação no momento da construção, com a adesão dos parceiros a todas as cláusulas, pois sem a qual não existe contrato.

A autora cita o contrato pedagógico de Parkhurst e Filloux, que trata da Ciência da Educação e da instituição educacional, e o contrato didático como elemento específico da Didática, portanto, diferente do contrato pedagógico.

Segundo a autora, foi Brousseau, pesquisador em educação matemática, quem formulou a Teoria das Situações Didáticas, que faz a distinção entre o contrato didático como elemento específico da Didática, sendo diferente do contrato pedagógico. Essa teoria, que separa a relação didática da relação pedagógica, *aponta elementos contraditórios, inerentes ao contrato didático, analisa a mobilidade/estabilidade estabelecidas entre o professor, o aluno e o saber*. O que identifica o contrato didático é sua capacidade de mudar constantemente no processo ensino-aprendizagem.

O problema levantado pela autora é se "o contrato não é um

anticontrato”, isto porque ela percebeu em uma disciplina de Mestrado que ela ofereceu que

inúmeras regras que regulavam o contrato didático não eram democráticas. Os alunos não participavam da escolha dos conteúdos, da seleção dos autores, da proposição dos objetivos da metodologia, nem das regras de avaliação. (p.2)

Os alunos “demonstravam uma certa passividade, uma submissão ao que estava determinado para o percurso do semestre” que a autora acaba por concluir que

diferentemente do contrato pedagógico, ele é um anticontrato, pois busca, a cada situação didática, constituir-se enquanto acordo de parceiros no processo de conhecer. Suas regras não podem ser identificadas com as regras de um contrato jurídico. Suas raízes estão, sim, no contrato social de Rousseau e no contrato pedagógico de Parkhurst, porém, pelo fato de a maior porção do contrato didático estar implícita, suas regras só aparecem quando o mesmo é rompido (PINTO, 2003, p. 12).

Nos depoimentos dados por professores em nossa pesquisa de Mestrado, a visão de autoridade era muitas vezes confundida com autoritarismo. A falta de controle sobre os alunos é uma das grandes queixas dos professores. Ao se referir à nota dada na avaliação como arma de controle perdida, notamos a revolta de um professor, quando desabafa que *a arma que a gente tinha, eu não gosto de usar esse termo, mas é o que os professores dizem, que é a nota...* (que foi tirada).

Segundo afirma Aquino (1999, p.134), ao discorrer sobre a autoridade e as relações institucionais,

partindo do pressuposto que toda ação institucional descreve uma parceria entre os atores específicos às voltas com algo comum, pode-se afirmar que uma espécie de "contrato" os entrelaça, posicionando-os em relação ao seu complementar, bem como delimitando seus respectivos lugares e funções. Trata-se muitas vezes de um "acordo" implícito, mas com uma densidade notável, posto que suas cláusulas balizam silenciosamente o que fazemos e o que pensamos sobre o que fazemos. Uma espécie, enfim, de "liturgia do cotidiano" das instituições, se quiser.

A nosso ver, ao fazer o contrato, deveriam participar das discussões para sua elaboração professores, alunos e pais, para estabelecer as regras de convivência, os deveres e direitos de todas as partes. Mas como não existe esse espaço de discussão, as regras acabam sendo impostas, gerando uma relação de desconforto e tensão na sala de aula e na escola.

Aquino (1999 p.134) afirma, também, que o contrato se viabiliza por meio de regras que constituem o jogo institucional em questão; estas regras compreendem tanto os fundamentos da ação (o que fazer) quanto o rol de convívio entre os pares (como fazer) e sem ser fieis a elas não pode haver jogo, nem jogadores.

Vemos no depoimento de uma professora de nossa pesquisa de Mestrado o quanto ela sente falta de autoridade diante dos alunos, e quanto lamenta:

Terrível. Tão passando sem saber. É terrível, porque não valorizam o ensino. Se ele tivesse que fazer um exame pra

entrar... tudo aí. Educação para todos... Progressão continuada... Virou tudo uma coisa só... uma coisa horrórosa. Marginal na escola, o juiz obriga ele a vir. Tem medo. Tem medo de quê? Aluno no ano passado teve 20 ocorrências na Direção e uma policial, ele detonou toda uma classe. Espirrou tinta em tudo. Ele está aí. Eles têm medo de quê? Então, virou de repente, sabe, os extremos. Você não pode ser rígida demais, nem mole demais. Você tem que ter meio termo. Por que eles deixam um aluno que tem tantas ocorrências voltar pra escola outra vez? BOTA O MENINO PRA FORA, CHAMA O CONSELHO DE ESCOLA! Vamos decidir, bota esse menino pra fora? Aí você vai ter o exemplo dele. Tem vários assim. A gente é obrigada a agüentar um aluno marginal dentro da sala de aula. Um não, vários, né? Já estragaram a escola. As coisas têm que ter um equilíbrio.

La Taille (1999, p. 9) argumenta que o tema da autoridade é complexo e, de certa forma, perigoso. Complexo no que diz respeito às relações de poder, relações estas derivadas das esferas política, econômica e cultural.

Perigoso porque, por se tratar de relações de poder, as ciladas do despotismo e da hipocrisia estão em todo lugar. Fundar a autoridade sobre bases ilegítimas leva ao autoritarismo e à injustiça. Porém, negar a autoridade em nome de igualdades forçadas leva à hipocrisia nas relações humanas.

Afirma o autor que os dois perigos encontram-se no campo da educação:

(...) se a escola negar toda e qualquer capacidade de discernimento e singularidade intelectuais aos alunos, ela se arvora o direito de arbitrar indiscriminadamente sobre cada

uma de suas condutas – eis o autoritarismo – e, em caso de fracasso por parte deles, longe de questionar suas pretensões e seus métodos, ela incrimina aqueles que fogem da norma: são indisciplinados, perigosos, retardados – eis a injustiça. Todavia, se a escola negar que a relação professor/aluno é, por definição, assimétrica, uma vez que o primeiro sabe coisas que o segundo deseja ou precisa conhecer, ela, em nome de um igualitarismo de bom tom, paralisa-se e, por conseguinte, paralisa os jovens que a freqüentam (LA TAILLE, 1999, p. 9).

La Taille argumenta que dever ir à escola não é só dever estudar, mas seguir um horário, um calendário, um trajeto. Ir à escola implica obedecer às pessoas responsáveis pelo ensino, portanto, submeter-se à sua autoridade.

Não basta querer ter autoridade para tê-la de fato, como sugere La Taille (1999, p.22),

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

Correia e Matos (1999) tratam da noção de autoridade ligada mais propriamente à profissão docente. “A crise da autoridade dos professores parece ter sido uma propriedade constante da profissão”, argumentam os autores (p. 13). Segundo eles, os professores têm enfrentado muitas dificuldades no exercício de suas funções e estas têm sido pensadas de uma forma ambígua: de um lado, como reflexo da crise de autoridade e,

de outro lado, como reflexo da crise de poder de que são investidos.

Correia e Matos (1999, p. 14) salientam que a noção de autoridade se distingue da noção de poder

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

Assim, enquanto o poder

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

O poder dos professores, segundo os autores, apóia-se em “uma tripla delegação”: a *delegação cognitiva*, a *delegação política* e a *delegação jurídica*. No plano cognitivo, o professor é “como o delegado de um saber científico de que é o fiel depositário”; “no plano político e social, o professor é depositário fiel de um poder cultural, público e laico delegado pelo Estado-Nação ou por geração social”; e no âmbito jurídico, o poder do professor, apoiando-se nos mandatos cognitivo e político, “legitima o exercício de uma capacidade de julgar, de emitir uma sentença ou de proceder a uma avaliação” (CORREIA E MATOS, 1999, p. 14).

Hannah Arendt (2000), em sua obra *Entre o passado e o futuro*, trata brilhantemente da questão da autoridade, diferenciando vários conceitos relacionados ao tema e discorrendo sobre a autoridade no âmbito da educação. Argumenta que, tanto prática como teoricamente, não estamos mais em condições de saber o que autoridade é realmente, pois ela desapareceu do mundo moderno. Segundo a autora, a crise de autoridade, que se manifestou desde o início do século XX, é política em sua origem e natureza.

Como autoridade sempre requer obediência, afirma Arendt, ela é confundida muitas vezes com alguma forma de poder ou violência. A autoridade exclui o emprego de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade fracassou. Mas, por outro lado, a autoridade

é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos. (A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum, nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado) (ARENDR, 2000, p.129).

São bastante interessantes as diferenciações que Arendt (2000) faz entre as formas de governo autoritário, tirânico e totalitário, quando atribui uma imagem distinta a cada uma.

Assim, o **governo autoritário** teria a forma de **pirâmide**, estrutura

em que a fonte de autoridade é externa, “porém cuja sede de poder se localiza em seu topo, do qual a autoridade e o poder se filtram para a base de maneira tal que cada camada consecutiva possua alguma autoridade” (p.135).

Na **tiranía**, o tirano “é o governante que governa como um contra todos e os ‘todos’ que ele oprime são iguais, a saber, igualmente desprovidos de poder” (p.136).

Ao **governo totalitário**, enfim, Arendt atribui a estrutura de **cebola**, “em cujo centro, em uma espécie de espaço vazio, localiza-se o líder; o que quer que ele faça – integre ele o organismo político como em uma hierarquia autoritária, ou oprima seus súditos como um tirano – ele o faz de dentro, e não de fora ou de cima” (p.136).

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

A autora afirma que uma crise na educação em qualquer ocasião originaria séria preocupação, mesmo se esta não refletisse uma crise e uma instabilidade na sociedade moderna, como está ocorrendo. A educação está presente em todas as atividades humanas e se renova a cada momento através do nascimento, da chegada de novos seres humanos. Esses recém-chegados “não se encontram acabados, mas no estado de vir a ser”. A criança que é objeto da educação possui um duplo aspecto para o educador: é nova em um mundo ainda estranho para ela e se encontra em um processo de formação (p. 235).

As crianças são concebidas por seus pais, que assumem a sua educação, trazendo-as simultaneamente para a vida e introduzindo-as no mundo e fazendo delas cidadãos que darão continuidade à sociedade. Esse duplo papel – de responsabilidade pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo – é exercido pelas instituições da família e da escola, fazendo com que a criança passe da esfera do privado (família) para o público (escola). São duas formas de educação: a primeira prepara para a vida, pois “a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo”; e a segunda prepara para o mundo, pois “também o mundo necessita de proteção para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração (p.235)”.

A família é o lugar tradicional de proteção e segurança da criança, para onde retornam diariamente os adultos do mundo exterior, recolhendo-se à segurança da vida privada entre quatro paredes. Esse local entre quatro paredes é onde a vida das pessoas é vivida e é considerado como um escudo contra o mundo, um local seguro, não só para a infância, mas para a vida humana de modo geral. Todas as vezes “que esta é exposta ao mundo sem a proteção da intimidade e da segurança, sua qualidade vital é destruída (p.236)”.

A criança normalmente é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola, comenta Arendt (2000, p. 238), porém, a escola não é o mundo e nem se propõe a isso; ela é a instituição que se coloca entre o domínio privado do lar e o mundo “com o fito de fazer com que seja

possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público e, assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato”. Aqui os adultos assumem a responsabilidade pela criança, não pelo seu bem-estar vital, mas pelo livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais.

Conforme Hannah Arendt, não tendo familiaridade com o mundo, a criança deve ser nele introduzida aos poucos; deve-se cuidar para que a relação seja de fruição do mundo como ele é realmente. Segundo a autora,

o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação (p. 239).

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

autoridade “se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (p. 239).

Atualmente, a autoridade tem perdido espaço e qualquer que seja nossa atitude pessoal diante do problema, na vida política ou pública, a autoridade tem pouco significado. Isto quer dizer que as pessoas não exigem ou confiam a alguém a responsabilidade por tudo, “pois sempre que a autoridade legítima existiu ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas no mundo”. Remover a autoridade da vida política e pública pode significar que todos têm que assumir igual responsabilidade pelo rumo do mundo, mas pode ser também que as exigências do mundo estejam sendo repudiadas, seja consciente ou inconscientemente, e neste caso esteja sendo rejeitada a responsabilidade tanto de dar ordens quanto de obedecê-las.

Mas, segundo Arendt, na educação não pode haver essa ambigüidade diante da perda de autoridade nos tempos atuais.

As crianças não podem derrubar a autoridade educacional como se estivessem sob a opressão da maioria adulta - embora mesmo esse absurdo tratamento das crianças como uma minoria oprimida carente de libertação tenha sido efetivamente submetida a prova na prática educacional moderna. A autoridade foi recusada pelos adultos e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças (ARENDR, 2000, p. 240).

Na verdade, Arendt está fazendo uma crítica à educação progressivista, disseminada nos Estados Unidos a partir da década de

1920 e que pretendeu nivelar as diferenças entre alunos e professores, o que, segundo a autora, “só pode ser efetivamente consumado às custas da autoridade do mestre” (p. 229).

Segundo constatamos em pesquisa anterior, os professores parecem preocupados com a perda da autoridade. Será que essa autoridade está relacionada com a perda de poder? Será que o professor tem consciência de que autoridade é essa que ele está sempre mencionando? Será que ele confunde autoridade com autoritarismo?

E quanto à perda da autonomia, perguntamos: que autonomia é essa? Será que está relacionada com o espaço perdido dentro da escola, como eles mesmos sugerem, a partir das propostas da atual LDBEN? A LDBEN propõe dar ao professor e às escolas autonomia para trabalhar. Será que existe mesmo essa autonomia? O que será essa autonomia que tanto os professores reivindicam?

Desde o início da década de 1980 essas questões estão no centro das discussões da política educacional brasileira e na defesa da gestão participativa, planejamento participativo, implantação dos Conselhos de Escola etc. A LDBEN também reafirma o princípio da autonomia, tratando da autonomia da escola em seu Artigo 15:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1997).

De acordo com o dicionário Aurélio, autonomia significa “faculdade de se governar por si mesmo. Direito ou faculdade de se reger (uma

nação) por leis próprias. Liberdade ou independência moral ou intelectual. Propriedade pela qual o homem pretende escolher as leis que regem sua conduta (FERREIRA, p. 163).

No dicionário Oxford de Filosofia (Blackburn, 1997, p. 31), "autonomia é a capacidade de autodeterminação. Um agente é autônomo quando suas ações são verdadeiramente suas".

Acreditamos que a autonomia é algo que se conquista e está relacionada com liberdade, e não o que se tem visto nos documentos oficiais, concedida como que por decreto. Alguns autores argumentam que a autonomia outorgada ou decretada às escolas se contrapõe à idéia de autonomia conquistada ou construída.

Segundo Souza (1999), a Lei de Diretrizes e Bases instituiu a autonomia, a flexibilidade, a descentralização/desconcentração, de acordo com antigas reivindicações dos professores e profissionais da educação para que pudessem participar das definições dos rumos da escola.

Lidar com esse tipo de gestão democrática constitui um grande desafio, afirma Souza (1999). A autora cita que João Barroso, pesquisador português, faz uma comparação da **autonomia decretada** com a **autonomia construída**, em que a primeira destaca a ação do poder público decretando *as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino* (BARROSO, apud SOUZA, 1999, p. 58). Podem essas normas favorecer a autonomia da escola, mas nunca criá-la ou destruí-la.

Ainda sugere Souza em seu texto que a autonomia construída compreende as formas autônomas de tomada de decisão desenvolvidas pelas escolas. O que quer dizer que a autonomia da escola é um longo processo de construção e que nasce da participação dos atores educacionais e de diferentes interesses.

A autonomia é indispensável, afirma Souza (1997?), para formular a proposta pedagógica da escola, pois esta só ganhará sentido se for a concretização do desejo dos educadores de darem uma direção e identidade à escola e ao trabalho educativo.

Evidentemente, a presença da autonomia da escola como instituição não garante a autonomia dos seus agentes.

Como cita Passos (1999), o significado de autonomia não pode prescindir do princípio de liberdade, pois os dois fazem parte da própria natureza do princípio pedagógico.

Nesse sentido, as medidas externas só encontram respaldo se os sujeitos da ação educativa reconhecerem que os projetos que nasceram de uma decisão externa têm a ver com a identidade e com o projeto pedagógico da escola. É do diálogo frutífero e produtivo com a realidade das escolas que tais decisões podem ser consolidadas (PASSOS, 1999, p. 203).

Hannah Arendt (2000) analisa a liberdade como uma questão própria do campo político. Segundo ela, a liberdade vivida como um sentir interior, não tem nenhuma significação política e não pode ser compartilhada com outros homens.

A liberdade que admitimos como instaurada em toda teoria política e que mesmo os que louvam a tirania precisam levar em conta é o próprio oposto da 'liberdade interior', o espaço

íntimo no qual os homens podem fugir à coerção externa e *sentir-se* livres. Esse sentir interior permanece sem manifestações externas e é, portanto, por definição, sem significação política (...) as experiências de liberdade interior são derivativas no sentido de que pressupõem sempre uma retirada do mundo onde a liberdade foi negada para uma interioridade na qual ninguém mais tem acesso (p. 192).

Como diz França (1999, p. 162), o Estado moderno é constituído de organizações políticas

que falam ao homem livre: o respeito às liberdades individuais, de raça, cor, nacionalidade, credo etc. O cidadão é livre perante o Estado. A liberdade é uma verdade evidente. Assim, construímos as leis, a Constituição, fazemos nossos juízos e escolhas morais. Mas, ao mesmo tempo, as teorias científicas dizem que o homem está sujeito a determinações de classe, dos desejos, da motivação, da vontade e da causalidade que regem o mundo exterior e interior.

Segundo França (1999, p.193), "a liberdade só adquire existência na relação com os outros, e para isso é necessário um espaço público comum, politicamente organizado, para que os homens possam se inscrever em feitos e discursos".

Contreras (2002, p. 31) afirma que

uma das idéias mais difundidas na atualidade com respeito aos professores e, ao mesmo tempo, uma das mais polêmicas é sua condição de profissional. Seja como expressão de uma aspiração, como descrição das características do ofício de ensinar ou como discussão sobre as peculiaridades ou limitações com que tal condição se dá nos docentes, o tema do profissionalismo parece bastante instalado no discurso teórico, bem como nas expressões dos próprios docentes sobre seu trabalho.

O autor classifica a autonomia profissional de acordo com três modelos de professores: *especialista técnico*, *profissional reflexivo* ou *intelectual crítico*. Contreras salienta que, para o modelo do especialista técnico, a autonomia profissional é concebida como *status* ou como atributo, como não ingerência de estranhos, em que se salienta a capacidade individual para tomar decisões competentes e, em quadro descritivo em que resume as características de cada modelo, assim o autor resume seus traços: "Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza" (CONTRERAS, 2002, p. 192).

Em sua crítica a esse modelo, Contreras afirma que "a autonomia não pode ser analisada de uma perspectiva individualista ou psicologicista, como se fosse uma capacidade que os indivíduos possuem" (p. 197). Como os valores morais em geral, a autonomia é um exercício, uma qualidade da vida das pessoas (p. 197). Neste modelo, a imagem de autonomia como resistência às influências associa-se "a uma imagem de relação social de distanciamento e isolamento, a partir da qual se é capaz de decidir e resolver as atuações profissionais de modo solitário" (p. 197-198).

Para o modelo do profissional reflexivo, autonomia é concebida como responsabilidade moral própria, levando em conta os diferentes pontos de vista. A noção de autonomia se torna a de um exercício, uma "forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as

decisões são produto de consideração da complexidade, ambigüidade e conflituosidade das situações” (CONTRERAS, 2002, p. 197). O autor identifica seus traços como “Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações, dilemas e para a realização prática das pretensões educativas” (p. 192).

Segundo o autor, a visão do profissional reflexivo pode interpretar a autonomia como um exercício e uma construção pessoal, mas também como individual e hierárquica, em que os professores, após deliberarem sobre o que é adequado à situação, chegam a suas próprias conclusões sobre como devem atuar e executam suas decisões. Segundo o autor, essa interpretação parte da crença de que as situações do ensino são estáveis e que “os profissionais reflexivos possam manter a deliberação como se as situações sobre as quais deliberam não fossem realidades humanas” (p. 198).

Para o modelo do intelectual crítico, a autonomia seria concebida como emancipação, como um

processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia. Um processo contínuo de compreensão dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também de nossa própria consciência (CONTRERAS, 2002, p. 185).

Os traços distintivos desse modelo são, portanto, “emancipação,

liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas, consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum) dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino". (CONTRERAS, 2002, p. 192).

Independentemente da conceituação dada aos termos e expressões que focalizamos até agora, pesquisamos no site da CAPES/MEC resumos de trabalhos relacionados ao nosso tema.

Apresentaremos a seguir uma tabela que resume o número de dissertações e teses do banco de dados da CAPES entre 1987 e 2004 que estão disponíveis para consulta conforme os seguintes eixos: *autoridade na escola, autoridade do professor, autonomia na escola, autonomia do professor, liberdade do professor, poder do professor, poder na escola e progressão continuada*. Os dados estão agrupados por intervalos de classe de 3 anos.

Tabela 1. Dissertações e teses do banco de dados da Capes por período

EIXOS \ PERÍODO	1987-89		1990-92		1993-95		1996-98		1999-01		2002-04	
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
Poder do professor			1		2				1		2	
Poder na escola			1		1		2		1		2	
Autoridade prof.					1		1		1		1	1
Autoridade escola	1				1				2			
Autonomia prof.							1		2	2	1	2
Autonomia escola							6		12	4	18	1
Progressão cont.									15	3	9	3
TOTAL	1	0	2	0	5	0	10	0	34	9	33	7

Segundo constatamos, os trabalhos relacionados à *autonomia na escola* e à *autonomia do professor* surgem a partir de 1997, após a promulgação da LDBEN 9394/96. Esta Lei estabelece que as escolas terão autonomia para elaborar seu Projeto Político-Pedagógico e os professores terão liberdade para desenvolver o seu trabalho com autonomia e participar da elaboração do Projeto de acordo com as necessidades da comunidade.

Encontramos 5 trabalhos de 1987 a 2004 sobre o tema *autoridade do professor*, todos dissertações de Mestrado, sendo poucos de interesse para a nossa pesquisa.

Sobre a *progressão continuada*, os trabalhos também começam a

surgir a partir de 1999, após a LDBEN 9394/96 e o Decreto da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, que institui a progressão continuada como a forma de avanço dos alunos pelos ciclos. Encontramos 6 teses e 24 dissertações, inclusive a nossa dissertação, defendida em 2001.

Luciana Bittencourt Fevorine (1998), em sua dissertação de Mestrado, intitulada *Autoridade do professor: um estudo das representações de autoridade em professores de 1º e 2º graus*, trata das representações de autoridade em professores de escolas públicas e particulares de 1º e 2º graus, partindo de três perguntas, sendo a primeira sobre a autoridade dos professores diante de seus alunos, a segunda, a que atribuem essa autoridade e a terceira como se dá seu exercício dentro de sala-de-aula. Tomou como referencial teórico a conceituação de autoridade de Hanna Arendt e suas idéias sobre a crise na educação e as teorias de Piaget e Durkheim sobre a gênese do desenvolvimento da obediência e do respeito na criança. Conclui que os professores consideram ter uma relação de autoridade com seus alunos, “embora em algumas ocasiões concretas de conflito, esta posição não se sustenta por não terem dimensão de qual o seu papel social”. Este trabalho não faz nenhuma relação com a representação de alunos sobre a autoridade dos professores.

Outro trabalho aponta a autoridade em sala de aula como relação de poder. Carla Christiani da Silva (2002), em sua dissertação de Mestrado, afirma que: “A autoridade está presente no papel que o professor ocupa

em sala de aula em função do seu prestígio moral, do seu conhecimento e de sua experiência”, mas não encontramos neste trabalho a representação de autoridade de professores e seus alunos.

Magali de Castro (1994) apresenta uma análise de “Relações de poder na escola pública de Ensino Fundamental: uma radiografia à luz de Weber e Bourdieu”, tendo como marco teórico Weber e Bourdieu e marco histórico as propostas oficiais de democratização das relações de poder nas escolas públicas de Minas Gerais, lançadas em 1983. O documento analisado no *site* da CAPES não deixa claros nem o objetivo nem a metodologia utilizada pela autora. Apenas dá a entender que o estudo aborda as relações de poder nas escolas em dois momentos: no cotidiano da escola, “onde o poder formal e impessoal da burocracia serve de suporte para o exercício do poder simbólico” e em momentos de mobilização, como em movimentos grevistas, eleições etc., “quando o poder simbólico cede lugar ao poder explícito”.

O trabalho de Maria Tereza M. Ardito (1999), intitulado “A raiva na escola: um estudo com adolescentes”, teve por objetivo estudar o adolescente diante da emoção da raiva no contexto escolar, a partir de dados coletados em depoimentos orais em entrevista coletiva. A interpretação dos dados teve como referencial a teoria psicogenética de Henri Wallon. Concluiu que os adolescentes são afetados pela raiva quando acusados injustamente, desrespeitados e humilhados na frente de outras pessoas, em situações de diálogos entre aluno e professor quando é verificado o autoritarismo docente.

Podemos afirmar, portanto, que são raríssimos os estudos sobre autonomia e autoridade docente nos últimos 17 anos. Além disso, não constatamos nenhuma pesquisa focalizando a representação social de autoridade ou autonomia docente entre crianças e adolescentes.

Para melhor visualização desses dados, abaixo consta o número total de dissertações e teses defendidas entre 1987 e 2004, segundo cada palavra-chave tomada para a pesquisa.

Tabela 2. Dissertações e Teses do banco de dados da Capes de 1987 a 2004

Poder prof.		Prog. cont.		Poder escola		Autor. escola		Autor. prof.		Auton. prof.		Auton. escola	
M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
6	0	24	6	7	0	4	0	5	0	4	4	36	5
6		30		7		4		5		8		41	

Tendo em vista as idéias expostas acima sobre as questões da autonomia e da autoridade docente, perguntamos: a que autonomia os professores se referem quando dizem tê-la perdido ao ser implantada a progressão continuada? Seria a liberdade de trabalho em sala de aula? Ou autonomia significaria para eles autoridade ou mesmo o "saudoso autoritarismo" perdido?

2. Autoridade docente como representação social: a dimensão psicogenética

2.1. O campo e as teorias das representações sociais

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

Menin (2005) observa que o conceito durkheimiano de *representação coletiva* diz respeito às representações que os indivíduos produzem em sociedade e se impõem aos próprios indivíduos, sendo mais do que a soma das representações individuais. A autora argumenta que, para Durkheim, as representações coletivas são como reflexos nos indivíduos de idéias que são exteriores e que seriam originadas nas ciências, na ideologia e no mito etc. As representações iriam organizar o pensamento dos indivíduos, fornecendo-lhes maneiras de conhecer, classificar e organizar o mundo. O pensamento individual iria se organizar com essas representações coletivas. Sugere, ainda, que, para Durkheim, a

vida social seria condição de todo o pensamento organizado.

Para Moscovici (2005, p. 45), deve-se “considerar como um *fenômeno* o que era antes visto como um *conceito*”. Acrescenta, então, duas qualificações na definição de representações sociais: elas devem ser vistas, por um lado, “como uma maneira específica de compreender e comunicar o que já sabemos”; e por outro, “como estruturas dinâmicas, operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações”.

Segundo o autor, as representações sociais que interessam

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

Em um dos capítulos de sua obra (MOSCOVICI, 2005), é relatado um diálogo entre o autor, Serge Moscovici, e Ivana Marková. Moscovici defende a idéia de que muitas vezes é solicitado a justificar o conceito de representação social e a explicar como este se diferencia de outros conceitos, como atitudes e cognição social, como exemplo. Argumenta que a idéia de representação coletiva ou social é mais antiga que todas as noções e afirma ser “ela parte do ‘código genético’ de todas as ciências humanas (...) As representações coletivas ou sociais estão, é claro, ligadas ao pensamento simbólico e a toda forma de vida mental que pressupõe a linguagem” (MOSCOVICI, 2005, p.306-07).

A expressão **representação social** tem longo passado na Filosofia, na Psicologia e na Sociologia e tal passado tem dado à expressão uma quantidade enorme de significações. Pedra (1997), em sua obra, prefere se ater à proposta de Serge Moscovici sobre a representação social da Psicanálise.

“Em que uma disciplina científica se transforma, passando do domínio dos especialistas para o grande público?” Esta foi a questão que Moscovici tentou responder em sua investigação, segundo Pedra.

Nas palavras daquele, *queria redefinir os problemas e os conceitos da Psicologia Social a partir desse fenômeno, insistindo sobre sua função simbólica e seu poder de construção do real* (Moscovici 1978, p.14, apud Pedra 1997, p.18). Pedra afirma que esta obra de Moscovici (*A representação social da Psicanálise*) não era voltada para especialista com interesse nas investigações freudianas, mas para os que queriam entender a natureza do pensamento social. Foi a Psicanálise o objeto que permitiu ilustrar concretamente a constituição e os mecanismos funcionais das representações sociais.

Os estudos que se sucederam ao de Moscovici sobre representações sociais, na sua maioria, como o dele próprio, utilizaram o conceito em uma perspectiva particular e bem distinta da concepção durkheimiana de representação coletiva; de um lado, não confundindo o fenômeno das representações com sua determinação; e de outro, não utilizando o adjetivo “social” que acompanha o substantivo “representação” como indicativo de origem e sim de função.

Assim, Pedra (1997, p. 18) cita um trecho da obra *A representação social da Psicanálise*, de Moscovici, para quem perguntar

quem produz uma representação, uma ciência, uma ideologia, etc. tornou-se moeda corrente e remete, *ipso facto*, a um grupo, uma classe social, uma cultura, etc. Entretanto, à força da repetição, do consenso, esses encaminhamentos, depois de terem sido fonte de elucidação e de descobertas, passaram a ser fonte de obscuridade e de irritantes banalidades. Com efeito, sob o ângulo da produção, da origem – coletiva ou individual –, tanto a ciência como a representação, a técnica como a ideologia, não se diferenciam em absoluto...

Para conceituar **representação**, Pedra (1997, p. 19) recorre a Herzlich, que afirma entender por representação a *elaboração psicológica complexa onde se integram, em uma imagem significativa, a experiência de cada um, os valores e as informações circulantes na sociedade*. Representação social não reflete só o lugar do indivíduo ou classe na estrutura social, mas *fundamentalmente o modo como o indivíduo ou a classe toma consciência e responde à própria estrutura social*.

Pedra (1997) afirma, ainda, ser fácil identificar uma representação social, mas muito difícil é defini-la e poucos se dedicaram a essa tarefa. Segundo o autor, em sua obra *A representação social da Psicanálise*, Moscovici alerta já na introdução que, apesar de ser fácil captar a realidade das representações sociais, não era nada fácil captar o seu conceito.

Pedra se reporta ao conceito de representação social de Jodelet,

que diz que a expressão

- 1) Designa uma forma de conhecimento específico, o saber de sentido comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos gerativos e funcionais socialmente caracterizados. Em sentido mais amplo, designa uma forma de pensamento social.
- 2) Constitui uma modalidade de pensamento prático orientado para a comunicação, a compreensão e o domínio do entorno social, material e ideal. Enquanto tal, apresenta características específicas a nível de organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica (PEDRA, 1997, p. 20).

Jodelet (2005) aponta em um de seus artigos que o estudo das representações sociais foi muito desenvolvido considerando “diversos lugares de ancoragem e diversas ordens de dinâmicas” que contribuíram para as suas formações, suas estruturas, seus funcionamentos e efeitos. Grande atenção foi dada à contribuição de transformações dos saberes científicos em saberes do senso comum pelos meios de comunicação e as pertinências sociais e culturais, como também a contribuição das práticas e das inserções em relações sociais. A autora afirma que, para quem estuda qualitativamente esses fenômenos inseridos em contextos sócio-culturais particulares, é necessário fazer um exame mais restrito, cuidadoso, do processo de produção das representações e suas eficácias concretas no campo social.

Guareschi (1983), citando vários autores que definem representação social, afirma que *através das relações sociais, que se dão na família, na*

escola, no grupo de pares etc., a criança vai construindo as Representações Sociais do mundo (p.219).

Menin (2005, p. 31) comenta que Moscovici definiu o conceito de representação social pela primeira vez como *uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação.*

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

Para Moscovici, segundo a autora,

nas representações sociais não existe um corte entre o que é interior e o que é exterior aos indivíduos, pois os objetos representados estão sempre inscritos num universo possível de representações particulares a determinado grupo social. As representações carregam, assim, parte dos sujeitos que as representam, no sentido de que a re-apresentação de um objeto pelo sujeito depende dos conhecimentos anteriores dentro dos quais esse objeto é apreendido (MENIN, 2005, p. 32).

Menin (2005) complementa dizendo que, como no processo de

acomodação piagetiano, o objeto da representação se impõe aos sujeitos trazendo aspectos novos, desconhecidos e estranhos, que são assimilados em parte em modelos e significados anteriores e também provocando modificações nas representações antigas. Salienta que as representações nunca são conteúdos isolados, mas redes de significações que se relacionam com outras já existentes “nos grupos, nas classes sociais, nas gerações precedentes, no patrimônio cultural do qual se faz parte e se quer pertencer” (p. 34). As representações são, simultaneamente, frutos de espaços sociais e estruturadoras desses espaços.

Menin (2005, p. 42) também comenta a noção de representação social em Doise, para quem

as representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligados às inserções específicas num conjunto de relações sociais e organizando processos simbólicos intervenientes nessas relações.

Sá (1996) recorre a esta mesma citação de Doise e completa com a afirmação deste autor, que destaca “a pluralidade dos processos e funcionamentos (...) ao nível do indivíduo quando da elaboração de suas tomadas de posição em função de uma inserção específica em um campo social”. Isto significa que Doise “considera que tal pluralidade permite explicar a variedade das expressões individuais de uma representação” (SÁ, 1996, p. 34).

O que poderíamos retirar dessa abordagem das representações sociais?

Pensamos que o objeto da nossa pesquisa sendo a autonomia e a autoridade docente, no bojo da progressão continuada, uma medida que está inscrita em legislação específica e que interfere diretamente na vida de professores e alunos, o conhecimento que se tem a seu respeito é eminentemente social, construído e partilhado por determinado grupo social, ou seja, a comunidade escolar e agentes educacionais em geral (incluindo os estudiosos da educação). Resta saber se a representação de autonomia e autoridade docente é sempre a mesma ou se muda com a idade.

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

Vimos que a expressão **representação social** tem sido utilizada por vários autores que pesquisaram esse tipo de representação não apenas no âmbito da Psicologia Social, mas também em outras áreas. Segundo pensamos, embora a teoria de Moscovici seja identificada geralmente como *Teoria das Representações Sociais*, não por isso deve ter a posse exclusiva da nomenclatura *representações sociais* e isso pode ser constatado na bibliografia pertinente à Psicologia Genética, que se refere também ao *conhecimento social* (DELVAL,1998; CHAKUR, 2002). O que esta disciplina traz de relevante para a compreensão das representações sociais é justamente a dimensão **genética** (ou seja, o

estudo da formação e desenvolvimento das noções), negligenciada na teoria de Moscovici.

Desse modo, faz todo o sentido recorrer à Psicologia Genética piagetiana para estudar a autoridade e autonomia docente tal como concebidas por sujeitos de diferentes idades, comparando as representações infantis e adolescentes com aquelas que os professores manifestam.

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

Para ele, entretanto, a atividade representativa, em qualquer sentido que seja, tem início quando os *dados sensório-motores atuais são assimilados a elementos simplesmente evocados e não perceptíveis no momento considerado* e isto só irá ocorrer no Período Operatório Concreto (CHAKUR, 2002, p. 17).

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

Delval (1989) afirma que certos autores têm estabelecido algumas classificações no campo social dos conhecimentos. Como exemplo cita Shantz, que propõe a distinção de quatro domínios da experiência e do conhecimento social, que são os seguintes:

- 1) o eu e as outras pessoas como organismos que têm acontecimentos psicológicos como pensamentos, sentimentos, intenções, preferências, razões, atitudes etc.
- 2) as relações sociais entre as pessoas, tais como relações de autoridade, amizade, conflito etc.
- 3) as relações de grupo social, tais como sistemas lineares ou configuracionais que relacionam a vários indivíduos com outros, delimitados por conceitos de dominância, afiliação, liderança e regras que são compartilhadas por membros dentro do grupo;
- 4) os sistemas sociais mais amplos (família, escola, instituições sociais, nacionais etc.) (SHANTZ, 1982, *apud* DELVAL, 1989, p. 252).

Delval (1989; 1992) tem alertado quanto à denominação *social cognition*, muito utilizada por teóricos cognitivistas para caracterizar o tipo de conhecimento social. Para ele, essa denominação pode ser enganosa, pois, na sua significação mais comum, não faz distinção entre dois tipos de relação. Existem as relações que são sociais “do ponto de vista do observador externo” quando o sujeito observado está conhecendo o outro ou a si mesmo, como “organismo psicológico com sentimentos, crenças, atitudes etc”, caracterizando o que ele chama de *sujeito psicólogo espontâneo*; existe, também, outro tipo de relações que caracterizam mais propriamente os fenômenos sociais, que são aquelas relações institucionalizadas, objeto da Sociologia, quando “o sujeito passa à posição de pensador social, aquele que constrói mentalmente o mundo social”. A passagem do psicológico ao social depende desse tipo de relações e não do número de atores envolvidos, segundo Delval.

Para Delval (1989), o fato de a atividade humana ser social não significa que todo pensamento tenha que ter um objeto social. Existem outros objetos de conhecimento, como o meio físico, o biológico, as estruturas lógico-matemáticas ou a linguagem. Tudo isso é social na origem enquanto gerado na atividade social, mas não no seu conteúdo. É necessário que se faça uma distinção entre o social como objeto de conhecimento, do social no sentido do contexto no qual se adquiriu o conhecimento. É necessário também distinguir o sentido do social como sendo fator determinante de desenvolvimento. Essa idéia é cobrada a Piaget que, de acordo com vários autores, não valorizou o social suficientemente e cujo conceito é empregado de modo duvidoso por esses mesmos autores (CHAKUR, 2002).

Sobre essa cobrança a Piaget, Ramozzi-Chiarottino, citada por Chakur (2002, p.141), reitera a importância dada por Piaget ao **meio**, que engloba a sociedade, a cultura e a classe social, a família e o ambiente de modo geral, tanto físico como social. Afirma a autora que Piaget trata da importância do social enquanto meio ambiente, "enquanto nicho das trocas simbólicas, mas não se ocupa de como alguns conteúdos particulares influenciam ou não as *performances* particulares dos indivíduos", porque se interessava pelo sujeito epistêmico, o sujeito universal, e não pelo individual, psicológica ou socialmente posicionado em certo contexto.

Deve-se salientar que as pesquisas sobre conhecimento social partem de diferentes pontos de vista e seguem os mais variados objetivos

e “não têm que tratar necessariamente dos determinantes do conhecimento ou do seu desenvolvimento, não há que se lançar à pesquisa de variáveis sociais que influenciam ou intervêm na aquisição e evolução do conhecimento sob investigação” (CHAKUR, 2002, p. 141).

Chakur (2002, p. 166) afirma que, ao lado do conhecimento físico (F) e do lógico-matemático (LM), pode-se falar do **conhecimento social no sentido amplo** quando o objeto de conhecimento se constituir em um dos seguintes conteúdos:

- a) traços/processos psicológicos pessoais ou de grupos (intenções, motivações, estereótipos, por exemplo);
- b) relações interpessoais (amizade, obediência, rivalidade, por exemplo);
- c) relações societárias, que podemos subdividir em duas classes:
 - relações formalmente instituídas (relações inter-institucionais, ou entre organizações hierarquizadas, ou entre indivíduo e instituição, por exemplo);
 - relações informalmente instituídas (entre classes sociais, entre papéis sociais, entre indivíduo e bens não materiais da cultura, por exemplo).

Explica, ainda, a autora que a expressão **conhecimento social em sentido estrito** é apropriada apenas quando o objeto de conhecimento se referir às **relações societárias** como as identificadas acima.

Um panorama das teorias sobre representação social é oferecido por Delval (1989), que assim resume as diferentes perspectivas teóricas:

a) Abordagem da aprendizagem social: é centrada na socialização da criança sob efeito dos agentes externos, não considerando o caráter

construtivo da concepção infantil sobre o mundo social.

b) Enfoque **sociológico**: semelhante ao anterior, geralmente descreve as crenças das crianças e seu conhecimento da realidade social, incluindo a vertente que defende a influência do conflito das gerações nesse desenvolvimento.

c) Escola **psicodinâmica**: interessada pelas relações entre crenças e personalidade, como, por exemplo, apego aos líderes e traços de caráter.

d) Enfoque **cognitivo-estrutural** ou **evolutivo-cognitivista**: sublinha o trabalho de construção do sujeito e relaciona seu desenvolvimento no domínio social com o desenvolvimento intelectual em seu conjunto. Trata-se da perspectiva piagetiana.

e) Teoria das **representações sociais**: defendida por pesquisadores que consideram a representação social como algo criado pelo grupo social e compartilhado por seus membros. As diferenças que se encontram nas representações dependem mais do grupo do que da idade ou nível de desenvolvimento do sujeito.

Delval (1989) e Chakur (2002) enfatizam o **enfoque evolutivo-cognitivista**, que se origina nos trabalhos de Piaget e sua escola e permite, além disso, a comparação entre sujeitos de distintas sociedades e culturas. O progresso das crianças se estabelece respeitando a complexidade da explicação dos fenômenos que são capazes de dar sobre os conteúdos concretos e suas idéias sobre a sociedade que as rodeia.

2.2. A especificidade do "social" nas pesquisas psicogenéticas

Como a criança chega a adquirir conhecimentos do domínio social?

De acordo com Delval (1989), desde o momento do nascimento o indivíduo está interagindo com outras pessoas e se vê submetido a regulamentos impostos por elas; vai construindo regras que expressam regularidades sobre o funcionamento da natureza e das pessoas. A sociedade em que nascemos nos molda profundamente de tal maneira, no sentido em que nos tornamos indivíduos adultos dentro dessa sociedade mediante o processo que se chama **socialização primária** e que irá se completar com a **socialização secundária**.

O autor lembra que o sujeito está na sociedade e, portanto, não pode subtrair-se da influência social. O processo de tornar-se adulto não é simplesmente deixar acontecer e a criança toma parte ativa nesse processo de socializar-se. Essa situação é considerada um paradoxo, pois o sujeito não pode negar-se a receber a influência social, já que esta se encontra em toda parte e não existe uma escolha possível. Está nessa sociedade e nem sequer pode conceber o fato de estar em outra, mas, ao mesmo tempo, tem que tomar uma atitude ativa em sua socialização e construir-se a si mesmo como indivíduo dessa sociedade.

A forma como as demais pessoas tratam o indivíduo está determinada socialmente, desde a maneira como a criança nasce, se é em uma clínica ou se nasce em um bosque, as formas como a mãe a pega, passando pela forma como se dirige à criança recém-nascida, o regime alimentar ou o trato e as relações com os adultos, os fatores sócio-

culturais que aparecem desde o nascimento, até antes, pelos hábitos e práticas que a mãe segue durante a gravidez. Isso não supõe negar que existam determinantes biológicos nas condutas que encontramos em determinadas sociedades; no fundo, são formas semelhantes e diferentes na superfície.

Delval (1989) afirma que a criança se acostuma rapidamente a se relacionar com as outras pessoas e, como depende dos adultos para sobreviver, experimenta desde muito cedo o que é a autoridade a que está ligada a sua dependência. A criança pode querer fazer algo em algum momento, mas, se não tem capacidade para fazer sozinha e se os adultos que estão ao seu redor não colaboram para que essa criança faça por si só, ela terá que se resignar a depender das decisões dos adultos. Tanto no mundo físico como no social, a criança constrói suas noções através da resistência que a realidade exterior lhe oferece. O autor afirma que, quando não existe resistência, não há construção, enquanto que, quando existe um enfrentamento entre as nossas expectativas e o que ocorre, instala-se um conflito que será necessário resolver de alguma maneira.

O mesmo acontece no âmbito social, diz o autor. Se quisermos jogar com outras crianças e elas não quiserem, teremos que renunciar ao jogo ou então seduzi-las para que joguem. Outro exemplo dado pelo autor é a idéia infantil de que um comerciante cobra o mesmo preço que paga as mercadorias que vende, e também vive do dinheiro da venda dessas mercadorias. Isto resultará em uma contradição que só será resolvida quando a criança construir o conceito de lucro. Em todos esses casos, a

resistência da realidade ou o conflito entre duas representações dela exigem o progresso do conhecimento.

Termina dizendo Delval (1989) que o conhecimento é sempre social e sem a sociedade não poderia produzir-se, pois o indivíduo necessita desse marco social para desenvolver-se.

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

Delval sugere que algumas teorias psicológicas têm desdenhado esse fator de construção pessoal, mesmo que socialmente determinada, e têm insistido na influência dos fatores externos. Como vimos atrás, a corrente da **aprendizagem social** e toda a psicologia empirista, incluindo o Behaviorismo, têm marcado o papel de modelador que a sociedade tem sobre o indivíduo. No âmbito social, afirma o autor, alguns têm sustentado que as noções das crianças são o reflexo das idéias dos adultos, dos seus pais ou das pessoas que estão mais diretamente com elas. Isso fica muito difícil de sustentar, pois, se examinarmos as idéias das crianças de 5 anos sobre seu próprio país ou sobre o funcionamento econômico de uma sociedade, veremos que não se correspondem com as idéias das crianças de 10 e de 15 anos ou com as dos adultos; e as diferenças não são só de quantidade de informação, mas principalmente na maneira como

elaboram os conceitos. Por outro lado, é improvável que a cada idade os adultos dêem uma explicação distinta para as crianças ou mesmo informações diferentes para diferentes idades. As idéias das crianças não são puro reflexo das idéias dos adultos, mas cada sujeito tem que realizar uma reconstrução própria com os diversos elementos que encontra.

Delval (1989) salienta, ainda, que, o sistema de representações do mundo social é muito complexo e está constituído por elementos de natureza distinta que não conhecemos bem e nem sabemos com precisão quais as relações que mantêm entre si. É muito arriscado estabelecer distinções e categorias, pois é perigoso equivocarse ou mesmo forçar as coisas, mas talvez possamos falar de três tipos de elementos, que são as **normas** ou **regras**, os **valores** e as **noções** ou **explicações**.

As **regras** podem ser consideradas como um dos elementos essenciais da vida social, já que esta pode entender-se como um conjunto de relações entre indivíduos governados por regras. Desde que nasce, o indivíduo é submetido a todo tipo de regulação e em boa parte de sua vida está sujeito a ordens dos adultos que cuidam dele.

A partir dessas regras, a criança vai construindo outras regras de ação que indicam como o indivíduo deve comportar-se diante de determinadas situações sociais.

Juntamente com as regras ou normas sociais, o indivíduo vai adquirindo valores sociais e morais que estão ligados a elas. Esses valores indicam que existem coisas que são socialmente desejáveis e outras não, como por exemplo: ser valente, distinto, rico ou inteligente. São

características valorizadas em certos grupos sociais e essa valorização de determinadas condutas estabelece as regras de comportamento social.

Além de adquirir as regras e os valores sociais, a criança começa logo a teorizar sobre elas e tentar encontrar explicações do por quê é necessário fazer certas coisas. Para elaborar essas explicações, recorre a **noções** ou conceitos sobre, por exemplo, dinheiro, organização social, poder político ou justiça. A criança pergunta por que tem que levar dinheiro para ir ao cinema, por que tem que levar dinheiro na quitanda e mais tarde começa a formular perguntas mais complexas, do tipo: o que faz o quitandeiro com o dinheiro que recebe? E de onde tira o quitandeiro o produto que vende? Ao mesmo tempo em que aprende a comportar-se de determinada forma, faz suposições para explicar seu significado, pergunta aos outros, recebe respostas deles e trata de integrá-las em sua própria experiência.

Ao estudar os diversos elementos da representação infantil do mundo social, vemos que apresentam características e evolução distintas. As **normas** e os **valores** começam a ser adquiridos logo e de maneira relativamente passiva, isto é, o sujeito os recebe praticamente prontos. Nesse caso, a transmissão direta por parte dos adultos desempenha um papel muito importante. Ao contrário, as **noções** e **explicações** do por quê as coisas são assim, a criança vai elaborando-as por sua conta de uma maneira muito mais lenta e muito mais complexa. As **noções** incidem sobre as **normas** e os **valores** e os organizam e, ao alcançar um alto grau de compreensão, dão às **normas** e **valores** um sentido novo e

permitem refletir sobre eles, tornando possível a descentração.

Seria interessante dar uma idéia dos conteúdos/temas pesquisados sob a perspectiva genética antes de tratarmos do nosso objeto de estudo.

O âmbito das representações do mundo social é muito amplo e seus limites são difusos. Podem-se distinguir nesse campo aspectos centrais e aspectos periféricos. Provavelmente, os aspectos centrais da representação do mundo social são a compreensão da ordem política e a da ordem econômica, que constituem a coluna vertebral em torno da qual se organizam outras questões.

Existem estudos sobre diferentes aspectos do conhecimento social que foram observados pelo autor (DELVAL, 2002). Cada problema que se estuda dá lugar a categorias distintas. Cita alguns autores que estudaram a compreensão do mundo social, como Berti e Bombi que, embora falem no início de estágios gerais de desenvolvimento, recorrem a níveis de explicação diferentes para cada problema.

Hans Furth, por exemplo, citado por Delval (2002), estudou 195 crianças de 5 a 11 anos usando entrevistas abertas e pouco estruturadas, estabelecendo quatro estágios na compreensão global do mundo social. O primeiro estágio, de 5 a 6 anos, o pesquisador chamou de "elaborações personalistas e ausência de sistema interpretativo"; o estágio II, entre 7 e 8 anos, denominou "compreensão das funções sociais de primeira ordem" que se caracteriza por uma compreensão estática da ordem social; o III estágio, entre 9 e 11 anos, chamou de "sistemas parciais em conflito", em que as crianças constroem sistemas parciais que permitem interpretar os

acontecimentos sociais além das observações de primeira ordem; o estágio IV, em que estão alguns sujeitos entre 10 e 11 anos, chamou de "marco sistemático concreto", que se caracteriza pelo fato de a criança reconhecer a base econômica dos papéis sociais, incluindo o papel do governo, e conseguir diferenciar as funções pessoais das sociais. Furth não estudou crianças maiores, portanto, não pôde se referir a elas depois de 11 anos de idade.

Robert L. Leahy é outro autor que desenvolveu um estudo das concepções de crianças e adolescentes a respeito da desigualdade econômica e social, com 720 sujeitos norte-americanos entre 6 e 17 anos. Segundo Delval (2002), o autor citado propõe que as concepções dos sujeitos sobre as classes sociais podem ser organizadas em três níveis. O primeiro se refere às "concepções periféricas dependentes" nas crianças entre 6 e 11 anos, cujas descrições são de ordem observável, centrando-se no aspecto aparente, em qualidades externas da classe social. O segundo nível é o das "concepções psicológicas", que se encontram em crianças entre 11 e 14 anos e que descrevem as classes em termos de qualidades psicológicas inferidas, como traços, pensamentos e motivações. Explicam-se as desigualdades pela diferença de trabalho, pela educação, esforço e inteligência. No nível seguinte, as "concepções sociocêntricas", encontradas em jovens entre 14 e 17 anos, referem-se às descrições das diferenças de oportunidades de vida e consciência de classe. Há o reconhecimento de conflitos de classes (DELVAL, 2002).

Com respeito ao funcionamento econômico da sociedade, as

pesquisas examinaram como se entende a produção e a troca das mercadorias e, ligado a isto, qual é o papel do dinheiro. Por sua vez, qual a relação disto com a distribuição social da riqueza e a existência de classes sociais; e aqui irão aparecer os problemas da compreensão das diferenças sociais. A criança tem que entender o tipo especial de relação que se dá nas transações econômicas (DELVAL, 1989).

Cita também um trabalho de Strauss, de 1954, com crianças de 4 a 11 anos, acerca das concepções econômicas, que o autor distribuiu em nove estágios diferentes. No início, os sujeitos começam a diferenciar as moedas e a ver a relação que existe entre dinheiro e compra; depois, pensam que o lojista apenas vende e nunca compra e acham que o dinheiro é comprado; no estágio seguinte, começa a aparecer a relação matemática entre o dinheiro e o valor e as crianças passam a entender o troco, não entendendo ainda o papel do fabricante. Passam, depois, a compreender perfeitamente o troco e que o fabricante tem que pagar seus operários e a matéria-prima. No próximo estágio, entendem que o lojista paga a seus funcionários e também a si mesmo e já percebem que o lojista precisa vender mais caro do que compra, mas ainda repudiam essa idéia. Por volta de 9 anos, as crianças percebem que o lojista obtém benefícios e que as operações de mercado são impessoais, mas tanto nesse estágio como no seguinte, entre 11 e 12 anos, ainda não entendem a presença de intermediações entre o fabricante e o lojista.

O trabalho de Strauss, afirma Delval (2002), trata com muitos detalhes os aspectos da compreensão do dinheiro, mas não ficam claras

as razões do autor estabelecer tantos estágios em tão curto espaço de tempo.

Em outro artigo, Strauss analisa os dados do trabalho anterior, tentando inferir as regras que regulam a conduta dos sujeitos nos diferentes estágios. As regras procuram expressar conceituações da criança a respeito da moeda e das relações existentes entre os compradores, lojistas, empregados dos lojistas, fabricantes e empregados dos fabricantes. Uma das primeiras regras seria que "é preciso ter dinheiro para comprar, não se pode pegar as coisas sem pagar". Se a pessoa não pagar, colocam-na na cadeia, mas sem uma razão definida, simplesmente não se deve. Outra regra do terceiro estágio seria "paga-se os empregados dos lojistas por seu trabalho, em parte é o comprador que lhes dá o dinheiro, e em parte o lojista". Outra regra do sétimo estágio diz que "o proprietário da fábrica não vende diretamente ao comprador porque a fábrica fica muito longe do comprador". No nono estágio, a regra é que "o lojista às vezes pode enganar seus compradores ao dar-lhes o troco porque deseja ficar rico". Afirma Strauss que as regras vão se tornando cada vez mais complexas com a idade e envolve um número cada vez maior de indivíduos.

Delval cita, também, um trabalho de Kurt Danziger, de 1958, que estudou as primeiras concepções sobre as relações econômicas em uma pesquisa envolvendo 41 crianças australianas entre cinco e oito anos de idade, estabelecendo quatro estágios. Um *estágio pré-categorial*, quando as crianças não apresentam categorias econômicas de pensamento; um

segundo seria *categorial*, quando aparentemente os conceitos das crianças apresentam a realidade em termos de atos isolados que se explicam por um "imperativo moral ou voluntário"; no terceiro estágio, a criança é capaz de conceituar as relações como são pelo fato de estabelecer uma reciprocidade entre os atos que antes eram vistos como isolados. Essas relações permanecem isoladas e não podem ser explicadas em termos de outras relações. E, finalmente, as relações isoladas interagem para formar um sistema de relações. Nesse momento há a possibilidade de uma explicação puramente racional.

A compreensão de ordem política tem como temas o papel dos partidos políticos, o funcionamento do sistema democrático, de outros sistemas políticos e das instituições, a representação parlamentar e o campo político e seus mecanismos, por exemplo. Um tema relevante é o da compreensão das noções de autoridade e poder e sua extensão do ponto de vista social. Outro aspecto importante é o da compreensão do papel das leis, sua origem, sua função e evolução, o papel do direito na sociedade e as relações entre direito e moral.

Com relação às interpretações da ordem política, a pesquisa de Robert W. Connell (1971), com 119 crianças australianas, citada também por Delval (2002), foi um estudo sobre o conhecimento que as crianças entre 5 e 16 anos têm da situação política à sua volta. É uma pesquisa cuidadosa e repleta de sugestões interessantes sobre a origem das idéias políticas. O autor organizou os resultados em quatro estágios. O primeiro, um estágio de *pensamento intuitivo*, antes dos 7 anos de idade, quando

ainda predomina a fantasia e a criança a confunde com a realidade. Mesmo conhecendo nomes de políticos, elas não percebem suas funções e os personagens não são muito diferenciados dos protagonistas de contos de fadas. Não existe conflito. O segundo estágio é do *realismo primitivo*, entre 7-9 anos, em que termina a fantasia e começa a aparecer um mundo político independente, embora o governo ainda seja descrito em termos pessoais. O terceiro estágio é o da *construção da ordem política*, que alcança seu nível mais importante em torno de 10-11 anos. As funções se diferenciam e aparece a hierarquia entre as diferentes figuras políticas; a criança passa a entender as relações múltiplas entre os atores políticos e a idéia de conflito, embora não compreenda ainda as bases dos conflitos. O quarto estágio é o do *pensamento lógico*, quando o sujeito usa termos abstratos e concebe as sociedades e as políticas como totalidades e a política começa a ser percebida como um sistema complexo.

Delval cita que em 1982 realizou um estudo sobre a construção e o desenvolvimento de noções políticas. Foram entrevistadas 120 crianças dos dois sexos de dois colégios de Madrid, com idades de 5 a 17 anos, sendo dez crianças por idade. A entrevista tratava de vários aspectos do conhecimento do sistema político, como: informação sobre as pessoas, partidos políticos e instituições, a compreensão do sistema democrático, a divisão dos poderes, o mecanismo eleitoral, a função dos partidos políticos, o papel das ideologias políticas, as diferenças entre os partidos, a compreensão das leis, sua elaboração e função dentro da ordem social.

Afirma o autor que as respostas permitem seguir a evolução desde

uma compreensão da política direta, imediata, pessoal, sem elementos mediadores, até a compreensão de sistemas e funções independentes das pessoas, que só se produz na adolescência. A partir desse momento é que se começa a entender o funcionamento do sistema democrático, a divisão dos poderes ou a limitação no exercício do poder. Delval (1989) defende que os sujeitos vão formando concepções do mundo e as aplicam aos diferentes domínios. Essas diferentes concepções se comportariam como estágios pelos quais os sujeitos irão passar.

Afirma o autor que podemos destacar outros temas, também muito importantes, ligados a instituições ou até mesmo a práticas sociais, como a idéia de nação, o aparecimento do apego ao próprio país e a compreensão do país como uma unidade multidimensional política, econômica, cultural, religiosa, geográfica. Muito relacionadas com isto estão as idéias e atitudes para com outros países, a concepção de família, papéis sexuais, profissões, escola, e outras mais, cuja investigação nos permite conhecer como a criança compreende o mundo social.

Propõe Delval (2002), uma seqüência de níveis gerais de compreensão do mundo social. Seria interessante resumi-los aqui.

Em um primeiro estágio, que se estende até 10-11 anos, a criança explica a realidade social recorrendo aos aspectos mais visíveis, desconsiderando processos que devem ser apenas inferidos. Pobres e ricos são reconhecidos por suas vestimentas e adereços; torna-se rico encontrando dinheiro na rua e torna-se pobre perdendo a carteira. Os conflitos não são percebidos e as relações sociais são personalizadas,

como, por exemplo, a idéia de que o professor ajuda as crianças porque gosta delas. Não há ainda idéia de processo e as mudanças que ocorrem na sociedade são súbitas. A criança também pensa que as ações das pessoas são dirigidas por seus desejos e independem das restrições da realidade: as pessoas trabalham porque gostam de trabalhar, o vendedor vende porque gosta de vender, o professor ensina porque gosta de ensinar. Nesta primeira etapa, o mundo social compõe-se de relações pessoais, de relações entre indivíduos e as razões que fazem os indivíduos atuarem na vida social são de natureza moral e pessoal. Segundo Delval, a criança acredita que "o professor se dedica a que as crianças aprendam porque gosta delas, preocupa-se com seu futuro e não gostaria que se sentissem mal ou ficassem tristes". O lojista está na loja para nos atender e prover as nossas necessidades (DELVAL, 2002, p. 226). O papel do dinheiro não fica claro para a criança; embora ela já perceba a necessidade do dinheiro para comprar, este aparece mais como um ritual na situação.

Para a criança desse estágio, não existe escassez: "Nas lojas, pode-se obter o que é necessário, o dinheiro pode ser conseguido no banco ou mediante um cartão. Os pobres são pobres porque não sabem onde é o banco ou vivem em um lugar onde não há bancos" (p. 227).

No segundo estágio, que vai dos 10-11 anos aos 13-14 anos, começam a aparecer referências a aspectos não aparentes das situações, processos que devem ser inferidos a partir das informações que a criança dispõe, mas que não são percebidos diretamente. Surge a distinção entre

as relações pessoais e sociais ou institucionalizadas e, nesse caso, a relação ocorre entre *papéis sociais* e não entre indivíduos. Assim, “o vendedor não é um amigo que proporciona as coisas de que necessitamos, mas alguém que desempenha uma função social e que vive disso”; e também “o professor se ocupa da aprendizagem das crianças e de ajudá-los porque essa é sua função” (p. 229).

Esta mudança é fundamental, pois o novo tipo de relação é regido por princípios diferentes daqueles que regem as relações pessoais, como amizade ou inimizade, desejo, amor, inveja, que são relações que têm um importante componente emocional.

Na visão da criança desse estágio, as coisas não existem em abundância, sua quantidade é limitada e é preciso competir para consegui-las; há competição pelo dinheiro, pelas mercadorias, postos de trabalho e lugares na escala social. Desse modo, aparece a idéia de escassez e junto a ela a de concorrência. Não existe tudo para todos, precisamos lutar para conseguir e somente alguns conseguem. Não havendo distribuição igualitária, a criança começa a entender a idéia das diferenças sociais.

Os indivíduos não são todos iguais e apresentam diferenças entre si, como de interesse, de capacidade, de habilidades, fazendo com que uns sejam mais aptos que outros para desempenhar certas funções. Atribui-se mais importância aos *traços psicológicos*.

É também nesta etapa que a criança começa a entender os conflitos como conflitos de interesses ou como pontos de vista distintos para

conseguir algo que é escasso e não existe para todos.

O terceiro estágio de compreensão do mundo social começa aos 13-14 anos, quando o adolescente compreende princípios e deduz suas implicações. O mundo existente é apenas um entre outros possíveis. Os processos ocultos ocupam papel central nas explicações dos adolescentes desse estágio; as diferentes possibilidades são examinadas sistematicamente e o sujeito é capaz de coordenar idéias e refletir sobre elas. O adolescente é capaz de perceber que as mudanças sociais são muito lentas; entende melhor o funcionamento social e sabe como integrar suas várias funções. As regras são aplicadas de modo mais flexível e podem ser estabelecidos compromissos sobre elas.

Os adolescentes tornam-se muito críticos quanto à ordem social existente; emitem juízos sobre o certo e o errado e propõem soluções alternativas. Tudo isso torna o mundo do adolescente mais rico que o das crianças, devido à sua capacidade de analisar as situações de várias perspectivas simultaneamente (DELVAL, 2002).

Pouco ou quase nada se tem escrito com relação à representação de crianças e adolescentes sobre autoridade docente.

Com relação à autoridade política, tal como vimos anteriormente com Delval (1989), as crianças começam a adquirir regras e valores sociais e logo começam a teorizar sobre elas e tentar encontrar explicações para os porquês e os deveres de fazer certas coisas. Interessa-se por saber, por exemplo, quem são as pessoas que acendem as luzes das ruas à noite? Como uma pessoa faz para ser prefeito de uma

cidade?

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

O autor constatou que as crianças têm no início uma concepção de poder que aparece na figura do chefe com traços exteriores muito visíveis: o chefe é o guarda, o porteiro, o militar, e o poder é puramente repressivo. Por outro lado, o poder é absoluto e existe uma dicotomia entre os que são chefe e os que não são e só existem chefes em alguns lugares. Aos poucos começa a aparecer uma representação em pequenas quantidades e a criança entende que existem chefes em diferentes locais, sem que isso suponha uma hierarquia ou exista uma relação entre eles. Em seguida, começam a aparecer diferentes tipos de chefes.

A partir dos 7-8 anos, as funções do chefe começam a mudar e os

chefes não só proíbem, mas também ensinam, ajudam, orientam. Existe a possibilidade de a imagem do chefe ser influenciada pela do professor e aparece aí uma imagem paternalista de chefe. Aos poucos a imagem dos chefes se diferencia e começam a aparecer referências ao poder político e ao econômico. Justifica-se a necessidade do chefe porque sua ausência levaria à desordem e à anarquia.

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

Com relação às questões de como se chega a ser chefe, as crianças não conseguem dar nenhum tipo de explicação. Até os 7, 8 anos de idade, fazem referência de que se pode conseguir ser chefe “estudando muito” ou “trabalhando muito”. Os maiores já são capazes de recorrer a outros procedimentos, que mudam de acordo com o tipo de chefe, que vão da herança à nomeação ou à escolha.

Surge um aspecto curioso que é o dos tipos de poder ou autoridade. O autor cita que Bochenski separou em seu livro dois tipos de autoridade: *autoridade epistemológica*, ou daquele que sabe e *autoridade deontológica*, ou daquele que manda. Nas crianças o poder se identifica com o conhecimento e manda quem sabe, enquanto que os dois tipos de autoridade vão se separando nas crianças maiores. Outro problema que se observa é o da concepção estática que as crianças têm da ordem social e das leis e a dificuldade que existe para mudar essa ordem. A idéia de

mudança aparece muito tarde e as crianças jovens vêem a forma da sociedade como algo permanente, sem vislumbrar qualquer mudança (DELVAL, 1989, p. 298).

Na bibliografia especializada quase nada encontramos que trate de representações de alunos sobre a questão da autoridade docente. Propomo-nos, portanto, a investigar a representação que crianças e adolescentes têm da autoridade e da autonomia de seus professores e também como estes professores se pronunciam sobre a autoridade e a autonomia que tanto dizem ter perdido com a progressão continuada.

CAPÍTULO II

CAMINHOS DA PESQUISA

1. Objetivos, questões de pesquisa e hipóteses de trabalho

Desde 1998, vem sendo implantada na Rede Estadual de Ensino a proposta de Progressão Continuada nas escolas de Ensino Fundamental do Estado de São Paulo. Tal como constatamos em pesquisa anterior (RAVAGNANI, 2000), os professores vêem essa proposta como um obstáculo ao exercício de autoridade diante dos alunos. Afinal, é uma proposta que foi imposta aos professores, que não tiveram tempo suficiente para se prepararem.

Como é recente essa implantação e pelos depoimentos que escutamos de professores em nossa pesquisa de Mestrado, interessamo-nos em pesquisar como professores e alunos representam a autoridade, autoritarismo e autonomia docente. Diante das pistas daquele trabalho, surgiram as questões:

Quais as concepções de autoridade e autonomia que os professores manifestam hoje? Será que os professores confundem autoridade com autoritarismo? As duas atitudes são concebidas igualmente por eles? E como percebem a relação entre autoridade e autonomia e a medida de progressão continuada?

Imaginamos que os professores também associem estreitamente autoridade com autonomia. Nesse caso, perguntamos: as noções de autoridade e autonomia também não seriam tratadas de modo confuso pelos professores? Como concebem a própria autonomia? Essas noções sofreriam variação com a idade? Quais seriam as noções de autoridade, autoritarismo e autonomia entre alunos de diferentes idades? Seriam as mesmas encontradas entre os professores?

Desse modo, temos como **objetivos**:

1. Investigar como se apresentam a autoridade e a autonomia docente na representação de professores, tendo em vista a implantação da proposta de progressão continuada.
2. Investigar como se desenvolvem as noções de autoridade e autonomia docente em alunos desses professores;
3. Comparar representações de autoridade e autonomia de professores e alunos.
4. Identificar como os professores percebem a relação entre autoridade e autonomia e a medida de progressão continuada.

Os objetivos e as questões desta pesquisa nos levam **às hipóteses seguintes**:

1. As representações de autoridade e autonomia docente por parte dos alunos se diferenciam em função da idade e ocorrem em níveis distintos de desenvolvimento.
2. As representações de autoridade e autonomia docente que os alunos manifestam se diferenciam daquelas encontradas entre professores.
3. Os professores não dispõem de representações bem definidas e delimitadas de autoridade e autonomia docente e estas noções se apresentam também em diferentes níveis.
4. Os professores concebem inadequadamente a relação entre autoridade e autonomia docente e a medida de progressão continuada.

2. Método

2.1. O método clínico na pesquisa qualitativa

Na entrevista com alunos e professores, utilizamos o método clínico em sua forma psicogenética.

Piaget refere-se ao seu procedimento experimental como método clínico, diz Flavell (1975, p. 28), e *chama a atenção para as suas semelhanças com os procedimentos psiquiátricos*.

Esse não é o único meio que pode ser utilizado para estudar o comportamento das crianças, mas Piaget acreditava que somente a partir desse método se pode chegar ao cerne das estruturas cognitivas da criança e descrevê-las de modo realista. É necessário adotar um procedimento, mesmo que com riscos e dificuldades, e que permita à criança atuar intelectualmente por si só e manifestar a orientação cognitiva que lhe é natural no período de desenvolvimento em que se encontra. Um experimento piagetiano tem origem numa cuidadosa observação do comportamento espontâneo da criança (FLAVELL, 1975).

De acordo com Domahidy-Dami & Banks Leite (1997, p. 116-117), o método clínico apresenta algumas características fundamentais, que são:

- a) A utilização de um **material adaptável** que é colocado à disposição da criança. Ela é solicitada a observá-lo, manipulá-lo e muitas vezes emitir julgamentos em relação às transformações realizadas. Em outras ocasiões, ela deve organizar esse material, tendo em vista a resolução de problemas propostos pelo examinador.
- b) **Interrogatório flexível** adaptado a cada sujeito. A

partir de algumas questões básicas, procura-se desenvolver um diálogo dirigido por hipóteses formuladas pelo examinador no decorrer da entrevista. Cada resposta dada pela criança leva à formulação de uma hipótese que engendra uma nova questão do examinador. É este encadeamento e sucessão de perguntas, resposta, nova hipótese, nova pergunta que dá coerência e unidade ao interrogatório.

c) Análise qualitativa das condutas do sujeito na tentativa de apreender os processos psicológicos em jogo em diferentes situações de exame, ao invés de se contentar apenas com o resultado final, o rendimento, as *performances* fornecidas.

Do ponto de vista **interpretativo**, as autoras sugerem que, em todos os níveis mencionados, do interrogatório à análise qualitativa, a referência a um modelo interpretativo é constante. Esse é um dos traços que distingue o método clínico dos outros, pois permite ir além da observação pura e, ao mesmo tempo, superar os inconvenientes dos testes e alcançar as vantagens da experimentação.

As autoras afirmam, ainda, que o método clínico não se justifica simplesmente pela única razão de que, sendo clínico, impede os erros sistemáticos das situações padronizadas. Justifica-se pela referência a um modelo que permite gerar hipóteses formuladas pelo experimentador de acordo com o desenrolar da entrevista; é esse mesmo modelo teórico que permite relacionar diferentes respostas que representam indícios da forma de organização do pensamento, tornando possível não apenas uma avaliação do estágio do desenvolvimento em que o sujeito se encontra,

mas também uma análise das diferentes fases de transição de um nível para outro.

Assim sendo, podemos inferir que o método clínico pode ser utilizado com êxito quando se trata de entrevista com adultos e sua aplicação não é exclusiva com crianças (CHAKUR, 2001).

Desse modo, em uma adaptação livre, podemos dizer que a *exploração clínica do pensamento de professores e alunos* foi o procedimento que elegemos como o mais adequado para que os participantes de nossa pesquisa pudessem expressar à vontade suas opiniões a respeito dos temas estudados.

Este tipo de intervenção foi muito utilizado nas pesquisas de Piaget com crianças e dele nos apropriamos por intermédio, principalmente, dos trabalhos de Chakur (2000; 2001), que o aplicou em situações de sala de aula com professores, conseguindo um resultado bastante positivo.

2.2. Os participantes da pesquisa

Para dar início à coleta de dados, escolhemos uma cidade de porte pequeno do interior do Estado de São Paulo e demos prioridade às duas únicas escolas que ainda não haviam sido municipalizadas, para que não houvesse interferência de currículo ou regras na pesquisa, devido ao fato de serem de sistemas de ensino diferentes. Tais escolas, portanto, são estaduais e seus professores são contratados pela Secretaria Estadual de Educação.

Contatamos, inicialmente, os diretores das escolas, que se mostraram solícitos e disponibilizaram todas as condições para que a pesquisa fosse desenvolvida com sucesso, mesmo estando finalizando o ano letivo. Tomamos como sujeitos 10 professores do Ensino Fundamental e 16 alunos desses mesmos professores, com idades que variavam entre 7 e 14 anos. Uma escola possui alunos de 7 a 11 anos (1ª a 5ª séries) e a outra atende alunos com idades que variam de 12 a 17/18 anos (6ª série até o 3º ano do Ensino Médio), não sendo, portanto, separadas por ciclos conforme as Diretrizes do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e sim por séries, como verificado. Investigamos somente alunos até 8ª série.

As duas escolas situam-se em bairros próximos e os alunos vão se deslocando conforme o seu avanço escolar, passando pela Educação Infantil (municipal), Ensino Fundamental e Ensino Médio, oferecidos em escolas situadas nas proximidades. Uma das nossas exigências foi quanto às idades das crianças para analisar as suas representações. Quanto aos professores, tivemos o cuidado de contatar aqueles que davam aulas para alunos da pesquisa para dar um mínimo de homogeneidade nas amostras.

Quadro 1. Dados de identificação de professores*

Prof.	Idade	Série atuação	Tempo serviço	Prof.	Idade	Área	Tempo serviço
Ana	52	2 ^a	19	Fátima	31	Matem.	5
Betânia	48	3 ^a /4 ^a	19	Graça	32	Ciências	2
Cláudia	50	1 ^a	20	Helena	34	Hist.	10
Dulce	51	3 ^a	25	Ivan	49	Ed. Fís.	16
Elza	56	1 ^a	30	Jane	52	Geog.	26

Quadro 2. Dados de identificação dos alunos**

Aluno	Idade	Série	Aluno	Idade	Série	Aluno	Idade	Série
Artur	7	1 ^a	Flavia	10	4 ^a	Marcelo	13	6 ^a
Beatriz	7	1 ^a	Gisela	10	4 ^a	Nara	13	7 ^a
Carlos	8	2 ^a	Hugo	10	4 ^a	Otávio	13	7 ^a
Débora	8	2 ^a	Igor	11	5 ^a	Paula	13	7 ^a
Eduardo	8	2 ^a	João	11	5 ^a	Roberto	13	7 ^a
			Luisa	11	4 ^a			

2.3. Instrumentos e Material

Como instrumentos da pesquisa, utilizamos dois roteiros: um de entrevista semi-estruturada (Lüdke & André, 1986) construído, testado e, posteriormente, empregado com professores e alunos. Tal roteiro apresentava questões em forma de histórias fictícias de fatos ocorridos em salas de aulas, com problemas relacionados a autonomia, autoridade e autoritarismo do professor diante da implantação da proposta de progressão continuada; esse roteiro foi adaptado para ser empregado em

* Os nomes dos professores são fictícios.

** Os nomes dos alunos também são fictícios.

entrevista com os alunos, contendo histórias iguais às que relatamos aos professores, mas tendo o cuidado de respeitar as idades e o entendimento das histórias pelos alunos. Outro roteiro continha perguntas gerais sobre autoridade e autonomia docente e era diferente conforme o grupo a que se destinava (professores ou alunos). Como material, utilizamos um gravador e lápis e papel para registro.

Os roteiros de entrevista foram previamente testados para podermos sanar alguns problemas que poderiam ocorrer ao longo da pesquisa. Tivemos o cuidado de selecionar, também, algumas perguntas relacionadas com as questões de pesquisa e diferenciadas conforme o grupo (professores ou alunos).

Resumimos aqui as histórias utilizadas com os dois grupos (a íntegra de cada uma se encontra no final, em anexo). A **história 1** pretende verificar a **autoridade** do professor. Apresentamos uma situação de sala de aula onde três alunos não querem fazer nada, com o argumento de que irão passar de ano assim mesmo. Na **história 2**, pretendemos mostrar uma situação onde a **autonomia** do professor está sendo desrespeitada. Relatamos o conflito entre um professor que deseja reprovar um aluno que não tem condições de dar continuidade aos estudos na série seguinte e o Conselho de Escola que insiste em aprová-lo. Na **história 3**, procuramos mostrar um conflito que vai contra a **autonomia** do professor em desenvolver seu trabalho e relatamos uma história em que um professor dá uma atividade em sala de aula que provoca barulho, mas os alunos estão tendo sucesso. O diretor da escola

exige que seja interrompida a atividade por atrapalhar as salas ao lado. Na **história 4**, tentamos mostrar uma situação em que a **autoridade** do professor foi desrespeitada diante da classe. A situação é de um aluno que atrapalha a aula, a professora pede que saia da sala e o diretor manda que este volte para a sala de aula. Para tentar entender a representação dos sujeitos sobre **autoritarismo** a **história 5** conta sobre uma professora que entra na sala de aula e encontra tudo fechado, vai abrindo vidros e ligando o ventilador sem consultar os alunos. Na **história 6**, procuramos uma situação bem presente nas salas de aula para salientar o **autoritarismo** do professor: um aluno dorme na sala de aula e isso incomoda a professora, que dá um castigo severo e o manda para a direção. Na última **história**, a **7**, ocorre uma situação de desafio da **autoridade** docente por um aluno, que corrige a professora que está dando um assunto novo na sala de aula. Em todas as histórias, perguntamos o que o sujeito achava da situação, o que achava da atitude da pessoa envolvida e o que deveria ser feito no caso, sempre pedindo justificativa e, às vezes, contra-argumentando.

2.4. Procedimento de coleta e análise de dados

A coleta de dados ocorreu nas escolas de origem dos professores e dos alunos entrevistados, poupando-lhes tempo e trabalho, pois já sabemos que os primeiros são profissionais que acumulam tarefas e o seu tempo é muito valioso, e também para evitar o deslocamento dos alunos.

O procedimento para a entrevista de professores, como dos alunos,

seguiu os princípios do método clínico, tal como caracterizado anteriormente. Os roteiros foram aplicados individualmente e as perguntas eram repetidas, ou melhor, explicadas, conforme sinais de incompreensão por parte do entrevistado.

A análise dos dados de professores e de alunos foi semelhante. Inicialmente, procuramos ler todas as respostas do grupo analisado (professores ou alunos) em cada questão de cada história, tentando avaliar a proximidade dos depoimentos com relação a alguns critérios tomados da bibliografia consultada. Para tanto, recorreremos principalmente aos estudos de Delval (1989), Piaget (1994) e Chakur (2001). Em seguida, categorizamos os depoimentos e buscamos estabelecer uma hierarquia de níveis evolutivos das noções em jogo em cada história. No caso das crianças, tentamos identificar uma possível evolução nas representações em função da idade.

Os critérios utilizados na análise serão melhor esclarecidos juntamente com a apresentação dos resultados, que veremos em seguida. De um modo geral, para o estabelecimento de níveis de representação, recorreremos a características presentes nos depoimentos, tais como centração em elementos aparentes/não aparentes da situação ou em aspectos mais imediatos/apenas inferidos, foco nas conseqüências imediatas retiradas da situação/ em conseqüências futuras, avaliação global/análise integrada da situação, assimilação ou não do conflito, tipo de solução dada, traços de heteronomia/autonomia e compreensão da noção em jogo (se adequada ou confundida com outra noção, por

exemplo).

Faremos a apresentação primeiramente dos dados obtidos com o grupo de alunos e depois com o grupo de professores. Em ambos os grupos, focalizaremos cada noção – autoridade, autoritarismo e autonomia – separadamente.

Os depoimentos serão apresentados integralmente. Devido à forma de expressão regional, faremos correções em algumas palavras, o que não acarretará nenhuma alteração no sentido dos depoimentos, tanto de professores como de alunos. Nossas interferências estarão em letra normal e entre parênteses e as respostas dos sujeitos serão registradas em itálico para melhor visualização. Salientamos que os nomes dos sujeitos são fictícios. Nos depoimentos dos alunos, colocaremos também as idades e nos dos professores, a idade e o ciclo em que lecionam (I ou II).

CAPÍTULO III

AUTORIDADE, AUTORITARISMO E AUTONOMIA DO PROFESSOR NA VISÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. A noção de autoridade em crianças e adolescentes

Nas histórias que apresentamos aos alunos, três delas relatavam fatos ocorridos em situações de sala de aula em que o professor se vê desafiado em sua autoridade diante dos alunos. Encontramos três níveis no desenvolvimento dessa noção, que descreveremos em seguida com exemplos.

Nível I

A primeira história relata uma situação em que uma professora reclama que três alunos da sua sala não querem fazer nada, pois sabem que não serão reprovados.

Crianças que consideramos estarem neste nível de desenvolvimento da noção de autoridade afirmam que os alunos que não querem fazer a atividade em aula “estão errados”. A solução dada para resolver o problema é castigar os alunos e geralmente os castigos sugeridos são rigorosos e expiatórios. Lembramos que Piaget chama *castigo expiatório* ou *sanção expiatória*, “uma regra imposta de fora à consciência do indivíduo, a qual ele transgride, (...) apresenta o caráter de ser ‘arbitrária’, (...) de não haver nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado” (PIAGET, 1994, p. 160).

(O que você acha da situação?) *Eu penso que nunca vai passar de ano e vão ficar de castigo todo ano.* (O que você acha da atitude dos alunos?) *Tão errados. Porque eles fazem bagunça e não fazem lição.* (E o que a professora deveria fazer com esses alunos?) *Devia trancar eles lá dentro do banheiro. Porque eles fazem arte e não faz nada e faz barulho na classe* (Artur, 7 anos).

(O que você acha disso?) *Não passa não.* (O que você acha da atitude dos alunos?) *Eles repete de ano.* (Por quê?) *Não tá certo.* (O que a professora deveria fazer com esses alunos?) *Mandar eles embora* (Pra onde?) *Pra rua, dispensar eles.* (Deveriam ser castigados?) *Deixar eles um mês sem ir na escola.* (E você acha que eles iam achar ruim?) *Acho.* (Eduardo, 8 anos).

Na história em que um aluno está perturbando a aula e a professora manda que saia da classe, mas a diretora dá ordem contrária, o grupo de crianças de Nível I considera que o professor deve se submeter à ordem do diretor, o que significa, portanto, *heteronomia* do professor. (Piaget, 1994) Os depoimentos também se **centram no objetivo** (aprendizagem) ou **resultado** (castigo) aparentes (Chakur, 2001). As soluções são **heterônomas** ou **autoritárias**. Chamamos soluções **heterônomas** aquelas que sugerem que o professor deve se submeter passivamente à determinação do seu superior. Soluções **autoritárias** são aquelas que apresentam alguma imposição de natureza arbitrária, segundo decisão voluntarista.

(O que acha da situação?) *Tem que deixar o menino na classe ou então chamar a diretora.* (A professora agiu bem ou mal?) *Mal, porque não pode deixar o menino ficar sem fazer lição, senão ele não aprende ler.* (A diretora agiu bem ou mal?) *Bem. Porque o professor pôs o aluno pra fora e ele não vai aprender nem ler, nem escrever, nem fazer continha.* (E o que você acha que o professor deveria fazer?) *A diretora devia expulsar a professora da escola.* (Repete-se a questão) *Deixar ele na classe. Porque senão a diretora manda a professora expulsa da escola* (Eduardo, 8 anos).

(O que você acha dessa situação?) *A diretora tá certa, porque ela tem que esperar até acabar de fazer lição e aí ela dá um jeito nele.* (A professora agiu bem ou mal mandando o aluno para fora da sala?) *Mal. Porque a professora tinha que deixar eles fazendo lição. Pode fazer até barulho, mas ela tem que agüentar, aí ela leva ele pra Diretoria. Ela tá errada de mandar pra fora e pra Diretoria.* (E o diretor agiu bem ou mal?) *Bem. Porque ele (aluno) tem que obedecer o professor e ficar na classe.* (O que você acha que o professor deveria fazer, se o diretor mandou o aluno voltar para a sala?) *Tem que ficar com ele dentro da classe e ela não cuida dele e mandou ele pra fora e não pode ficar fora* (Beatriz, 7 anos).

Na história em que o aluno corrige o professor em sala de aula, as crianças do Nível I recorrem, em seus depoimentos, à autoridade *deontológica*, ou seja, à autoridade baseada no simples poder (Delval, 1989). Nota-se uma crença cega na autoridade e o julgamento se divide quanto à atitude do aluno: ora deve, ora não deve corrigir o professor. A solução é autoritária e o castigo geralmente é expiatório e “cruel”. Temos aqui alguns exemplos do Nível I:

(O que acha da situação?) *A professora tá certa, porque ela está dando lição pros outros alunos.* (Você acha que o aluno deve ou não corrigir a professora?) *Não.* (E se ele estiver certo?) *Aí ele deve corrigir a professora.* (E o que o professor deve fazer nessa situação?) *Dar lição, porque tem que pôr ele de castigo.* (O que você faria se estivesse no lugar dela?) *Mandava ele sentar. Eu gritava com ele 'Senta!', igual minha professora faz* (Beatriz, 7 anos).

(O que acha da situação?) *Ele (aluno) tá errado. (O aluno deve ou não corrigir a professora?) Não. (E se a professora tá errada?) Aí sim. (Que atitude o professor deve tomar nessa situação?) Tem que dar um castigo nele. Devia mandar ele fica em pé virado pra parede, ficar umas duas hora. (Nossa, você é brava!!! E se a professora estivesse certa?) Eu olhava bem o que eu estava ensinando. (O que você faria se estivesse no lugar dela?) Eu? Eu deixava ele umas duas hora atrás da porta (risos...)* (Débora, 8 anos).

Nível II

As crianças do Nível II também consideram errados os alunos da história 1 e que merecem castigo, mas aparece a **dimensão temporal** nos depoimentos, quando a criança antecipa alguma conseqüência futura da atitude dos alunos de não fazerem a atividade, como, por exemplo, não vão aprender, não vão *ser alguém na vida*, ou algo parecido. Nessa idade, aparece, também, a idéia de que o professor deve ser respeitado e a atitude de obediência é valorizada em si (PIAGET, 1994).

(O que acha da situação?) *Que não vão passar de ano se não forem fazer as coisas. Como vão aprender assim? (O que acha da atitude dos alunos?) Acho que eles são desobedientes, mal educados – talvez nem pelas mães, talvez elas podem ensinar e eles nem obedecem. (E o que a professora deveria fazer com esses alunos?) Levar eles pra Diretoria, ligar pra mãe. (Devem ser castigados?) Devem, por não ter obedecido à professora, não quis obedecer. Como vai ser alguém na vida?* (Flávia, 10 anos).

(O que você acha disso?) *Que tá errada. (Por quê?) Porque eles não se interessa nas aula, só quer brincar. (O que você acha da atitude dos alunos?) Tá errada. (Por quê?) Por quê?*

Prestar atenção na aula, ser um bom aluno... isso aí. (O que a professora deveria fazer com esses alunos?) Ajudar eles... (Mas eles não querem!!! Explico novamente a história) Deixar eles numa classe pra fazer lição... (Numa sala sozinhos?) Aí eles fica numa sala fazendo lição sem ninguém olhar, sem ninguém rir e eles fica quieto, eles fica fazendo lição (Hugo, 10 anos).

Na história em que a professora coloca para fora um aluno que fica atrapalhando a aula e o diretor coloca-o de novo na sala, o grupo de alunos do Nível II continua a recorrer à heteronomia e à centração no objetivo/resultado. Aparecem nos depoimentos a **evitação do conflito** professor-diretor **por antecipação** (a diretora “devia perguntar o que aconteceu”) e o **questionamento ou contestação** da ação do diretor, além de **introdução de novos elementos na situação** para evitar o conflito.

(O que acha da situação?) Acho que a diretora tá errada, porque ela devia perguntar o que aconteceu. (A professora agiu bem ou mal?) Bem, porque ele fica atrapalhando todo mundo, que não pode prestar atenção. (A diretora agiu bem ou mal?) Agiu mal, ela devia perguntar o que aconteceu na sala de aula e se o moleque tá atrapalhando todo mundo. (E o que você acha que o professor deveria fazer?) Ir lá, conversar com a diretora, explicar tudo o que aconteceu, aí sim, pedir, a diretora tinha que pedir pra pôr o moleque pra dentro (Igor, 11 anos).

(O que você acha dessa situação?) O aluno tem que ver que, se ele não ajuda, não pode atrapalhar, e a professora, ao invés dela mandar ele pra fora, devia mandar ele pra Diretoria ou isolar ele num canto, lá fora não vai ser

diferente (...) (A professora agiu bem ou mal mandando o aluno para fora da sala?) Mandando pra fora não, mas, no caso, se ela tivesse chamado a coordenadora e pedido para ela levar, pra ficar sentado no banco lá na Diretoria e aguardar até a próxima aula, conversado com ele ou mandado chamar o pai... (E o diretor agiu bem ou mal?) Agiu bem, porque se ele fica no corredor, muitas vezes fica fazendo isso, bate nas outras classes e sai correndo, prejudica as outras classes também. Eu acho que ele (o diretor) fez uma boa ação. (O que você acha que o professor deveria fazer se o diretor mandou o aluno voltar para a sala?) Deveria admitir que deveria ter chamado a coordenadora e mandar levar na Diretoria, e falar com a diretora... Fez bem e mal, porque ele poderia ficar correndo pra lá e pra cá, e bem de não atrapalhar a sua aula (Marcelo, 13 anos).

Na história em que o aluno corrige a professora que está dando uma matéria nova e os alunos não conhecem o assunto, o sujeito de nível II recorre à **autoridade epistemológica** (relativa ao conhecimento) (DELVAL, 1989) e **contextualizada** e **ao respeito à autoridade docente**. Aparece a **razão circunstancial** (que depende de circunstâncias introduzidas na história) (CHAKUR, 2001) dada a um personagem e a solução autoritária ainda é notável, mas já se percebe **a análise da situação** e o **apelo à responsabilidade do professor**.

(O que acha da situação?) Eu acho errado, porque se a matéria é nova, como ele pode saber se tá explicando errado ou certo? Ele tem que ficar quieto, deixar a professora explicar, pra depois ir conversar com ela. (Você acha que o aluno deve ou não corrigir a professora?) Não. De qualquer maneira, depende da série que ela tá. Como ele pode

corrigir a professora sem saber de nada? A professora já tem estudo, então, ele tem que ficar quieto. (E o que o professor deve fazer nessa situação?) Ela tem que pegar ele e dar uma bela de uma lição pra ele. (O que você faria se tivesse no lugar dela?) Conversava com ele pra ele aprender mais, pra depois corrigir o professor (João, 11 anos).

(O que acha da situação?) Se ela suber a lição que a professora tá dando, e tivesse errado o que a professora tá dando, ela (aluna) tinha razão de falar, se ela subesse. (O aluno deve ou não corrigir a professora?) *Se tivesse... se a lição tivesse certa, ela (aluna) tava certa.* (Explico novamente a questão) *Ela tinha que perguntar primeiro, saber como que é, pra depois falar, e se tivesse errado, todo mundo ia aprender errado.* (Que atitude o professor deve tomar nessa situação?) *Ela tinha que aprender, ler bem pra depois falar, se tivesse certo.* (O que você faria se estivesse no lugar dela?) *Eu via, se a conta tava certa, se ela (aluna) tava certa eu falava que ela tava certa* (Gisela, 10 anos).

Nível III

Na história em que três alunos não querem fazer nada porque sabem que não vão ser reprovados no final do ano, os sujeitos chegam a fazer uma **análise da situação**, já mencionam a **importância da escola**, afirmando que o ensino deve se ajustar às condições do aluno, que o professor deve se esforçar para ensinar melhor. Alguns recorrem à idéia **de justiça escolar** e a solução foge do simples castigo, introduzindo o **acordo entre as partes**.

(O que acha da situação?) *Eu acho que não devia só repetir por falta, ou porque tá na 4ª ou na 8ª série (...) Tem que aprender direito, tem que aprender a se esforçar. (O que acha da atitude dos alunos?) (...) quem vai acabar se prejudicando são eles mesmos, porque a professora não vai nem ligar pra isso. (E o que a professora deveria fazer com esses alunos?) Ela devia tentar ajudar eles, conversar, mas se eles não quiser ajuda, ela não pode fazer nada... (...) devia mandar pra Direção, ver o que a Direção pode fazer, conversar também, porque não é xingando que vai resolver (Paula, 13 anos).*

(O que você acha disso?) *No caso é uma professora que não tem muita importância com o aluno. Porque apesar de que eles vão passar de ano, mas que pelo menos eles tem que ter um esforço. Eu acho que mesmo assim tem que ir pra escola. (O que você acha da atitude dos alunos?) A gente pensa que tá bem e não tá, então a gente tem que tá prevenindo antes pra depois não ter problema. (O que a professora deveria fazer com esses alunos?) Dá um reforço pra esses alunos. Pôr eles no reforço. (Deveriam ser castigados?) Não de uma forma brusca, mas uma atividade especial para eles. Tirar um pouco disso, um pouco daquilo. Como, assim, ensinar os alunos na linguagem deles, do jeito deles, como, por exemplo, os alunos que gostam muito de brincar, não com ar de vingança, mas dar a eles da moeda deles mesmo, ensinar eles do jeito que eles acham que é (Marcelo, 13 anos).*

Na história em que há conflito entre professor e diretor, em que um aluno foi colocado no corredor, os adolescentes que situamos no Nível III, enfim, ainda tentam evitar o conflito por antecipação, mas a **situação é contextualizada** e aparece a **descentração de perspectiva** (colocar-se no lugar do outro). A razão é dada ora ao professor, ora ao diretor. Os

depoimentos apelam, também, para a **capacidade de convencimento** do professor e para **ajuda externa** para solucionar o conflito.

(O que você acha dessa situação?) *Ixi... acontece tanto disso, aqui...o professor fala 'olha você tá estrovando minha sala, você sai e fica lá fora até a minha aula acabar'. Aí vem a inspetora ou alguma pessoa que trabalha na escola e fala 'não quero aluno no pátio, pode agüentar ele aí dentro'. (A professora agiu bem ou mal mandando o aluno para fora da sala? Por quê?) Ah, num é que ela agiu bem, ela fez uma coisa que tinha que ter feito. Se ele tá estrovando a aula dela (professora), ela vai fazer o quê? Se ela fala e ele num escuta? Ela tem que fazer alguma coisa pra ele melhorar, tal, pra ela dar a aula dela tranqüila. (E a diretora agiu bem ou mal? Por quê?) Ah, ué, ela (diretora) agiu errado, pois se ela (professora) tá falando que ele tá estrovando a aula dela, ela (diretora) vai socar ele lá dentro de novo pra estrovar mais ainda? Eu acho que ela (diretora) devia falar (para o aluno) 'olha vamos conversar, tudo bem, vou te dar mais uma chance pra você ficar dentro da sala, se continuar acontecendo isso, ela vai te mandar pra Diretoria e eu vou tomar uma atitude drástica pra você'. (O que você acha que a professora deveria fazer, se a diretora mandou o aluno voltar para a sala? Por quê?) É... Ué, ali nessa altura do campeonato ali, ela pode fazer mais o quê? Eu acho que ela devia conversar com o diretor e falar: 'Ó, ele tá estrovando a minha aula, você quer pôr ele pra dentro, eu não tô conseguindo mais controlar minha sala, ele só tá estrovando dar minha aula eu e meus alunos, você tem que entender também o meu lado da história, que ele tá estrovando a **minha aula**'. Aí o diretor tem que entender que tem aluno que é assim mesmo, você chama atenção e ele continua te respondendo (Paula,13 anos).*

Os adolescentes de Nível III, ao escutarem a história sobre o aluno que corrige a professora que está dando uma matéria nova e a classe não conhece, usam do recurso à **autoridade epistemológica** (“quem sabe é a professora”) e **deontológica** (“ela é a professora”), e também à **autoridade profissional**, em que se sobressai a responsabilidade do professor por suas ações. Ao que parece, está em jogo na argumentação dos adolescentes a **legitimidade** da autoridade do professor, inerente a esta noção, tal como definida por alguns autores (ARENDDT, 2005; LA TAILLE 1999). A razão dada aos personagens tem ainda caráter circunstancial (se a professora estiver errada...) e a **solução** é geralmente **integradora**, ou seja, integra as partes em conflito. São exemplos:

(O que você acha da situação?) O aluno tá errado, porque ela é uma professora, ela sabe ali o que ela está dando. Ela pode até falar uma hora: 'Olha, isso aqui tá errado'. Talvez outra professora explicou de um jeito pra eles e ela explicou de outro. (Você acha que o aluno deve ou não corrigir a professora?) Se ela tiver errada, aí tudo bem (...) Você não pode fazer tudo o que a professora tá falando sem você entender. (E o que o professor deve fazer nessa situação?) Eu acho que ela tem que pedir pra ele mostrar o que tá errado (...) Ele tá muito errado, porque ele não sabe, quem sabe é ela. É ela que é a professora. E ela podia falar pra ele: 'Se você sabe, me explica do jeito que você entendeu, que eu posso te ajudar'. (O que você faria se estivesse no lugar dela?) Ah, eu falava pra ele que ele não pode falar 'tá errado, professora!'. Não é assim (Paula, 13 anos).

(O que acha da situação?) Se ele percebeu que a professora estava fazendo algo que prejudicasse os alunos dela entender, o aluno fez certo. (O aluno deve ou não corrigir a

professora?) *Dependendo do que o professor estava passando e se os alunos não estavam entendendo, eu acho que sim. (E se ele estiver certo)? Aí a professora devia falar, só ele que tá com esse modo... e se os alunos da sala concordasse com a professora que ela estava agindo certo ou não, ela devia explicar pra ele devido às lições do aluno, ela devia explicar pra ele, e dar lições. (Que atitude o professor deve tomar nessa situação?) Conversar com a sala, o que ela entendeu, o que ela está transmitindo, e se não tivesse entendendo, que ela explicasse de uma maneira mais fácil dos alunos entender. (O que você faria se estivesse no lugar dela?) Eu perguntaria se os alunos não estavam entendendo. (Explico novamente que o aluno corrigiu a professora) Eu perguntava se o aluno já conhecia a matéria e perguntava se ele conhecia alguns pontos sobre aquele assunto e, dependendo se ele ia dizer sim ou não, aí eu ia dizer se ele agiu certo ou não (Roberto, 13 anos).*

Vimos que a noção de autoridade se desenvolve com a idade, seguindo o processo de desenvolvimento intelectual. Nas crianças pequenas, encontramos depoimentos que mostram centração em aspectos aparentes da situação: os alunos *fazem bagunça*, a professora *tá dando lição pros outros alunos*. Este é um dos traços que mostra a concreção do pensamento infantil, tal como caracterizado por Piaget (1973). Segundo Piaget, no período Operacional Concreto, a criança é capaz de lidar com situações que ela pode manipular em pensamento, guiando-se pelo que lhe chama a atenção, pelo que é mais aparente e imediato na situação. Em sua pesquisa, Delval (1989) também constatou que as crianças orientam seus julgamentos sobre a figura de chefe por traços exteriores visíveis. Desse modo, podemos dizer que a centração em

aspectos aparentes de uma dada situação é um traço muito geral do pensamento infantil.

Vimos também que a noção de autoridade nessa etapa inicial é ligada à obediência e à punição. Os castigos são muito rigorosos, de natureza expiatória e revelam certa crueldade da criança, com relação não apenas aos alunos das histórias, mas também ao professor: *devia trancar eles lá dentro do banheiro; deixar eles um mês sem ir na escola; a diretora devia expulsar a professora da escola; devia mandar ele ficar em pé virado pra parede, ficar umas duas hora*. Estes exemplos mostram que autoridade se confunde com autoritarismo nesta fase e que a desobediência deve sempre ter um castigo severo.

Na etapa seguinte, diferentemente do que ocorre com a criança do Nível I, que se centra em estados estáticos, apresenta-se a idéia de processo e a dimensão temporal se torna importante: se o aluno não obedece à professora, *como vai ser alguém na vida? Se o aluno fica no corredor, bate nas outras classes e sai correndo, prejudica as outras classes também*. Nota-se também a dimensão temporal quando a criança faz questionamentos e busca as razões dos personagens: a diretora *devia perguntar o que aconteceu; se a matéria é nova, como ele pode saber se está explicando errado ou certo?; ela tinha que perguntar primeiro*. A dificuldade da criança pequena de conceber a mudança, em uma ordem temporal, foi também observada por Delval em sua pesquisa sobre a figura de chefe e a relação de poder, quando afirma que "a idéia de mudança é muito tardia e os sujeitos jovens tendem a ver a forma da

sociedade como algo permanente, sem conceber mudanças possíveis nela” (DELVAL, 1989, p. 298).

Igualmente diferente das crianças do Nível I, que recorrem a castigos rigorosos, no Nível II a criança ameniza as punições: *deixa eles numa sala pra fazer lição; aí eles fica numa sala fazendo lição sem ninguém olhar, sem ninguém rir e eles fica quieto; que não vão passar de ano se não forem fazer as coisas. Como vão aprender assim?* Além disso, a criança do Nível II tenta preservar o espaço de autoridade do professor quando diz, por exemplo, que a diretora tinha que *pedir pra pôr o moleque pra dentro* e tenta diminuir o conflito, mediante conversa ou argumentação que busca convencer o outro personagem.

No Nível III, enfim, percebemos nos depoimentos que a argumentação dos adolescentes salienta a necessidade de respeito à figura do professor, à sua legitimidade, mas também a preocupação com a aprendizagem dos alunos. Autoridade epistemológica e deontológica aparecem definidas. A autoridade profissional se sobressai quando o adolescente invoca a responsabilidade do professor por suas ações: *ela (professora) tem que fazer alguma coisa pra ele (aluno) melhorar. Se ela (professora) tá falando que ele tá estrovando a aula dela, ela (diretora) vai socá ele lá dentro de novo pra estrová mais ainda? Num é certo ele (aluno) ficar fazendo bagunça na sala... mas também num é certo ele (professor) colocar aluno pra fora, sabendo que num pode ficar aluno no pátio, né?*

Desaparecem neste nível os argumentos que recorrem à obediência

absoluta e aos castigos de natureza expiatória. A solução para o conflito é geralmente integradora e o adolescente sugere acordo entre as partes sem perder de vista a autoridade do professor: *você tem que entender também o meu lado da história, que ele tá estrovando a **minha aula***. A autoridade do professor é, portanto, assimilada à idéia de legitimidade de “um agente que se encontra na origem de sua própria ação e que é capaz de **se autorizar**” (CORREIA & MATOS, 1999).

As respostas às questões abertas também são significativas e complementam as noções das crianças e adolescentes sobre autoridade do professor, que, dependendo do nível, se confunde com autoritarismo.

Assim, as crianças de Nível I acreditam que quem manda na escola é o diretor e ele *manda em todo o mundo*; alguns afirmam que ele manda *só nos alunos que estão na escola*. Desse modo, a noção de autoridade é excessivamente estendida ou muito restrita. A autoridade é também absoluta – ninguém manda no diretor – e sua característica mais marcante é *mandar*: o professor, por exemplo, *manda ficar quieto; manda ir sentar; manda eu fazer a lição que tá na lousa; manda parar; manda bilhete pra mãe*. Não há a idéia de hierarquia. Vemos aqui a noção de poder tirânico, que é imposto, tal como descreve Francisco (1999). As crianças também fazem confusão entre papel social e papel pessoal, pois acreditam que quem manda no diretor é *só a mãe dele, o pai dele*.

Os de Nível II consideram que o diretor manda *na escola, nos funcionários, nos professores*, mas com a condição de que estejam *dentro da escola*. O diretor não manda na classe. Aparece aqui a idéia de

hierarquia, pois os entrevistados afirmam que quem manda no diretor é o *governo, o prefeito*. Quanto ao professor, acreditam que ele manda nos alunos enquanto estiverem na classe e não fora dela, o que significa que o espaço é importante para o exercício da autoridade. Além disso, a autoridade deixa de ser absoluta e nem sempre tem a função de mando: *se você faz alguma coisa errada, ela (professora) te corrige; pra nós ele não manda, ele pede primeiro; ela só me manda dentro da classe*. O aluno sabe que o professor está mandando porque ele *grita, corrige, fala e ameaça*.

Os de Nível III, por sua vez, acreditam, também, que é o diretor quem manda na escola, mas revelam respeito à hierarquia de autoridade, às vezes claramente verbalizado: *ela (diretora) dá as ordens; quando ela tem que sair, ela passa a autoridade pra outro, o vice-diretor*. Alguns chegam a criticar a falta de autoridade na escola: *ninguém manda aqui; os alunos acho que manda mais neles que a diretora*. Nota-se, assim, que os adolescentes de Nível III sabem que a relação de autoridade não pode se assentar em uma relação de igualdade e se afasta igualmente do autoritarismo, tal como salientado por La Taille (1999) e Arendt (2000). Consideram que quem manda no diretor é *a Diretoria de Ensino, o supervisor de ensino, o governo*. Tal como no grupo anterior, os adolescentes deste Nível afirmam que o professor não só manda nos alunos, como também *pede*, mas apenas *na sala*. A diferença entre mandar e pedir é mais pronunciada. O aluno sabe que o professor está mandando *pelo jeito de olhar; o professor fala, pelo jeito de falar firme e*

com clareza. Nota-se, assim, que os adolescentes recorrem a traços subjetivos e sutis, não imediatamente aparentes para avaliar a atitude do professor.

2. O autoritarismo do professor na visão dos alunos

A noção de autoritarismo docente foi estudada mediante a apresentação de duas histórias. Em ambas foi possível a categorização dos depoimentos em três níveis, que descreveremos a seguir.

Nível I

Na história 5, uma professora entra na sala de aula e encontra tudo fechado e vai abrindo vitrôs e ligando os ventiladores. Os alunos pequenos de Nível I afirmam que as crianças podem ficar doentes se ficarem com frio, o que significa **centração no resultado aparente**; alguns **repetem** simplesmente a **instrução** dada, reiterando o conteúdo da história. Muitos afirmam que o professor não tem razão, pois os alunos sentem frio; e a **solução** que dão ao problema é comumente **autoritária** (o professor faz o que quer).

(O que você acha dessa situação?) Ela tava errada, porque os aluno tavam com frio. Eu falo quando tô com frio. (A professora tem razão ou não em abrir os vidros e ligar os ventiladores?) Não. (Por quê?) Porque ela tá errada, porque os alunos tão com frio e ela tem que ficar com calor. (O que você acha da reclamação dos alunos? Agiram bem ou mal?) Bem. (Por quê?) Porque a professora ligou o ventilador mesmo com frio. (O que você faria no lugar da professora?) Eu só ficava com o ventilador ou o vidro aberto (Beatriz, 7

anos).

(O que você acha dessa situação?) *Deixar o ventilador ligado...* (Explico novamente.) *Ela vai ficar com calor e com água escorrendo assim...* (mostra um suor hipotético no rosto da pesquisadora. A professora tem razão ou não em abrir os vidros e ligar os ventiladores? Fez bem ou mal?) *Bem.* (Por quê?) *Porque eles tão com frio.* (O que você acha da reclamação dos alunos?) *Bem.* (Por quê?) *Porque eles tão com frio.* (O que você faria no lugar da professora?) *Mandava deixar o ventilador ligado e o vidro aberto.* (Pergunto novamente admirada pra ver se ele entendeu e ele afirma que devia mesmo deixar os alunos com frio) (Eduardo, 8 anos).

Na história 6, em que o professor pega o aluno dormindo na sala de aula e lhe aplica um castigo rigoroso, as crianças de Nível I **aceitam o autoritarismo** do professor; os julgamentos se centram no **resultado aparente** (o aluno não pode dormir na sala de aula), mas alguns contestam o castigo dado pelo professor. Os julgamentos também **dão razão ao professor** em tomar a atitude que tomou, mas a opinião é dividida entre o aluno aceitar e não aceitar o castigo. Predominam as **soluções heterônomas** ou **autoritárias**, com recurso a **castigos** de tipo **expiatório** e geralmente rigorosos.

(O que você acha dessa situação?) *Que tem que fazer (a lição)... não pode dormir na aula...* (E o que você acha da atitude do professor? O professor deveria ou não dar esse castigo para o aluno?) *Deve dar castigo.* (Por quê?) *Porque não pode dormir na aula, porque se tiver lição, ele perde...* (O aluno deveria ou não aceitar o castigo do professor?) *Deve.* (Por quê?) *Senão perde a lição.* (E você, o que faria no lugar do professor?) *Mandava ficar de castigo atrás da parede até as seis horas, ficar sem recreio* (Eduardo, 8

anos).

(O que você acha dessa situação?) *Tá certo o professor, ele ficar dormindo na sala!!!* (Fazer tudo isso de castigo?) *Fazer até 150.* (E o que você acha da atitude do professor?) *Não pode dormir na sala.* (O professor deveria ou não dar esse castigo para o aluno? Por quê?) *Mas é muito castigo até o 500, vaco!!!* (expressão de repulsa). (O aluno deveria ou não aceitar o castigo do professor?) *Não.* (Por quê?) *Porque é bastante até o 500. Já pensou, eu não gostaria, a professora mandar ele fazer até o 100 e 100 é igual a 200* (quis dizer que 500 é muito mais). (E você, o que faria no lugar do professor?) *Mandava de castigo e não fazer tudo isso* (Artur, 7 anos).

Nível II

Com relação à história 5, nos alunos de Nível II, continua a centração no resultado aparente (alunos ficam doentes), mas aparece o **questionamento ou contestação** da situação. Predomina o julgamento de que o **professor não tem razão** de abrir os vidros e os argumentos apelam à idéia de **direito coletivo** (a professora *estaria desrespeitando os alunos*). Os sujeitos **criticam o autoritarismo** do professor e a **solução** que apontam é de **compromisso***. Esta é uma solução em que a criança imagina algum tipo de acordo ou quando tenta compensar um obstáculo ou conflito sem prejudicar nenhuma das partes, mas a compensação é ainda parcial.

(O que você acha dessa situação?) *Ah, que ela tá errada... todo mundo com frio e ela com calor? Tudo mundo tá errada e ela tá certa?* (A professora tem razão ou não em abrir os

* Esta expressão encontra-se na obra de Inhelder, Sinclair & Bovet, (1977) e refere-se, em geral, à temática de compensar um conflito, mas a compensação mostra-se incompleta.

vidros e ligar os ventiladores? Por quê?) *Não. Se todo mundo tá com frio, tá um dia de frio e só ela tá sentindo calor, tem que abrir, são todos contra um. Só porque ela é a professora ela manda e só porque os alunos não querem? (O que você acha da reclamação dos alunos?) Eles tão certos, todo mundo tá com frio vai ficar quieto? Só porque ela tá com calor e todo mundo tá com frio? (O que você faria no lugar da professora?) Ah, eu iria pelo menos deixar a porta aberta e os alunos que não quisessem sentar perto da porta porque tão com frio, sentava um pouco pro lado (Flávia, 10 anos).*

Na história seguinte sobre autoritarismo, os pré-adolescentes de Nível II continuam se centrando no objetivo/resultado e contestando o castigo. Aparece a **evitação do conflito por antecipação**. (*se ele tava com sono, ele tinha que ficar na casa dele*). A **razão** dada a um dos personagens é de natureza **circunstancial** (depende de algum condicionante). Predominam também aqui soluções de compromisso (*muda pra tarde se ele estuda de manhã*) e **investigativas** (procura das razões).

(O que você acha dessa situação?) *Eu acho que, se ele tava com sono, ele tinha que ficar na casa dele... se ele vai na escola é pra aprender e não pra ficar dormindo. (E o que você acha da atitude do professor? O professor deveria ou não dar esse castigo para o aluno?) Eu acho que não, que tinha que chamar os pais e perguntar, pra deixar ele dormir à noite pra poder vim na escola pra fazer lição e não pra ficar dormindo, e se ele tá com sono, ele tinha que ficar em casa. Aí ele pergunta pro amigo dele qual foi a lição, mas não pode ser todo dia, ele tem que dormir bem. (O aluno deveria ou não aceitar o castigo do professor?) Eu acho que*

sim. (Por quê?) Porque assim ele aprendia, aí ele dormia (melhor, em casa) pra chegar na escola pra fazer lição. (E você, o que faria no lugar do professor?) Eu chamava os pais e conversava (Gisela, 10 anos).

(O que você acha dessa situação?) Ah, se a professora mandou fazer, mas se... Agora, ele estuda de manhã ou de tarde? (Não sei) Porque se fosse de tarde, é porque é preguiçoso mesmo. Agora, se fosse de manhã, é porque tem que acordar cedo e dá sono mesmo. (E o que você acha da atitude do professor?) Ah, se fosse de tarde, ela agiu muito bem, mas se fosse cedo ela não agiu muito bem não. (O professor deveria ou não dar esse castigo para o aluno?) Mesmo que fosse de manhã, ele tinha que dar um castigo assim mesmo. (Por quê?) Se ele vem pra escola é pra estudar e ele fica dormindo? (O aluno deveria ou não aceitar o castigo do professor?) Deveria, sim. (Por quê?) Ah, porque se ele vem na escola, ele vai dormir, ele vai perder a matéria, pode repetir de ano e não vai aprender nada. (E você, o que faria no lugar do professor?) Ah, eu acordaria ele, eu pegava ele e levava pro diretor e falava pro diretor conversar com ele. (Por quê?) Ah, porque se ele vem na escola pra dormir e aí pra fazer lição, ele vai dormir, aí a diretora faz o melhor pra ele se ele quiser. Muda pra tarde se ele estuda de manhã (João, 11 anos).

Nível III

Na história em que o professor abre os vidros e liga o ventilador sem se preocupar com os alunos, os adolescentes de Nível III fazem uma **análise contextualizada da situação** e às vezes evitam o conflito por antecipação. Continua o apelo à idéia de direito coletivo. O **conflito** é **assimilado** e todos acham que **o professor não tem razão** em agir

dessa forma, mas é notável a **descentração de perspectiva**. A **solução** é **cooperativa** ou **integradora**, quando são valorizados o acordo e a cooperação entre as partes.

(O que você acha dessa situação?) Ela deveria ter abrido um vitrô no máximo. Tá certo que ela tem calor, mas tem aluno que tem problema, mas ela devia só abrir de um jeito que só arejasse a ela. (A professora tem razão ou não em abrir os vidros e ligar os ventiladores?) Já que ela abriu o vitrô, não precisava ligar o ventilador. (Interrompo e digo que ela já abriu tudo). Se ela já abriu tudo, ela exagerou, ela deveria escolher, se ela ligou o ventilador, não precisava abrir o vitrô. (O que você acha da reclamação dos alunos?) Eles também exageravam um pouco em fechar tudo. Sendo que os alunos que sentam perto das janelas deviam deixar um pouco aberto, sabendo do temperamento da professora, sabendo que ela tem aquele costume, mas ela não precisava ter abrido tudo e ligado o ventilador. Ela exagerou. (O que você faria no lugar da professora?) Conversaria com os alunos e perguntaria: 'O que vocês acham melhor?' É mais favorável ligar só o ventilador, então, ele areja em cima e vai amenizar o ambiente. Tem aluno que é friento, tem algum que pode estar doente, se fosse eu, no lugar, conversaria com eles pra ligar o ventilador e ligado pra cima, que o ar vai pra cima (Marcelo, 13 anos).

Na história em que o professor dá um castigo severo para o aluno que dorme durante sua aula, os adolescentes de Nível III fazem uma **análise contextualizada da situação**, buscando **causas, antecedentes**. O **conflito** é **assimilado** e, novamente, a **solução** dada é **integradora** (integra as partes em conflito). Nota-se que há tentativa, inclusive, de **diferenciar entre autoridade e autoritarismo** (*aluno tem que ser sujeito ao professor, mas a gente tem que entender a situação do*

aluno), apelando à **descentração de perspectiva**.

(O que você acha dessa situação?) *Acho que antes do professor mandar o aluno pro diretor, devia ver se o aluno tinha algum problema de família. Se o pai ou a mãe obrigasse ele a trabalhar, fazer algo que prejudica o aluno estudar... (E o professor tem razão ou não?) Acho que não. (Deveria ou não dar esse castigo para o aluno?) Também acho que não. Se o aluno tivesse se explicado antes o que ocorreu durante a aula, aí o diretor poderia analisar melhor o motivo por que ele tá dormindo. (O aluno deveria ou não aceitar o castigo?) Se o professor tivesse razão, ele devia aceitar. É errado dormir na sala. (Esse castigo mesmo?) É, dependendo da forma que deram. Escola é lugar de estudar! (E você, o que faria no lugar do professor?) Perguntava se ele tava com algum problema e eu pudesse ajudar. Conforme o motivo, eu pensaria qual castigo... (Roberto, 13 anos).*

(O que você acha dessa situação?) *Tá certo, dormir numa sala de aula não é uma boa, mas há o caso, também, como eu vi na televisão, tem alunos que moram afastados, qui nem no sertão de, às vezes, o aluno chega na escola com fome, não tem o que comer... Ali perto da minha casa tem uma fazenda, tá certo que o ônibus busca, mas, devido ao horário, ela sai mais cedo pra participar de alguma coisa. Eu acho que o professor não deveria ter feito isso não. Tem aluno que mora longe mesmo, ainda mais no caso de quem estuda de manhã e, dependendo da distância, tem que acordar às cinco, cinco e meia, e tem alunos que tem a mãe que tem que acordar pra ajudar despachar os irmãos pra mandar pra escola. Acho que ele pegou pesado. Eu acho que ele (professor) agiu um pouco mal. Eu acho que deveria chegar e acordar ele e conversado direito com o aluno. Tem aluno que sente mal e fala: 'Eu moro longe, e hoje acordei*

cedo'; tem professor que não quer nem saber. (O professor deveria ou não dar esse castigo para o aluno?) Não. Porque também da maneira brusca que ele teve, dar uma bronquinha nele. (O aluno deveria ou não aceitar o castigo?) O aluno tem que ser sujeito ao professor, eu não faria isso, a gente tem que entender a situação do aluno. (Por quê?) Às vezes não, devido ao fato de morar longe, mas teria um compromisso até tarde... (E você, o que faria no lugar do professor?) Teria numa boa, acordaria ele e daria permissão a ele pra lavar o rosto e tirar o sono. Se fosse ainda só ido falar com o diretor, mas ainda fazer quinhentas vezes... Eu no caso acordava ele (Marcelo, 13 anos).

Resumindo nossos dados e tentando interpretá-los à luz das idéias e concepções de alguns autores, observamos que, no Nível I, novamente a centração no que é perceptível e imediatamente aparente na situação está presente na argumentação das crianças: *ela vai ficar com calor e com água escorrendo assim...* (aponta o rosto da pesquisadora); *os aluno tavam com frio; não pode dormir na aula.* O julgamento a respeito de quem tem razão varia segundo a história. Quando se trata de atitude do professor que poderá trazer conseqüência para a saúde da classe (deixar a sala fria pode deixar as crianças doentes), todos dão razão aos alunos e recriminam o professor; e quando se trata de conduta inadequada do aluno (dormir na aula), a maioria dá razão ao professor. No entanto, em ambas as situações, as soluções apóiam o autoritarismo do professor.

Na verdade, o que transparece na argumentação das crianças deste nível parece ser uma relação de tirania e não propriamente autoritária. Arendt (2000, p. 134) diferencia bem esses dois tipos de relação, quando

afirma que “o tirano governa de acordo com seu próprio arbítrio e interesse, ao passo que mesmo o mais draconiano governo autoritário é limitado por leis”.

Por outro lado, La Taille (1999, p. 11) lembra que “nas relações baseadas no exercício da força, há hierarquia, certamente legitimada por parte de quem detém o poder, mas não legitimada por parte de quem é obrigado a obedecer”.

Entre as soluções autoritárias, as crianças sugerem castigos bastante rigorosos, tal como Piaget (1994) descreve em seus estudos sobre o juízo moral: se fosse a professora da história, *mandava ele escrever a lousa inteira com o meu nome, o nome inteiro; devia mesmo deixar os alunos com frio; mandava ficar de castigo atrás da parede até as seis horas, ficar sem recreio.*

No Nível II, observamos argumentos que questionam e/ou contestam a situação de autoritarismo do professor: *Só porque ela é a professora, ela manda, e só porque os alunos não querem?; Ah, eu acho que a professora tava muito errada; estaria maltratando o menino* (que dormiu na aula). Desse modo, podemos notar que a criança começa a compreender melhor que a situação envolve uma relação autoritária. Como afirma La Taille (1999, p.11), “obedecemos, mas não respeitamos” quando a relação envolve “uso abusivo do poder”.

Podemos notar que o julgamento que predomina no Nível II é o de que o professor não tem razão de abrir os vidros nem de ter dado o castigo rigoroso ao aluno que dormiu na aula. Muitos depoimentos tentam

evitar o conflito por antecipação, quando dizem, por exemplo, que *ela tinha que perguntar pros alunos dela primeiro se podia, se eles falasse que podia abrir, ela abria* (os vitrôs); *ele* (professor) *poderia perguntar o que aconteceu, se ele* (aluno que dormiu na aula) *tá doente; se ele tá com sono, ele tinha que ficar em casa.*

Além disso, algumas crianças deste nível argumentam que o professor autoritário das duas histórias *estaria desrespeitando os alunos*; mas também não são raros os depoimentos de algumas crianças que criticam o aluno que dorme na sala de aula: *se ele vai na escola, é pra aprender e não pra ficar dormindo; se fosse de tarde (a aula), é porque é preguiçoso mesmo.*

As soluções características do Nível II são as soluções de compromisso, que buscam contentar as partes em conflito: *eu iria pelo menos deixar a porta aberta, e os alunos que não quisessem sentar perto da porta porque tão com frio, sentava um pouco pro lado; ou eu ligava o ventilador, ou eu abria a janela, e não faria os dois juntos.*

Os adolescentes do Nível III analisam a situação de forma contextualizada identificando a atitude autoritária do professor: *ela tá fazendo errado de fazer isso, não tem só ela dentro da sala... Ela tem que entender também; o professor não deveria ter feito isso não* (castigar o aluno que dormiu na sala de aula). *Tem aluno que mora longe mesmo (...) e, dependendo da distância, tem que acordar às cinco, cinco e meia.* O conflito é assimilado e a solução se mostra cooperativa e/ou integradora: *eu fecharia os vidros e o ventilador, colocaria minha mesa*

perto da porta (...) e falava: 'Olha, quem tá com frio, mais pro fundo da sala'; acordaria ele e daria permissão a ele pra lavar o rosto e tirar o sono.

Desse modo, esses adolescentes parecem confirmar a idéia de Araújo (1999, p. 41) de que "o autoritário é arrogante, violento, impositivo, dominador e se relaciona com a pessoa que age buscando domínio, que se sente no direito, por sua superioridade hierárquica, de cobrar obediência dos subordinados".

3. A autonomia do professor no olhar de crianças e adolescentes

A questão da autonomia docente foi estudada tomando duas situações do cotidiano escolar em que está presente um conflito no qual o professor é um dos protagonistas. Novamente, os depoimentos foram categorizados em três níveis distintos.

A história número 2 é a de um menino com 13 anos na 4ª série que não consegue ler ou escrever, nem fazer conta de adição e existe um conflito de opiniões entre o professor da sala e o Conselho de Escola sobre a promoção ou não do aluno para a 5ª série.

Nível I

A **avaliação** da situação mostra-se **global** (Chakur, 2001), com **antecipação de consequência imediata** (*tem que passar pra aprender*); os depoimentos também sugerem que a professora tem que ensinar e o aluno tem que aprender. Alguns dão razão ao Conselho,

outros recorrem a **medidas heterônomas** (professor tem que ceder) e **remediativas** (o aluno deveria ser reprovado *pra aprender mais*). São também freqüentes **soluções negativas imediatistas** (deve-se reprovar).

(O que você acha dessa situação?) *Eu acho que eles têm que passar e as professoras devem ensinar ele.* (Você acha que o menino deve passar para a 5ª série ou ficar reprovado na 4ª como a professora queria?) *Ele tem que passar pra aprender...* (Por que você acha isso?) *Porque ele não sabe somar, nem ler, nem escrever.* (Quem tem razão: a professora ou o Conselho de Escola?) *O Conselho.* (A professora deveria aceitar ou não a decisão do Conselho de não reprovar o aluno? Por quê?) *Se ela não aceitava, a diretora que tinha que mandar, ela (professora) não manda na escola, ela manda só na sala de aula.* (Se você fosse o professor desse aluno, o que você faria?) *Mandava ele pra quinta série porque ele tem idade e tem que aprender...* (Por quê?) *Porque ele nunca vai passar de ano* (Artur, 7 anos).

(O que você acha dessa situação?) *Porque ele repetiu três anos...* (Você acha que o menino deve passar para a 5ª série ou ficar reprovado na 4ª série como a professora queria?) *Ficar na quarta.* (Por que você acha isso?) *Porque se ele não sabe nem ler, nem escrever, ele tem que ficar na quarta.* (Quem tem razão: a professora ou o Conselho de Escola?) *A professora.* (O que a professora deveria fazer? Deveria aceitar ou não a decisão do Conselho?) *Não aceitar.* *Porque ele não sabe ler nem escrever, nem continha.* (Se você fosse a professora desse aluno, o que você faria?) *Deixava ele na quarta série.* *Porque ele não sabe nem ler e nem escrever* (Débora, 8 anos).

Na história 3, em que um professor dá uma atividade diferente e que provoca barulho, mas se mostra produtiva, as crianças de Nível I apontam que o **professor está errado** e deve parar a atividade, o que significa atribuir ao professor uma atitude **heterônoma**. Os julgamentos se **centram no objetivo** (aluno aprender) ou no **resultado aparente** (bagunça) e as **soluções** são **heterônomas** (o professor deve ceder à proibição do diretor) ou **remediativas** (o professor deveria mandar *elas parar de fazer bagunça*).

(O que você acha dessa situação?) *Não é pra fazer barulho. A professora tá errada. (Quem tem razão: o professor querendo dar aquela atividade ou o diretor exigindo que ele não dê mais a atividade?) O diretor. (Por quê?) Porque faz barulho e atrapalha os outro. (O que o professor deveria fazer a partir daí: deveria aceitar ou não a decisão do diretor?) Parar e não fazer mais barulho. Porque não dá pra atrapalhar a professora explicando. (Se fosse você a professora, como você resolveria esse problema?) Parava, não fazia mais (Beatriz, 7 anos).*

(O que você acha dessa situação?) *Eu acho que eles tem que parar e fazer a atividade certa, porque eles não vão xingar eles e sim a professora. (Quem tem razão: o professor querendo dar aquela atividade ou o diretor exigindo que ele pare de dar a atividade?) Ele tem que dar a atividade pra aprender. (Por quê?) Porque senão ele nunca vai aprender e sem barulho. (O que o professor deveria fazer a partir daí: deveria aceitar ou não a decisão do diretor?) Eles tinha que parar, senão os alunos iam fazer bagunça. Mandar os alunos ficar sem barulho, senão eles nunca iam passar de ano e os outros não iam aprender com o barulho. (Se fosse você o*

professor, como resolveria esse problema?) *Eu continuava e mandava eles parar de fazer bagunça (Artur, 7 anos).*

Nível II

Quanto à história que trata de um conflito entre professor e Conselho de Escola, os pré-adolescentes e adolescentes de Nível II também consideram que o **aluno tem que aprender** e que o professor tem razão em querer reprovar o aluno. Outros já **antecipam conseqüências futuras**. Notam-se julgamentos sobre a **importância do papel do professor** e também o **respeito** a este. Entre as soluções, aparecem **medidas acomodadoras**, além das remediativas. As medidas acomodadoras se referem àquelas soluções que procuram uma adequação ao contexto presente na situação ou às características do personagem: o professor deveria ajudar o aluno, *passar umas continha pra ele, ajudá ele fazer.*

(O que você acha dessa situação?) *A professora tá certa de deixar ele na quarta série, porque se você for passando, ele nunca vai aprender e aí quando ele tiver no primeiro grau, ele não vai saber nada (quis dizer 5ª série. Você acha que o menino deve passar para a 5ª série ou ficar reprovado na 4ª, como a professora queria?) Deve ficar reprovado na quarta até ele aprender. (Por que você acha isso?) Porque ele tem que aprender a ler, escrever, fazer continha pra passar de ano, porque da quinta em diante é tudo muito difícil. (Quem tem razão: a professora ou o Conselho de Escola?) Ah, acho que a professora tá certa. A professora já tá com ele ali na classe, os outros não, mas não pode já ir passando ele. (O que a professora deveria fazer?) Eu acho que devia deixar ele reprovar. (Por quê?) Porque... eu acho*

que ele num tinha que ficar passando, também num é idade que ele tem pra ficar passando, num importa a idade, ele tem que aprender as coisa. (Se você fosse a professora desse aluno, o que você faria?) Deixava ele na quarta série... até ele aprender. (Só?) Só. Eu ajudava ele também, a aprender fazer continha, essas coisa, e aí até ele passava e ai eu via se ele estava bom, ai eu passava ele (Gisela, 10 anos).

(O que você acha dessa situação?) Certa tá a professora... precisa aprender mais, precisa se interessar mais na aula da professora... (Você acha que o menino deve passar para a 5ª série ou ficar reprovado na 4ª como a professora queria?) Deve ficar na 4ª pra aprender mais. Porque é melhor pra ele e pros colegas dele. Pras outras crianças. (Quem tem razão: a professora ou o Conselho de Escola?) A professora. (O que a professora deveria fazer?) Coloca ele numa sala assim, só a professora e ele, passa lição, e ele fazia. (Deveria aceitar ou não a decisão do Conselho de não reprovar o aluno?) O certo seria ele ficar na 4ª série. (Se você fosse o professor desse aluno, o que você faria?) Eu ajudava ele, arrumava um coleguinha dele e mandava ajudar ele, passava umas continha pra ajudar ele fazer (Hugo, 10 anos).

Na história 3, em que o professor faz uma atividade que provoca barulho e a diretora decide proibir, a maioria que se situa neste nível afirma que o professor está certo e **deve continuar** a fazer a atividade. Ainda notamos a centração no resultado, mas os argumentos apelam à **necessidade de respeito** do professor **para com o colega** e a **solução é de compromisso**, com tentativas de superar o conflito.

(O que você acha dessa situação?) Eu acho que a diretora tá errada... Ela tinha que passar atividade nova. (A

professora?) *Ela tem que dar atividade pros alunos aprender mais.* (Quem tem razão: o professor querendo dar aquela atividade ou o diretor exigindo que ele pare?) *A professora ensinando os alunos.* (Por quê?) *A professora tem que ensinar os alunos e a diretora não quer.* (Não quer que faz barulho?) *É.* (O que o professor deveria fazer a partir daí: deveria aceitar ou não a decisão do diretor?) *Não, devia continuar...* (Por quê?) *Por quê? Pra ensinar os alunos essas coisas...* (Porque você acha melhor aprender brincando?) ***Brincando não!!! Estudando.*** (Se fosse você o professor, como resolveria esse problema?). *Falava pra diretora que eu ia continuar a passar lição nova pra eles aprender...* (Mesmo a diretora não querendo?) *É* (Hugo, 10 anos).

(O que você acha dessa situação?) *Ah, eu acho que ela deveria fazer atividade que não fazem muito barulho e nem as vizinhas, as outras professoras reclamarem, que aí quem vai ser prejudicado é quem tá ensinando os outros. Aí ela deveria não tá fazendo muito barulho.* (Quem tem razão: a professora ou a diretora?) *A professora.* (Você acha que ela deve continuar fazendo atividade que faz barulho?) *Pode continuar, mas não fazer barulho. Por exemplo, se ela não tem outra atividade pra dar, o que ela vai fazer com os alunos?* (O que a professora deveria fazer a partir daí: deveria aceitar ou não a decisão do diretor?) *Continuar, mas sem muito barulho.* (Se fosse você a professora, como você resolveria esse problema?) *Eu fazia essa mesma brincadeira, mesma atividade, mas mandava eles ficar um pouquinho mais quieto, por aí vai ser muito barulho se eles não ficarem quietos e aí não atrapalha a sala do lado. E nem a diretora vai achar ruim* (Luisa, 11 anos).

Nível III

Os sujeitos de Nível III fazem uma **análise contextualizada da**

situação, buscando causas, antecedentes. E a idéia de **processo** é bem visível (*ele vai ficar velho, vai passando*), além da **descentração de perspectiva** (*ele vai ver o quanto ele perdeu, futuramente*). A **autonomia** é atribuída ao professor, que *sabe o que é melhor*. O **conflito** é **assimilado** e a **solução** dada é **integradora** (tenta integrar as partes em conflito) (CHAKUR, 2001).

(O que você acha dessa situação?) *Ah, eu acho que ele deve repetir de ano mesmo, que adianta você passar de ano e não sabe nada?... Igual você não ter passado pra aquela série, aí o que vai acontecer?... Ele vai chegar numa 5ª série e não sabe nem ler nem faz continha, aí ele vai ficar velho, vai passando, vai chutando ele desse jeito. Não, ele tem que aprender, chega numa 8ª série, que ele já tá com a idade certa e aí ele não vai saber fazer nem continha? Tem que repetir pra ele poder aprender mesmo, tem que entender as coisas. É ruim? É, 'mas se você tinha se esforçado, não tinha sido assim'. (Você acha que o menino deve passar para a 5ª série ou ficar reprovado na 4ª como a professora queria?) Ah, eu acho que ele devia, pra ele poder entender. (Quem tem razão: a professora ou o Conselho de Escola?) Ah, a professora... (Por quê?) Ela é a professora dele, ela sabe o que é melhor pra ele, que ele não sabendo aquilo vai ser pior pra ele mais pra frente, não vai adiantar ele passar sem ele saber, coloca ele num tipo de reforço pra adiantar, pra ele aprender, aí vai ser pior pra ele no futuro... e aí ele vai ver o quanto ele perdeu aí. (A professora deveria aceitar ou não a decisão do Conselho de não reprovar o aluno?) Não, na minha opinião, eu que tô dando aula pra ele, eu sei se ele precisa ou não precisa e o Conselho quer passar ele assim? Ele (Conselho) num tá fazendo o melhor pro aluno, ele tá fazendo o melhor pra ele... Eles vem e fala: 'É melhor pra mim que ele vai, que a gente vai ficar livre de mais um'. Não... a professora que dá aula pra ele sabe o que é bom e o que num é bom pra ele, mas também desse jeito ele num*

vai aprender nunca (...) (Se você fosse a professora desse aluno, o que você faria?) Ah...eu... conversaria com ele, ia falar que eu queria que ele repetia de ano de novo pra ele entender melhor aquela lição ali, ou falaria com ele que ele ia ter que passar de ano porque o Conselho quer. Aí eu ia tentar pegar no pé dele até aprender tudo, se ele repetisse de ano, ficasse mais um ano (Paula, 13 anos).

(O que você acha dessa situação?) Olha, depende o período do ano que ele está. Se ele ainda tá no começo, passou pra 4ª série agora, antes das primeiras férias, as de julho, começar de novo o ano já no estudo mais reforçado, manda ele pro reforço, um tratamento especial. Pessoa desse jeito não pode ir chegando e falando 'você é um burro', coisa assim. Fazer um trabalho do jeito que incentive ele, um trabalho que ele vá se interessar, ensinar ele do jeito que ele possa entender. (Você acha que o menino deve passar para a 5ª série ou ficar reprovado na 4ª como a professora queria?) Se os pais concordarem... a gente não pode ir passando ele de qualquer maneira, porque amanhã ele fica assim com certo ressentimento da 5ª série. (Quem tem razão?) Eu vou mais a favor da professora, ela quer que ele tenha mais uma chance de fazer aquela série que ele já fez, mas se o Conselho acha que ele deva passar devido à idade dele, eu concordo com a professora. Se ele for pra 5ª série sem saber, é uma dificuldade a mais pra ele, e como é hoje, aluno na 4ª série não saber nem fazer conta de dividir. (O que a professora deveria fazer?) Ela deveria ter direito de opinião, todo mundo tem direito, e ver com o Conselho que é um aluno que tem idade certa, mas que o aprendizado dele não dá pra ele passar pra 5ª série. (Se você fosse o professor desse aluno, o que você faria?) Eu conversaria com o Conselho, com a mãe do aluno, conversaria com o aluno também, no fundo o professor quer o bem do aluno.

Conversar com o aluno sobre a idade dele, falar com ele que ele já deveria estar na sétima série, ou então, fazer um reforço de férias pra melhorar (Marcelo, 13 anos).

Na história do conflito professor-diretor, os adolescentes deste nível **analisam** a situação de uma maneira **integrada** (*a diretora procurar entender o lado da professora e ela entender o lado da diretora*). Nota-se também **descentração de perspectiva** (*criança gosta de aprender brincando*) e a argumentação sugere que o professor dispõe de **autonomia**. Predominam **soluções** que **buscam alternativas** para resolver o problema.

(O que você acha dessa situação?) Não. Ela (diretora) num tá certa... pode ser que tá fazendo barulho, aquela atividade tá dando resultado, tá melhorando a aprendizagem deles, e criança é aquela coisa, num adianta você pôr numa mesa e falar: 'Copia! Faz isso!' Criança não gosta disso, criança gosta de fazer uma lição, mas sempre ter uma atividade que você aprende mesmo assim. Já que tá estrovando o barulho... por que as outras professoras num faz a mesma atividade? Aí num estaria ninguém incomodando ninguém, ia fazer tudo junto na mesma hora. (Quem tem razão: a professora ou a diretora?) Ah... a professora, porque (...) criança num gosta de ficar numa sala só copiando lição. Agora a diretora fala: 'Ah, eu num quero que eles fazem essa atividade'. Ela (a diretora) tá errada, deixa ela (a professora) fazer. Conversa com os outros professores e manda eles fazer também, aí ninguém estrova ninguém. (O que a professora deveria fazer?) Bom, é assim... pela diretora ter mandado, ela num vai também falar: 'Eu vou fazer sim'. Ela é a diretora da escola, ela que manda nela (na professora), ela teria que parar; se fosse eu, ia ter

parado, ia tentar fazer isso sem barulho, só que num ia ser a mesma coisa, ela num ia ter a mesma vontade, as criança num ia ter a mesma vontade de fazer... Eu ia tentar entender o lado da diretora, só que ela ia entender o meu lado da história, porque se eu faço isso num é pra deixar eles brincando. (Se fosse você a professora, como você resolveria esse problema?) Que nem eu falei, eu ia entender a diretora e queria que ela me entendesse também, porque eu não ia querer prejudicar ninguém, nem as outras professoras que tá ali, nem ela, nem a escola. Era pra mim melhorar a aprendizagem deles e eles se divertir. Mas agora, se não tiver como tudo, eu vou falar com ela, vou pedir, vou dar idéia de todas as professoras fazer a mesma coisa, todo mundo pode se divertir aprendendo (Paula, 13 anos).

(O que você acha dessa situação?) Eu não vou contra o professor que dá esse tipo de atividade, porque é um ritmo que os alunos gostam e no caso também os professores antes de falarem deveriam ver que os alunos gostam desse tipo de atividade, porque desse jeito é possível ver até pelos boletins deles que muda. Já vi na televisão que um professor leva até violão na sala de aula, inventa música. (Quem tem razão...?) Bom, no caso de estar incomodando e se os alunos estavam aproveitando a atividade pra fazer bagunça, eu dou razão pro diretor, mas como os alunos estavam com aprendizado bom, e aprendendo bem com aquela atividade, eu dou razão ao professor. (O professor deveria aceitar ou não a decisão do diretor?) Se o professor ali é do tipo que vai a favor daquele que não pode desacatar a opinião do superior a ele, ele não vai desobedecer o diretor. Eu também acho que a gente deve respeitar os superiores, mas eu acho que eles deviam conversar numa boa e o diretor devia parar pra pensar e falar pros outros professores que, apesar de ser um pouco barulhento, os alunos até que tem aprendido bem. Se o professor incomodou algumas classes, eles gostam

disso. (Se fosse você o professor, como você resolveria esse problema?) Eu chegava pro diretor e falaria: 'Olha, diretor, eu tenho dado esse tipo de atividade pra dar um certo ritmo de humor e de alegria, porque eu me formeij, se eu for professor eu vou ser bastante extrovertido com os meus alunos, dar broncas quando necessário, é um ritmo de aula que eles tem gostado. Tem que fazer algumas coisas diferentes e eu falaria com os professores que eles seguissem no ritmo que eu tenho ensinado e é uma maneira dos alunos aprender melhor (Marcelo, 13 anos).

Fazendo uma síntese dos dados e nos apoiando em autores que abordam o tema, notamos que no Nível I as crianças fazem avaliação global da situação e a antecipação de consequência imediata está muito forte nos depoimentos das crianças: *a professora tá errada; tem que passar pra aprender. Ao fazer o julgamento sobre quem tem razão, a razão varia de acordo com a história. Na história em que a autonomia do professor está em jogo e a situação é aprovar ou não o aluno, as crianças ora dão razão ao Conselho que não reprova o aluno, ora à professora que quer que o aluno fique reprovado: a professora (tem razão em reprovar). Se ele não sabe nem ler nem escrever ele tem que ficar na 4ª (série); o Conselho (tem razão em aprovar), e aí ele aprende a ler e continua de mais. Quando a pergunta se refere à situação do aluno por não saber ler e escrever, de uma maneira ou de outra todos querem o bem do aluno: mandava ele pra 5ª série porque ele tem idade, a professora não devia aceitar (a decisão do Conselho) porque ele não sabe nem ler, nem escrever e nem fazer continhas.*

Na história que trata da atividade que provoca barulho, as crianças dão razão às professoras que reclamaram do barulho, que prejudica a aprendizagem dos alunos: *parar e não fazer mais barulho, porque não dá pra atrapalhar a professora explicando*; outras falam que a atividade é importante para aprender melhor: *ela tem que dar atividade pra aprender, porque senão ele nunca vai aprender; e sem barulho*; quando a pergunta se refere à atitude a tomar a partir daí, ora falam em parar e não fazer mais a atividade, ora em fazê-la, mas sem barulho: *parava, não fazia mais; eu continuava e mandava eles parar de fazer bagunça*.

Notamos que as crianças deste nível são exigentes quanto à necessidade de o aluno ser reprovado e para isso argumentam que *ele não sabe nada*. Algumas crianças sugerem a reprovação *para aprender mais*, porém essas crianças do Nível I não se dão conta de que o conflito existente ocorre entre a professora e o Conselho de Escola e não entre a professora e o aluno, tal como salientado em seus depoimentos. Em seu estudo com professores, Chakur (2001) observou reações de negação do conflito, quando o professor tentava anulá-lo. Apoiada em Piaget, comenta que "o que é perturbador para certas pessoas, pode não ser para outras. E numa mesma situação, o elemento perturbador pode 'camuflar-se' em ou ser 'apagado' por outros – justamente aqueles que o professor consegue ver" (p. 215). São observações que se aplicam bem às crianças de nossa pesquisa, que não conseguem identificar qual o conflito presente na história.

Quando se trata do conflito entre professor e diretor, a centração

não mais focaliza o objetivo (aprendizagem dos alunos), mas sim o resultado da atividade desenvolvida em classe (barulho, “bagunça”). Assim, novamente o conflito é desconsiderado, não percebido, pois o fator perturbador é o barulho ou a bagunça. Além disso, as crianças acreditam que todo impasse existente possa ser resolvido quando uma das partes cede à imposição da outra. Todas as crianças desse nível consideram que o professor deve parar a atividade, o que se traduz em atribuição de uma atitude heterônoma ao professor como solução para o conflito. Como vimos, a heteronomia, para Piaget (1994), liga-se ao respeito unilateral, em que as regras são percebidas como inquestionáveis e vindas do exterior. Nesse caso, a relação é de coação. Evidentemente, a criança não dispõe desses conceitos, mas é como se ela estivesse reproduzindo na história sua própria atitude heterônoma com relação ao adulto.

Além disso, aparece para nós nos depoimentos das crianças a importância da autoridade do diretor e mesmo que para tanto seja sacrificada a autonomia do professor. Ao se referir a essa autonomia, podemos nos apropriar do argumento de La Taille (1999, p. 12), quando diz:

“quem se submete a uma autoridade não tem ou acredita não ter, no campo dessa submissão, autonomia para usufruir de liberdade de ação. E, reciprocamente, a relação de autoridade legitima-se pela falta de autonomia, real ou pressuposta, daquele que se submete a ela”.

No nível II, na história da reprovação, a grande maioria dos sujeitos prioriza a aprendizagem do aluno e a razão é dada ao professor.

Escutamos depoimentos que consideram que *a professora tá certa de deixar ele na 4ª série porque se você for passando, ele nunca vai aprender e aí quando ele tiver no primeiro grau (II ciclo, ou 5ª série) ele não vai saber nada*. Novamente, percebemos que a idéia de aprovação inerente à progressão continuada se choca com a representação das crianças de que, se o aluno não aprende, deve ser reprovado. Aparece neste nível a importância e a necessidade do respeito ao papel do professor: *a professora tá certa. A professora já tá com ele ali na classe, os outros não, não pode já ir passando ele (...) devia deixar ele reprovar*. Percebemos, assim, que a autonomia do professor passa por seu papel dentro da sala de aula e que ele é responsável por sua classe.

A grande maioria dos sujeitos do nível II acredita que a solução para o problema é a reprovação do aluno, ou seja, o professor não deve ceder à determinação do Conselho da Escola, mas sempre dando atenção à necessidade de o aluno aprender. Recorrem sempre à ajuda ao aluno: *ajudava ele também, a aprender fazer continha, essas coisas (...) eu via se ele tava bom e aí eu passava ele*.

Na história em que o conflito se passa entre professor e diretor, novamente vemos a importância dada à aprendizagem, mas respeitando os colegas professores das salas vizinhas. Assim, os sujeitos deste nível acreditam que uma aula diferenciada é importante para despertar o interesse da classe: *eu acho que a diretora tá errada... ela (a professora) tinha que passar atividade nova, ela tem que dar atividade pros alunos aprender mais*. Mas alguns acreditam que a atividade com barulho

atrapalha a aprendizagem dos alunos de outras salas e, portanto, a razão é dada ao diretor: *ela devia fazer atividades que não fazem barulho, e nem as vizinhas, as outras professoras, reclamarem, quem aí vai sair prejudicado é quem tá ensinando os outros. Aí ela não deveria tá fazendo barulho.* Parece haver aqui um início de descentração, pois os argumentos sugerem que o professor deve respeitar o trabalho realizado nas classes vizinhas.

Como solução para o conflito professor-diretor, alguns sujeitos sugerem que a professora deve interromper a atividade, enquanto outros recorrem a soluções integradoras, que giram sempre em torno da ajuda para o aluno aprender. É muito comum, também, o aparecimento de soluções de compromisso, tais como diminuir o barulho, mudar de sala, *fazer num nível mais baixo*, modificar a atividade: *eu mandava os alunos fazer essa mesma brincadeira... mas mandava eles ficar um pouquinho mais quieto (...) e não atrapalhar a sala ao lado.* Tais soluções foram também encontradas, inclusive com exemplos muito semelhantes, na pesquisa de Chakur (2001), em suas entrevistas com professores. Esta autora observa que “embora as decisões do professor geralmente sejam tomadas de modo individual, elas devem obedecer a normas que regulamentam o sistema de ensino e a organização escolar, consideradas, também, as decisões de outros professores que convivem no espaço escolar” (p. 222). Parece ter sido exatamente assim que os alunos pensaram ao argumentar que a atividade desenvolvida pela professora pode *atrapalhar a sala ao lado, devido ao fato dos alunos estar*

atrapalhando os outros professores, pela conduta dos alunos, não pela matéria que ele (professor) está dando.

No nível III, o conflito entre professor e Conselho da Escola é assimilado e os sujeitos continuam afirmando que o importante é que o aluno aprenda: *fazer um trabalho do jeito que incentive ele, um trabalho que ele vá se interessar, ensina ele do jeito que ele possa entender; tem que repetir pra ele poder aprender mesmo, tem que entender as coisas.*

Além disso, os argumentos salientam o direito que o professor tem de decidir sobre o aproveitamento do aluno, ou seja, salientam a autonomia do professor: *ela deveria ter direito de opinião; ela é a professora dele, ela sabe o que é melhor pra ele.*

O mesmo podemos observar na história do conflito professor-diretor. Em seus julgamentos, os dois adolescentes dão razão ao professor da sala e analisam a situação. Notamos aí que o conflito é adequadamente percebido entre professor e diretor: *ela (a diretora) não tá certa, pode ser que tá fazendo barulho (...) mas aquela atividade tá dando resultado; se os alunos estavam aproveitando a atividade pra fazer bagunça, eu dou razão pro diretor; mas como os alunos estavam aprendendo bem com aquela atividade, eu dou razão ao professor.*

Quanto às soluções para resolver o conflito, nas duas situações, os adolescentes recorrem a medidas integradoras, em que se observa a importância do respeito mútuo e da responsabilidade do professor pela aprendizagem dos alunos e pela natureza de suas aulas.

Desse modo, no conflito entre professor e Conselho da Escola, encontramos depoimentos tais como: *eu conversaria com ele, ia falar que*

eu queria que ele repetia de ano de novo pra entender melhor aquela lição; eu conversaria com o Conselho, com a mãe do aluno, conversaria com o aluno também, no fundo o professor quer o bem do aluno; o Conselho quer passar ele assim, não é certo, ele não tá fazendo o melhor pro aluno.

No conflito professor-diretor, quanto à atividade que provoca barulho, os alunos argumentam que *ela é a diretora da escola, ela que manda nele (professor) (...) eu ia tentar entender o lado da diretora, só que ela ia tentar entender o meu lado da história; eles deviam conversar numa boa e o diretor parar pra pensar e falar pros outros professores que, apesar de ser um pouco barulhento, os alunos até que tem aprendido bem.*

Podemos perceber que, embora neste nível os alunos não se refiram diretamente à autonomia docente, nem utilizem esta expressão, fica claro que os depoimentos tratam dessa autonomia. Os adolescentes sabem que o posto de trabalho que ocupa o professor, tal como afirma Gimeno Sacristán (1995), obedece a certa hierarquia e se submete a certas condições que se encontram “bem definidas antes de ele começar a desempenhar ‘muito pessoalmente’ o papel preestabelecido” (p. 72). Percebemos, também, que o conflito presente em cada situação deixa de existir, na medida em que o adolescente o assimila a uma visão integrada da situação, ao salientar o direito e a legitimidade da ação do professor (em reprovar o aluno ou em realizar certa atividade que considera

produtiva).

4. Distribuição dos alunos nos níveis gerais das noções de autoridade, autoritarismo e autonomia.

Veremos, agora, como o grupo de crianças e adolescentes se distribuem pelos níveis encontrados. O Quadro 3 apresenta o nível alcançado pelos sujeitos nas histórias que tratam da noção de autoridade e a Tabela 3 trata da frequência dos níveis gerais de representação de autoridade docente em crianças e adolescentes, por faixa etária. Este nível geral foi obtido a partir do predomínio de dado nível no conjunto das histórias sobre autoridade docente. Como exemplo, temos:

Nível Geral I = Nível I em todas as histórias ou na maioria, resultado de (I+I+I; I+I+II).

Nível Geral II = Nível II em todas as histórias ou quando combinado com o nível I (II+II+II; II+I+II; II+I+III).

Nível Geral III = Nível III em todas as histórias ou combinando com o Nível II (III+III+III; III+II+III).

Demonstraremos, também, o desempenho dos alunos nas questões abordadas sobre autoritarismo e autonomia. O Quadro 4 apresenta o nível alcançado pelos sujeitos nas histórias que tratam da noção de autoritarismo e a Tabela 4 os níveis gerais de representação de autoritarismo em crianças e adolescentes, por faixa etária. O mesmo

ocorre com o Quadro 5, que apresenta o nível alcançado pelos sujeitos nas histórias que tratam da autonomia e a Tabela 5, os níveis gerais de representação de autonomia em crianças e adolescentes, também por faixa etária.

Nos quadros e tabelas, aparecerão números correspondendo à ordem alfabética em lugar dos nomes (fictícios) das crianças e adolescentes para facilitar a distribuição. Como exemplo, Artur será o número 1, Beatriz o número 2, e assim por diante, até Roberto com o número 16.

Quadro 3. Níveis gerais de representação de autoridade docente em crianças e adolescentes

Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
História																
Gpo. não quer fazer tarefa	I	I	I	II	I	II	II	II	II	I	II	III	II	II	III	II
Conflito prof.-diretor	I	I	I	I	I	I	I	II	II	I	II	II	I	II	III	II
Aluno corrige professor	I	I	I	I	I	II	II	II	II	II	II	II	I	III	III	III
Nível geral	I	I	I	I	I	II	II	II	II	I	II	II	I	II	III	II

Tabela 3. Frequência dos níveis gerais de representação de autoridade docente em crianças e adolescentes por faixa etária

Nível \ Idade	I	II	III	Total
7-8	5	0	0	5
10-11	1	5	0	6
13-14	1	3	1	5
Total	7	8	1	16

Notamos que todas as crianças de 7-8 anos situam-se no nível I da representação de autoridade docente, mas neste nível encontramos

também um pré-adolescente de 10-11 anos e um adolescente de 13-14 anos. A maioria dos pré-adolescentes e adolescentes encontra-se no nível II. No nível III, há apenas um adolescente.

Quadro 4. Níveis gerais de representação de autoritarismo docente em crianças e adolescentes

Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
História																
Conflito prof.-alunos	I	I	I	I	I	II	II	I	II	II	II	III	II	II	III	II
Aluno dorme em aula	I	I	I	II	I	II	II	I	II	II	II	III	I	II	III	III
Nível geral	I	I	I	II	I	II	II	I	II	II	II	III	II	II	III	II

Tabela 4. Frequência dos níveis gerais de representação de autoritarismo em crianças e adolescentes por faixa etária

Nível	I	II	III	Total
Idade				
7-8	4	1	0	5
10-11	1	5	0	6
13-14	0	3	2	5
Total	5	9	2	16

Notamos, novamente, que a maioria das crianças de 7-8 anos situa-se no nível I, que também conta com um pré-adolescente. Também a maioria dos pré-adolescentes e adolescentes encontra-se no nível II e o nível III é exclusivo dos adolescentes de 13-14 anos.

Quadro 5. Níveis gerais de representação de autonomia em crianças e adolescentes

Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
História																
Conflito prof- Conselho	I	I	I	I	I	II	I	II	I	II	I	III	II	I	III	II
Conflito prof- diretor	I	I	I	I	I	I	II	II	II	I	II	III	II	II	III	II
Nível geral	I	I	I	I	I	II	II	II	II	II	II	III	II	II	III	II

Tabela 5. Frequência dos níveis gerais de representação de autonomia em crianças e adolescentes por faixa etária

Nível Idade	I	II	III	Total
7-8	5	0	0	5
10-11	0	6	0	6
13-14	0	3	2	5
Total	5	9	2	16

Todas as crianças de 7-8 anos situam-se no nível I quando se trata da noção de autonomia docente. Assim também, os pré-adolescentes de 10-11 anos encontram-se todos no nível II. O nível III é exclusivo dos adolescentes de 13 -14 anos.

Esses dados já eram quase que previstos, pois as aquisições das noções ocorrem em um processo segundo a idade dos sujeitos, ou seja, mostram-se incipientes em crianças de 7-8 anos e mais elaboradas e desenvolvidas em adolescentes de 13-14 anos, embora sejam poucos desta idade os que se encontram no nível III.

Isso significa que, tal como afirmamos em uma de nossas hipóteses, as representações que crianças e adolescentes dispõem de autoridade, autoritarismo e autonomia docente não são adquiridas de uma vez por todas, mas se apresentam em níveis distintos e se diferenciam segundo a idade.

CAPÍTULO IV

AUTORIDADE, AUTORITARISMO E AUTONOMIA DOCENTE NA VISÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. A noção de autoridade em professores do Ensino Fundamental

Tentamos estabelecer níveis igualmente nos depoimentos dos professores. Evidentemente, esses níveis obedecem a critérios um pouco distintos daqueles estabelecidos para a análise das respostas dos alunos. Mas, como veremos, alguns critérios são comuns para os dois grupos e mesmo muitas respostas dos professores têm conteúdos bastante parecidos aos encontrados entre os alunos.

Relatamos aos professores as mesmas três histórias utilizadas com as crianças, que questionavam a autoridade do professor diante de situações corriqueiras de sala de aula. Veremos que os depoimentos dos professores passam pelos mesmos níveis encontrados entre as crianças e adolescentes.

Nível I

Na primeira história, em que a situação é de uma professora ter alunos que não querem saber de fazer nada na classe, pois sabem que não serão reprovados no final do ano, os professores mostram **avaliação global** da situação, considerando que o aluno da história simplesmente *está errado*; e alguns recorrem a **elaborações imaginativas** (introdução de elementos fantasiosos na situação, como, por exemplo, o aluno não aceita ajuda porque *ele é bad boy, é rebelde*). Nas soluções, os argumentos apelam para a **heteronomia** ou para o **autoritarismo** (*manda pro reforço*). Ao que parece, a **autoridade é absoluta e polarizada** em uma hierarquia rígida professor-aluno, em que o aluno apresenta sempre traços negativos.

(O que você acha da situação?) *Supostamente seja uma dificuldade em ler, em interpretar as atividades, realizar uma atividade mesmo. Daí acontece o quê? Se você tentar ajudar esse aluno, ele vai se negar a fazer e se negar a falar por que ele não faz. Se de repente ele tem problema de alfabetização, ele não vai aceitar sua ajuda, por mais que você tente ajudá-lo, ele nunca vai aceitar, porque ele é legalzinho, porque ele é **bad boy**, porque ele é rebelde, e não porque ele não sabe. O aluno que chega numa 5ª série ou 6ª sem ler, ele esconde isso de todo mundo e você não pode chamar a atenção pra cima dele e, se você tentar ajudar, você está chamando atenção pra cima dele. (O que acha da atitude dos alunos?) Quando é o caso de ser analfabeto mesmo, ele tá destruído, eu morro de pena dele, eu entendo a atitude dele, mas você tem que dar um jeito de trabalhar com ele, dar um jeito. (O que a professora deveria fazer com esses alunos?) A gente encaminha, fala com os pais, manda pro reforço, tenta entender a realidade. Porque no reforço, teoricamente, também é uma oportunidade pra ele aprender, mas nem sempre o professor que aplica o reforço é alfabetizador, ou não tem potencial pra alfabetizar, daí complica (Profª Helena, 34 anos, II Ciclo).*

(O que acha da situação?) *Na minha opinião, eu não concordo. (O que acha da atitude dos alunos?) Há comodismo, apenas isso. (O que a professora deveria fazer com esses alunos? Deveriam ser punidos?) Não, deveria ter um relacionamento melhor (Profª Jane, 52 anos, II Ciclo).*

A história seguinte trata de uma situação em sala de aula em que um aluno que perturba os trabalhos do professor é colocado para fora da sala e o diretor manda que ele volte para a classe. Perguntamos aos

professores sua opinião sobre o caso.

As avaliações da situação recorrem, novamente, a **elaborações imaginativas**, em que entram elementos fantasiosos (o aluno *não quer aprender; tem a lei que desacatar funcionário público é crime; às vezes é droga*), **centração no resultado aparente** (*alunos ficam fazendo algazarra pelos corredores; o aluno está atrapalhando*) e **omissão de responsabilidade** do professor (*que devia falar pro diretor dar aula no lugar dele*); as **soluções** são **heterônomas, autoritárias** ou **voluntaristas** (*tem que chamar o inspetor e encaminhar pra direção; o aluno tem que ser punido*).

(O que você acha dessa situação?) *O aluno está atrapalhando, deve mandar pra direção e lá chamar o pai ou a mãe, e ele tem que ser punido. Ele tem que saber que tem regras, tudo na vida tem que ter regras, se ele roubar ele vai preso, se ele agredir uma pessoa, ele vai ter que sofrer as conseqüências, ele agride a professora e fica impune? Então, a lei não vale nada, porque tem a lei que desacatar funcionário público é crime. Não é porque ele é criança que não vai ser punido. Ao meu ver, ele teria que levar uma suspensão, o pai ou a mãe ser chamados e ele ser responsabilizado pelos atos dele. Porque se a mãe e o pai conversasse com ele em casa, ele não ia fazer isso... É o que eu falei antes: a imagem do professor está na lama. Agora, a partir do momento que começar reverter tudo isso ai pela mídia, eles vão agir diferente... (A professora agiu bem ou mal mandando o aluno para fora da sala?) Pra ele ter mandado aluno pra fora da sala, porque não é fácil ficar com classes como as que a gente pega por aí, superlotadas, com trinta e cinco, quarenta alunos... Eu já cheguei pegar um colegial com cinquenta adolescentes, a sala era tão apertada*

que eles tinham que sentar um ao lado do outro. É, provavelmente o professor já tava... e não tinha respaldo do diretor... (E o diretor agiu bem ou mal?) Agiu mal. Ele agiu contra, ele anulou a autoridade do professor. E o aluno saiu como vitorioso, isso acontece muito. (O que você acha que o professor deveria fazer diante da atitude do diretor?) Eu acho que o professor não deveria aceitar. O professor não deveria aceitar ou falar pro diretor que levasse o garoto pra secretaria e chamasse os pais (Profª Graça, 32 anos, II Ciclo).

Na história 7, deparamos com uma situação em que uma professora explica um assunto novo para a classe e um aluno a interrompe afirmando que o que ela está ensinando não é verdade. Perguntamos aos professores sua opinião sobre o caso e obtivemos os resultados seguintes.

A **avaliação** da situação mostra-se **global** ou com **elaborações imaginativas** (*se ela tá falando certo e ele acha que não tá...*); predomina o recurso à **autoridade deontológica** (que se define pelo poder: o professor *continuar* o assunto); os argumentos também apresentam omissão de autoridade profissional e as **soluções** são **autoritárias** (*mandava ele expor o que ele soubesse*).

(O que você acha dessa situação?) Se ela tá falando certo, e ele acha que não tá, porque tem aluno meio atrevidinho mesmo, né, eles querem saber de tudo, né? O aluno é meio entrão, né, às vezes ele quer é acabar com a aula da professora, aí tem um monte de variedades. (O aluno deve ou não contestar a professora?) Fazer pergunta sim, mas assim, não. (E se ele estiver certo e o professor errado?) Aí sim, né, aí tudo bem. (Que atitude o professor deveria tomar nessa situação?) Aí ela continua conversando, explicando,

tentar discutir com ele, continuaria o assunto. (O que você faria no lugar da professora?) Faria isso também, continuaria, perguntaria, se ele soubesse, mandava ele expor o que ele soubesse, falar se ele estiver certo, ou errado, aí a gente ia discutir com a classe, pra não ficar nenhum tipo de problema (Profª Dulce, 51 anos, I Ciclo).

Nível II

Relembramos que a primeira história conta que três alunos não querem fazer nada na sala de aula, porque sabem que vão passar de ano assim mesmo. Os argumentos dos professores mostram **antecipação de consequência futura** (*é importante pra eles o dia de amanhã*) e apelo a **fatores não imediatamente aparentes** (o estímulo e a motivação do aluno para o estudo). A heteronomia ainda persiste. As **soluções** se dividem entre **medidas acomodadoras** (adequação da metodologia aos alunos, por exemplo: *observar o que eles mais gostam de fazer*) e **convencimento do aluno** (conscientização: *conversar com eles, explicar o futuro*). A **autoridade** docente começa a ser **flexibilizada** e ser relacionada mais diretamente ao papel do professor.

(O que acha da situação?) Foi passado pros alunos? Eu acho que fazer um trabalho diferente, colocar os alunos pra trabalhar. (O que acha da atitude dos alunos?) Como professora eu não falo pros alunos (da progressão continuada). Seria importante para a vida deles. (O que a professora deveria fazer com esses alunos?) Cativar os alunos, observar o que eles mais gostam de fazer. (Deveriam ser punidos?) Não, eu não acho. De uma certa forma, é melhor trabalhar com alunos conscientes do que os que não tem consciência do estudo na vida deles. Eu já tive

aluno assim, e o professor tem que ter jogo de cintura (Profª Ana, 42 anos, I Ciclo).

(O que acha da situação?) Olha, eu sou contra, porque a progressão continuada tira todo incentivo e estímulo que o professor quer passar para os alunos na aula e eles vêm que assim eles passam de qualquer forma mesmo, eles vindo, ele não fazendo nada, ele passa da mesma forma que aquele que se esforçou durante o ano inteiro, e infelizmente ele sabe disso. (O que acha da atitude dos alunos?) Eu acho que aí depende dos pais, acho que se tivesse ajuda dos pais e vissem que é importante pra eles o dia de amanhã, não hoje, mas o amanhã, o importante pra ele é o saber e não só passar de ano e é aí que entra o estímulo dos pais, cobrar deles, dos filhos, eles cobram dos professores. (O que a professora deveria fazer com esses alunos?) Mudar de estratégia. Eu já fiz muito isso pra chamar atenção, mudando, não dá certo, mudo pra outra, uma coisa que chame mais atenção pra que ele tenha vontade de vir pra escola, ficar dentro da sala de aula, deixar a aula mais atrativa (Profª Dulce, 51 anos, I Ciclo).

Na história em que o diretor contraria a decisão do professor quando este põe um aluno para fora da classe, as avaliações ainda mostram centração no resultado aparente e omissão de responsabilidade do professor. Aparecem a **evitação do conflito por antecipação** (*primeiro eu vou ver por que ele está perturbando*) e **antecipação de consequência futura** (*a gente deveria evitar que acontecesse uma situação dessa*). Entre as soluções para o conflito, continuam as medidas heterônomas (*a gente tem que acatar, porque o diretor é a autoridade maior na escola*), ao lado de **soluções de compromisso**, que são características desse nível.

(O que você acha dessa situação?) *Eu acho assim: eu sou contra pôr a criança pra fora de aula, eu não costumo colocar, primeiro eu vou ver por que ele está perturbando, então eu vou conversar, vou dar uma atividade diferente, e só depois, no último, de fazer todas as tentativas, e eu não vou deixar ele lá fora, porque é isso que ele quer... então, eu vou levar ele pra diretora e vou conversar junto com ela e junto com ele. Eu faria isso, eu mandaria chamar os pais, também, pra gente conversar. Mas eu sou contra de colocar ele pra fora. (A professora agiu bem ou mal mandando o aluno para fora da sala?) Ele agiu mal, ele tem que saber a causa primeiro por que ele tá assim. Porque tem criança que talvez ele vem com algum problema e ela tá fazendo aquilo pra chamar a atenção. (E o diretor agiu bem ou mal?) Eu acho que agiu bem porque ela (professora) quando colocou pra fora e não perguntou a opinião dele, porque antes de colocar pra fora ela deveria ter passado pra pessoas por que ela ia fazer aquilo. Também não deixar lá na porta ou então deixar na Diretoria com o diretor. (Então você acha que o diretor agiu bem em colocar o aluno pra dentro?) Eu acho que sim. (O que você acha que o professor deveria fazer diante da atitude do diretor?) Eu acho que aí ela tem que... porque ela é professora dele, ela tem que resolver ela e ele, aí se ela ver que não dá mais, aí ela tem que passar o caso pro diretor. Aí o diretor que vai resolver, se vai colocar a criança pra fora, ou se não vai, se vai fazer uma entrevista com os pais ou com o Conselho. Pra ver o que vai fazer com essa criança (Prof^a Betânia, 48 anos, I Ciclo).*

(O que você acha dessa situação?) *Isso acontece. Acho certo, ela (diretora) pôr ele (aluno) pra classe. O professor não deve tirar o aluno da classe, deve usar toda a psicologia*

dele pra aquela criança se habituar ali dentro. Eu nunca coloquei aluno fora, só em caso mais raro, que eu não estou agüentando mais ele, que eu chamo a Direção, não acho justo, nunca fiz isso. (A professora agiu bem ou mal mandando o aluno para fora da sala? Por quê?) Agiu mal. Porque eu vejo aqui, muita gente coloca as crianças pra fora da classe, fica difícil, aí eles voltam mais nervosos ainda. Não adianta, começa chutar, dá problema. (E o diretor agiu bem ou mal? Por quê?) Ele tem que conversar e pode pôr, eu acho que não agiu errado, agora já num sei, né? Já que tá pra fora, tem que conversar com a criança e ver o que aconteceu, né? Mas se ele (diretor) chamar a professora e pôr ele (o aluno) pra classe, eu não acho errado, porque o menino tem o direito de ficar pra fora (ela quis dizer ficar na sala. O que você acha que o professor deveria fazer diante da atitude do diretor?) Aí é uma atitude assim, na hora, da professora. Não sei que atitude ela tomaria. Ou ela conseguiria deixar ele lá dentro ou ela tá muito agitada e não vai aceitar. Aí a atitude dela é indefinida, eu não sei. (E você, no lugar dela o que faria?) Nunca aconteceu isso, mas eu procuro não colocar aluno pra fora pra não ter esse tipo de problema (Profª Dulce, 51 anos, I Ciclo).

Na situação em que relatamos que a professora está dando assunto novo em sala de aula e um aluno a interrompe e corrige, aparecem ora o recurso à **autoridade epistemológica**, ora sua contestação (*antes de passar uma aula, eu preparo minha aula... eu vou pesquisar mais o assunto pra no outro dia passar pra sala; eu posso errar também*) e também o recurso à **contextualização da situação** (tentativa de tornar familiar a situação). A avaliação da situação mostra **evitação do conflito por antecipação** e **questionamento da situação** (*o professor deve*

estar bem preparado pra saber responder as perguntas dos alunos; mas ela tá explicando correto?). Notam-se **soluções de compromisso** e **soluções investigativas** para resolver o problema (*iria colher tudo o que ele sabe e ver se ele tinha conhecimento ou não*).

O exemplo da professora Betânia, a seguir, mostra bem a quebra de rigidez da autoridade do professor, especialmente a de natureza epistemológica (*eu posso errar também*).

(O que você acha dessa situação?) É assim antes de passar uma aula, eu preparo minha aula... e assim, se ele não concorda, eu vou ouvir com o que ele concorda, porque talvez ele pode estar também certo, eu posso errar também, eu vou deixar ele expor a opinião dele, aí eu vou pesquisar mais o assunto pra no outro dia passar pra sala de aula. (O aluno deve ou não contestar a professora?) Eu acho que o aluno deve falar o que ele pensa, mas sempre com respeito. Tanto o professor como o aluno, num diálogo agradável, sem discussão. (E se ele estiver certo? Que atitude o professor deveria tomar nessa situação?) No meu caso, eu ia parar a aula, porque ele discordou, eu ia deixar ele falar, expor a opinião dele. Então, eu ia falar: 'Amanhã nós vamos voltar a esse assunto, que eu vou pesquisar mais, pra chegar a uma conclusão'. Porque tem gente que pensa de um jeito e a gente pensa de outro. Eu penso assim, eu aprendo com meu aluno e ele aprende comigo. Porque tem muita coisa que a gente não sabe e eles sabem, eles trazem essa vivência pra gente. E ainda mais criança que mora na roça... (O que você faria no lugar da professora?) Como eu já falei, eu ia ouvir (Betânia, 48 anos, I Ciclo).

(O que você acha dessa situação?) Mas ela tá explicando correto? Eu estava dando aula de Ciências falando dos rios e

uma aluna começou a falar, e nós falamos juntas... (O aluno deve ou não contestar a professora?) Se ele está discordando é porque ele quer saber sempre mais e o professor deve estar bem preparado, com aula bem preparada pra saber responder as perguntas dos alunos. Porque o aluno que interrompe é o aluno que busca alguma coisa. Às vezes eu me preocupo com aquele que não fala nada, aquele que é tímido, que fica fechado. Por esse aluno está sendo buscando alguma coisa e o professor que sempre responde numa boa, tá sempre procurando melhorar mais suas aulas e é através desse aluno que a gente tá sempre melhorando. (E se esse aluno que te interrompeu está errado?) Mesmo o aluno estando errado o professor não deve se abater e com outras palavras tentar relevar a situação. (Que atitude o professor deveria tomar nessa situação?) Dar continuidade ao assunto relevando a atitude do aluno e o colocando dentro do tema explorado. (O que você faria no lugar da professora?) Eu não causaria transtorno, porque muitas vezes o aluno quer chamar atenção pra se colocar na sala como único telespectador e querer saber mais que a professora o torna especial... se não, o bonzão... (Profª Ana, 42 anos, I Ciclo).

Nível III

Na primeira história que trata da autoridade docente, encontramos apenas um caso do nível III. Os argumentos revelam **análise integrada da situação** e apelo a **fatores não aparentes** (o problema é político e econômico: para trabalhar de modo diferenciado, o professor *esbarra nos recursos financeiros da escola e tem que arcar com recursos do próprio bolso, o que é muito difícil pela jornada dupla do professor*) e as **soluções** geralmente recorrem à **busca de alternativas** (por exemplo, diversificar

as atividades mediante *estratégias, metodologias diferenciadas*).

(O que acha da situação?) *Então, a proposta é trabalhar com materiais diferenciados. É onde a gente se esbarra. Muitas vezes a maioria dos professores não foram capacitados pra trabalhar com material diferenciado e às vezes a gente por pesquisa, por formação continuada, que agora tá tendo a Teia do Saber, ao trabalhar com material diversificado a gente se esbarra nos recursos financeiros da escola. Às vezes, a gente pra propor essas tarefas diferenciadas, nós temos que arcar com recursos do próprio bolso. É muito difícil pela jornada dupla do professor e tempo disponível pra estar preparando. (O que acha da atitude dos alunos?) Ué, eles não querem participar porque eles são analfabetos, eles ficam perdidos na sala de aula. Eu não tiro a razão deles. Teriam que estar saindo da sala de aula, né, no horário da aula e nesse horário estar fazendo atividades diferentes com eles. Pegar alunos com os mesmos problemas, entendeu, fazendo outra atividade. (O que a professora deveria fazer com esses alunos?) Não acompanham, ficam fazendo bolinha, aviãozinho... São as estratégias, metodologias diferenciadas, quem fala isso... é aquele, como chama mesmo? É Perrenoud, fala muito, do diálogo, é? Dupla jornada, salário não condizente, fica difícil, então fica difícil. Você tem que se clonar às vezes... amanhã eu tenho Teia do Saber e fazer reposição... (Deveriam ser punidos?) Não, porque eles não tem culpa... é um problema político, e é a realidade de todas as escolas públicas, estadual e municipal... (Profª Fátima, 31 anos, II Ciclo).*

Na situação em que existe o conflito professor-diretor pelo fato de o professor ter colocado o aluno para fora da classe, tivemos depoimento de apenas um professor neste nível. A situação é **analisada de forma**

integrada, com **apelo à responsabilidade do professor** da história (*você tem que aprender a trabalhar com esses espinhos também*); as **soluções** sugeridas são **integradoras**, com **assimilação do conflito** (*tentar mostrar pra ele que a escola é o lugar dele e que deve passar alguns conteúdos, é pro bem dele*).

(O que você acha dessa situação?) *Primeiro, eu acho que, se o aluno veio pra escola, ele veio pra estudar, ele tem que estar na sala de aula. Tem aquele aluno que chega e veio pra não aprender mesmo, ele veio pra tumultuar a aula. Agora, eu sou da opinião assim também, eu não sou de colocar ele pra fora, mas tentar convencê-lo que a matéria é importante, que os demais tão ali pra aprender, que ele deveria estar colaborando. Agora, se houver insistência e se você colocar ele pra fora e a diretora mandar voltar... porque é simples você colocar um, dois, três, pra fora. Você ficar com pouco aluno na sala. Eu acho que você tem que mostrar pro aluno que sua matéria é interessante e tentar fazer ele enxergar que na classe de vinte e oito ou trinta alunos só ele que tá perturbando. Então, tentar valorizar que seja o mínimo pra ele aprender, mas que ele fique quieto, se já que ele veio pra escola é pra aprender e não pra tumultuar. É fácil você pôr os ruins pra fora, só trabalhar com os bons... eu também gostaria de ter uma classe assim... mas você tem que aprender trabalhar com esses espinhos também, tentar motivar. (A professora agiu bem ou mal mandando o aluno para fora da sala?) Não, eu acho que a solução não é pôr todo mundo pra fora, né? Eu volto a falar: é fácil você mandar todo mundo pra fora, a solução é tentar mostrar pra ele que a escola é o lugar dele, e que deve passar alguns conteúdos é pra ele aprender, é pro bem dele e pros demais alunos e convencê-lo que a bagunça só vai atrapalhar. Dificilmente costumo mandar alunos pra fora*

de aula e mandar pra Direção. Tem alunos que são problemáticos, mas a gente tem que aprender a conviver com certas situações. (E a diretora agiu bem ou mal?) Eu acho que a diretora agiu certo, porque eu acho que a escola não tem espaço pra castigo. O espaço do aluno é a sala e eu acho que o diretor agiu certo mandando ele de volta. O local dele é dentro da sala de aula, e voltar pro local dele mesmo e o professor tem que ter a responsabilidade de estar... (O que você acha que o professor deveria fazer diante da atitude do diretor?) Na frente da sala é meio difícil pro professor, porque você tira a autoridade dele, mas o professor deve estar conversando com o diretor e mostrar o motivo, porque só se está atrapalhando a aula e for um motivo muito sério, que extrapolou mesmo e precisou mandar pra Direção. Precisa estar motivando essa aula pra ser atrativa pro aluno (Prof. Ivan, 49 anos, II Ciclo).

Também na história em que o aluno corrige a professora dizendo estar errada sua explicação, somente o Professor Ivan se encontra no nível III, como ilustrado abaixo. Notamos que a **situação** é plenamente **analisada** e o **conflito assimilado** (*desde que ele tenha conhecimento, ele deve contestar sim; a gente está sempre aprendendo com o aluno*). Os argumentos evidenciam **autoridade profissional** e a necessidade de respeitá-la (*tentar dizer que durante uma explicação todos devem prestar atenção às informações do professor pra depois estar questionando*). As **soluções** são **integradoras** (*eu saberia valorizar a maneira como interromper, mesmo sendo errada*).

(O que você acha dessa situação?) Se o aluno não conhece o trabalho ainda, eu não concordo de interromper. A não ser

que ele conheça a atividade (de Educação Física) e tenha meios diferentes e aprendeu meios diferentes para estar questionando. Mas enquanto ele não aprendeu, eu não vejo motivo pra estar interrompendo. (O aluno deve ou não contestar o professor?) Acho desde que ele tenha conhecimento, ele deve contestar sim. Eu acho que o professor-aluno, aluno-professor eu acho que é muito importante essa troca de informação. Mas desde que ele tenha conhecimento sobre o assunto, porque simplesmente interromper por interromper não significa nada. A gente está sempre aprendendo com o aluno, né? A gente tem que respeitar a opinião do aluno e esperar ele dar a opinião dele, porque às vezes o aluno pode conhecer melhor a brincadeira que o professor. Eu costumo dar muito essa abertura pro aluno, né? Estar participando da aula, mostrar a forma como ele conhece as brincadeiras, porque existem tipos de brincadeiras regionais que elas tem o mesmo objetivo, mas são de maneira diferente e a gente respeita isso.(E se ele estiver errado?) Mesmo assim eu acho que eu saberia valorizar a maneira como ele interromper, mesmo sendo errada, mostrando pra ele a forma certa do exercício ou da atividade e tentar dizer que durante uma explicação todos devem prestar atenção às informações do professor para depois estar questionando. (Que atitude o professor deveria tomar nessa situação?) Eu acho que o professor deve respeitar a maneira como ele faz, não ser soberano. (O que você faria no lugar do professor?) Eu tentaria ver a explicação do aluno e mostrar a versão como é pros demais e se tivesse as mesmas técnicas e ensinamentos eu iria até elogiar o aluno por estar questionando ou tentando participar da aula de uma maneira diferente. (Prof. Ivan, 49 anos, II Ciclo).

Resumindo os dados relativos às representações que os professores

dispõem de autoridade docente, vimos que os depoimentos de **nível I** apresentam uma noção de autoridade em termos absolutos, em que professor e alunos estão dispostos em uma hierarquia rígida. O aluno é geralmente visto com traços negativos (*é bad boy, é rebelde*). A avaliação da situação se mostra global (*tá errado, tá certo*), com centração no resultado que aparece mais imediatamente, muitas vezes recorrendo a elaborações imaginativas que fantasiam a situação. Predominam soluções heterônomas ou autoritárias, em que se nota a omissão de responsabilidade por parte do professor da história, como no depoimento da Prof^a Helena, ao sugerir que se mande o aluno para o reforço.

A nosso ver, quem abre mão da responsabilidade em uma situação educativa também se omite com relação à responsabilidade perante o mundo no qual o aprendiz deve se educar. Segundo Arendt (2000, p. 239), o educador é o “representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade” diante do aprendiz e se ele se recusa a desempenhar tal papel, dever-se-ia proibi-lo de tomar parte na educação das novas gerações.

Nas representações situadas no **nível II**, a autoridade docente começa a se mostrar mais flexível e ser relacionada mais diretamente ao papel do professor (*que tem que ter joga de cintura e recorrer ao superior depois de fazer todas as tentativas; e que também pode errar*). Os argumentos também mostram questionamentos, antecipação de consequência futura e apelo a fatores não imediatamente aparentes na situação apresentada. Interessantes e bastante características desse nível

são as soluções ao problema: ao invés de medidas autoritárias ou heterônomas do nível I, notam-se soluções acomodadoras e investigativas (que mostram a preocupação do professor com as condições do aluno), além das soluções de compromisso.

Algumas falas de professores desse nível parecem mostrar que nós vivemos ainda uma crise de autoridade, iniciada há algum tempo, tal como salientado por Arendt em sua obra de 50 anos atrás. Vemos, por exemplo, certa ambigüidade no depoimento da Prof^a Helena, quando diz que *Eu penso assim, eu aprendo com meu aluno e ele aprende comigo. Porque tem muita coisa que a gente não sabe e eles sabem, eles trazem essa vivência pra gente.* E é constante a queixa dos professores quanto à *falta de respeito* que os alunos mostram em sala de aula, como se respeito e autoridade fossem atitudes individuais sem a contraparte do outro, aquele que se faz respeitar e mostra autoridade.

Chegando ao **nível III**, a noção de autoridade mostra-se bem definida. O professor sabe que sua autoridade depende de respeito mútuo, mas não significa que haja igualdade nessa relação, tal como vimos na fala do Prof. Ivan: *A gente tem que respeitar a opinião do aluno, mas o professor deve se assegurar que durante uma explicação todos devem prestar atenção às informações do professor para depois questionar.* Lembramos aqui o argumento de La Taille (1999, p. 9), para quem “negar a autoridade em nome de igualdades forçadas leva à hipocrisia nas relações humanas” e negar que a relação professor-aluno é em si assimétrica paralisa a escola e o jovem que a frequênta.

A análise da situação no **nível III** se revela integrada, com apelo à responsabilidade do professor da história e deixa entrever que o conflito é assimilado. As soluções são integradoras das partes em conflito, mostrando, às vezes, busca de alternativas.

Apenas no nível III, portanto, podemos notar a diferença existente nos depoimentos entre o professor dotado de autoridade e o professor autoritário, tal como cita Francisco (1999) ao comentar as idéias de Rousseau.

Esta autora também salienta que o contrato entre o professor e seus alunos se funda nas diferenças existentes entre as duas partes e a cláusula mais central desse contrato é que um – o professor – deve conduzir, comandar, enquanto o outro – aluno – deve ser conduzido, obedecer.

Ao comentar sobre a autoridade e as relações institucionais, partindo da idéia de que “toda ação institucional descreve uma parceria entre atores específicos buscando algo em comum”, Aquino (1999) afirma que existe uma espécie de contrato que delimita lugares e funções dos parceiros e que esse contrato muitas vezes está apenas implícito. É o que parece revelar a fala do Prof. Ivan ao se referir a sua autoridade diante dos alunos: o professor deve tentar valorizar o aluno, *se já que ele veio pra escola é pra aprender e não pra tumultuar*; ou deve respeitar a atitude de questionamento do aluno e *não ser soberano*, isto é, autoritário.

2. O autoritarismo docente no olhar de professores do Ensino Fundamental

Relatamos aos professores duas histórias em que sobressaem atitudes de autoritarismo do professor diante dos alunos. A análise resultou, também, no estabelecimento de três níveis.

Nível I

Em uma das histórias, a professora entra na classe e encontra os vidros fechados e ventiladores desligados. Ela abre os vidros e liga os ventiladores alegando sentir calor.

Foi encontrado apenas um depoimento de nível I nesta história. A avaliação da situação apenas reitera a instrução, com recurso a elaborações imaginativas e centração no resultado aparente, predominando a aceitação do autoritarismo do professor.

Em outra história que trata do autoritarismo docente, a professora está dando aula e encontra um aluno dormindo; ela acorda o aluno, manda-o para a Direção e lhe aplica um castigo severo.

Nas manifestações dos professores situadas no nível I encontram-se **elaborações imaginativas** (*pensava: ele deve estar cansado, não ter dormido à noite*), **avaliação global da situação** (*acho errada*) e **conformismo com a situação** (*a gente procura deixar um pouco, pra ver se ele acorda*). Predominam, também, argumentos que sugerem **omissão de responsabilidade** do professor e as **medidas** para resolver o problema são **heterônomas** (o professor *mandaria para o diretor falar com ele*). Não há menção ao autoritarismo do professor.

(O que você acha da situação?) *Errado, muito errada a professora. Se o aluno tá dormindo, ele tem alguma coisa, ou não dormiu à noite. (E o que você acha da atitude do professor? Deveria ou não punir o aluno dessa maneira?) Não. Punir por quê? Eu tive um aluno que dormiu... (O aluno deveria ou não acatar a decisão do professor?) Eu acho que não. (Por quê?) Ele deveria trazer os pais na escola e conversar com o professor... se o aluno dormiu bem, se toma remédio... primeiro os fatos... (E você, o que faria no lugar do professor?) Iria na casa dele... faria um comentário com a diretora... (Profª Jane, 52 anos, II Ciclo).*

Nível II

Na história em que o professor chega abrindo os vidros e ligando o ventilador, as avaliações mostram **evitação do conflito por antecipação** (*pra não haver conflito entre ela e os alunos, ela deveria passar um pouco de calor*) e **identificação do autoritarismo** na situação (*ela tá só autoritária, se apegando nela, ela tá pensando só nela*). Entre as medidas, predominam as **soluções de compromisso** (*se tá frio, metade aberto, metade fechado*), mas aparecem, também, **medidas acomodadoras** (*se caso eles não estiver bem, eu espero*) e o apelo à **capacidade de convencimento** por parte de um dos personagens da história (*eu conversaria com eles; eu chegava e falava: eu não estou bem hoje*).

(O que você acha dessa situação?) *Ah, eu acho que, às vezes, pra não haver conflito entre ela e os alunos, ela deveria passar um pouco de calor, ligar primeiro o ventilador e não ir abrindo tudo bruscamente, porque assim ela tá assustando a classe. Por que ela tá só autoritária, autoritária, se apegando nela, ela tá pensando só nela, não*

está pensando no grupo total dentro da sala de aula, principalmente se é época de frio, né? (A professora tem razão ou não em sua atitude?) Eu acho que, em primeiro lugar, ela tem que chegar na sala de aula e falar bom dia para os alunos ou falar boa tarde e perguntar pros alunos: 'Hoje tá um dia quente?' Ou, senão: 'Hoje tá um dia frio?' Porque essa reação assusta a classe. Eles ficam baqueados. (O que você acha da atitude dos alunos?) A criança de hoje não é mais como a criança do passado, como a gente foi educada. E hoje eles falam mesmo, e eu acho assim, que se eles estavam com frio realmente, eles falaram, eles expuseram o problema que a maioria estava sentindo. (O que você faria no lugar da professora?) Eu falaria assim: 'Boa tarde' ou 'Bom dia' pros meus alunos, que eu acho muito importante, aí eu falaria com jeito com eles: 'Tudo fechado... tá um pouco abafado... vamos abrir um pouco da classe'. Então, assim, se tá frio, metade aberto e metade fechado, meio a meio (Profª Ana, 42 anos, I Ciclo).

(O que você acha dessa situação?) Eu acho que entre professor e aluno deve haver uma certa harmonia, certo? O professor tem sua maneira de pensar, mas também o aluno tem sua maneira de pensar. Tem sempre que haver aquele relacionamento, aquela conversa pra tudo, pra qualquer coisa, uma atividade, pra uma atitude que você for tomar. Em primeiro lugar, tem que pensar sempre no bem-estar do aluno, não só nele, certo? (A professora tem razão ou não em sua atitude?) Não, ela tá errada. Porque ela só pensou nela. (O que você acha da atitude dos alunos?) Eles estão certos, o certo é falar mesmo. Tem que ter sempre o diálogo professor-aluno (...) (O que você faria no lugar da professora?) Eu abriria um pouco as janela, um pouco só, pra não ficar tudo abafado, que isso torna o ambiente horrível, e explicaria pros alunos: 'Olha, eu vou abrir um pouco, porque se ficar tudo fechado vai fazer mal pra gente, né?' (Profª Elza, 56 anos, I Ciclo).

Na história que relata o fato de um professor encontrar um aluno dormindo em sala de aula e o manda para o diretor e ainda lhe dá um castigo severo, a **situação é contextualizada**, quando o professor tenta fazê-la mais próxima e familiar (*no noturno, principalmente, a gente enfrenta esse tipo de problema constantemente*), e às vezes aparecem **críticas ao autoritarismo**; na avaliação do conflito, a **razão** dada a um dos personagens é tida como **circunstancial** (depende de algum condicionante) e aparecem **respostas ambíguas** sobre a atitude do aluno diante do autoritarismo do professor (*tem alunos e alunos, alunos passivos e ativos*). Entre as soluções, notam-se **medidas investigativas** (*tem que saber o motivo por que a criança está com sono*), **recurso a ajuda externa** e à **capacidade de convencimento** do personagem (*eu iria conversar com ele; quando vejo a mãe, eu converso e explico*).

(O que você acha da situação?) *Primeiro, que é errado de mandar escrever isso aí. Eu mesma que sou mãe já passei por isso com uma colega que fez isso com meu filho por olhar pra trás, mandou escrever duas mil vezes 'Nunca mais vou olhar pra trás'. Eu fiquei chateada, mas não falei nada com ela. Hoje ela está aposentada, mas continua na prefeitura e em escola particular. Eu relevei por ser colega de trabalho, mas outra mãe não iria gostar e tá errado fazer isso com ele. Eu já tive um aluno com esse problema e era porque ele tinha um irmão que era doente e a mãe ficava cuidando dele a noite toda e ele ficava acordado com ciúme. Eu não ia ficar ofendida não, as vezes é uma doença. (E o que você acha da atitude do professor? Deveria ou não punir o aluno dessa maneira? Por quê?) Ele foi mal, atitude errada a dele, não se toma mais atitude dessa maneira. Ele deveria repensar e ver que ele poderia ter vários problemas e ele*

não foi lá pra saber a situação real que está passando. (O aluno deveria ou não acatar a decisão do professor? Por quê?) Tem alunos e alunos. Tem alunos que acatam a decisão e pronto. Já (...) hoje tem alunos mais críticos, eu gosto de formar alunos críticos, alunos que querem saber por que deve fazer aquilo, pra que vai servir aquilo que mandei fazer, eu gosto que pergunta, vai melhorar o meu rendimento escolar. Tem alunos passivos e ativos. As vezes ele não está gostando da matéria. (E você, o que faria no lugar do professor?) Eu iria conversar com ele, saber se tá havendo algum problema, eu gosto de conversar sozinha com eles. Chamo lá pra fora e nós dois conversamos e às vezes é coisa particular (...) sentamos nos bancos e pergunto o que está se passando. Quando vejo a mãe, eu converso e explico, mas eu não ia falar perto dos outros colegas, que iriam rir. (Profª Cláudia, 50 anos, I Ciclo).

(O que você acha da situação?) É um história de terror, aquelas escolas de antigamente, bem tradicional, de punição, no noturno, principalmente, a gente enfrenta esse tipo de problema constantemente, com o pessoal que trabalha, que chega cansado. E se isso acontecesse comigo, eu ia deixar ele dormir numa boa, tá cansado demais, desde que ele não esteja atrapalhando o andamento da aula... se ele tá dormindo, ele não tá atrapalhando, né? Eu ia esperar o final da aula e ia conversar com esse aluno: 'E aí como é que foi, tava feio o trabalho hoje, tava muito cansado?' Agora, se repetir muito, com frequência, aí você tenta conversar com ele pra ver se dá pra mudar a situação. Agora, se foi uma vez só, tudo bem, né? Eu não acho o caso de se sentir tão ofendido, tão agredido, de punir o aluno a ponto de humilhar ele publicamente. Acontece (...) de ficar muito cansado. E a gente sente é pena desse aluno de EJA (Educação de Jovens e Adultos) que tá cansado, aluno de

noturno com olhos vermelhos, acabados. (E o que você acha da atitude do professor?) Autoritária, punitiva. (O professor deveria ou não punir o aluno dessa maneira?) De forma alguma, deveria conversar com o aluno separadamente, sempre que você for conversar com esse aluno, falar individualmente, no final da aula. Nunca em público (...) (O aluno deveria ou não acatar a decisão do professor?) *Não, de jeito nenhum. Se ele não conseguisse argumentar, conversar com esse professor, que pelo visto é um ditador, ele devia pedir pros pais virem conversar com o diretor, ou ele mesmo ir conversar com o coordenador, que é um direito dele. É piada, quer transformar o aluno numa maquininha... Pra mim não tem sentido. (E você, o que faria no lugar do professor?) Chamar esse aluno no final da aula, ao que aconteceu, 'não dá pra você fazer isso sempre, perder todo o conteúdo. Hoje tudo bem, mas vamos fazer atividades, senão eu não tenho como avaliar...'* (Profª Helena, 34 anos, II Ciclo).

Nível III

No nível III, a **situação** é plenamente **analisada**, aparecendo o **apelo à idéia de justiça/direito** (*a sala de aula é um espaço coletivo e tem que ser resolvido coletivamente; eles tem que manifestar a opinião deles*) e **descentração de perspectiva** (*os alunos tinham que ser ouvidos, pedir a opinião deles*); o **conflito é assimilado** e as **soluções** são **integradoras e/ou cooperativas** (*tem que sempre chegar a um consenso e, de preferência, democraticamente*). O autoritarismo do professor é plenamente identificado como uma atitude voluntarista, em que apenas predomina a vontade particular e mais ou menos arbitrária do

professor (*ela impôs a vontade dela*).

(O que você acha dessa situação?) *Ela agiu autoritariamente, esse tipo de questão tem que ser resolvido democraticamente, em conjunto com os alunos, mas ela impôs a vontade dela, então... Tem que sempre chegar a um consenso e, de preferência, democraticamente, e ela impôs a vontade dela. (A professora tem razão ou não em sua atitude?) Não. (Por quê?) Na sala é um espaço coletivo, se ela tá passando mal, vai pra casa dela, tá com menopausa, se ela não tá legal no dia, vai pra casa dela (...). E a sala de aula é um espaço coletivo e tem que ser resolvido coletivamente. (O que você acha da atitude dos alunos?) Eu acho que eles tem que se manifestar sim, eles agiram bem, eles tem que manifestar a opinião deles, e se a professora tem jogo de cintura, é muito simples, o que a maioria decidir tá decidido, não tem que perder muito tempo com uma coisa tão simples. Agora, a professora querendo impor essa coisa, 'vai ter que ser, acabou', não pode. (O que você faria no lugar da professora?) Não seria tão radical, tão desesperada, de repente poderia até abrir esses vidros e se eles se manifestassem com opinião contrária... Poderia até conversar e se eles tivessem com frio eu ia respeitar e deixar um aberto, mais próximo de mim, manter os outros fechados ou então, se não tivesse agüentando, sairia da sala pra tomar um ar lá fora e voltaria rapidamente, ou se não estivesse muito bem, sentindo um calor descomunal, ficaria em casa. Às vezes acontece de o ventilador estar desligado e eles pedirem pra ligar e muitas vezes não funciona, é muito comum discutir a respeito do ambiente da sala de aula (Profª Helen, 34 anos, II Ciclo).*

(O que você acha dessa situação?) *Ah, eu acho que é um pouco de autoritarismo dela, e se os alunos que são a fonte e objetivo direto de ensino e se era uma época de frio que a maioria estava sentindo frio, né? E não é porque pelo motivo*

dela sentir calor que iria abrir os vidros. Os alunos tinham que ser ouvidos, pedir a opinião deles... (A professora tem razão ou não em sua atitude?) É difícil né, eu acho que o aluno devia ser ouvido nesse momento e explicar a situação e tentar contornar e não de uma vez com aquele autoritarismo. Ela não pode ser totalmente autoritária, ela tem que ser um pouco imparcial. (O que você acha da atitude dos alunos?) Exatamente, eu acho que prevalece a opinião deles e eles também tem sentimentos e eles reclamaram à altura do que eles estavam sentindo, eu acho que eles tiveram o momento do frio e reclamaram e reclamaram com razão. (O que você faria no lugar da professora?) É... eu acho que determinados momentos falar pros alunos que abrir o vitrô, iria, se eles iam sentir frio, que ela estava com calor... nesse meio tempo, fechar, abrir, porque ela estava com calor. Conversava e não chegar impondo (Prof. Ivan, 49 anos, II Ciclo).

Na situação em que o professor dá um castigo severo ao aluno que dormiu em classe, predomina no nível III a **análise da situação**, com **descentração de perspectiva** e **busca de alternativas** para a solução do problema (*a gente tem que pensar muito antes de tomar uma atitude certa, porque cada criança aprende de uma maneira*). A noção de autoritarismo é explicitada ou está implicitamente presente nos depoimentos.

(O que você acha da situação?) (...) Em primeiro lugar, tem que saber o motivo por que a criança está com sono; em segundo lugar, não é escrevendo quinhentas vezes 'vou ser educado, não vou dormir', que vai resolver o problema desse aluno. Ela tem que acordar ele devagar, dar alguma coisa pra ele fazer. Conversar e saber o que está se passando pra ele ter esse sono. Então, ela deveria solucionar de outra maneira, buscando ver o que está acontecendo com a

família dele; pra ele dormir, alguma coisa tá acontecendo, né? E não vai ser assim que ela vai trazer ele pra vida e nem pra escola. (E o que você acha da atitude do professor?) Acho radical. Em primeiro lugar, a criança vai acordar assustada, amedrontada, e vai ser um pouco massacrada pelos outros alunos, vai se sentir diminuído. Então, eu acho assim, na nossa área de educação a gente tem que pensar muito antes de tomar uma atitude certa. Porque cada criança vem de uma família, né? Aprende de uma maneira, né? Tem que ter psicologia. (O aluno deveria ou não acatar a decisão do professor?) Se for um aluno que tem muito medo assim, você entende, mas eu acho que não deveria. Como eu te falei, não é escrevendo mais de mil vezes que vai resolver o problema dele. (E você, o que faria no lugar do professor?) Eu tinha uma menininha, eu comecei conversar com ela longe dos alunos, pra descobrir qual era o problema do sono dela. Era uma menina até muito inteligente, mas ela acordava às cinco horas da manhã pra ir pra Casa da Criança, pra depois vim pra aula (no outro período), ficava lá o dia todo e ia dormir tarde porque ajudava a mãe, aí eu fui acordando ela com atividades, até que ela foi dormindo menos e, no fim do ano, ela já estava mais desperta pra vida. A gente tem que dar valor pra ela... ela tem valor... (Profª Ana, 42 anos, I Ciclo).

(O que você acha da situação?) Não, atitude errada, incorreta, não sabe o que está se passando com o aluno? Não pode ir tirando conclusão... Precisa conversar com o aluno, tem aluno que dorme mesmo, você fala 'você não pode dormir tão tarde, você tem compromisso com a escola'. Tem o porém, o aluno do noturno trabalha o dia inteiro, a última aula é dez e vinte... Precisa ver o que se passa com o aluno. Em tudo o que prevalece é o diálogo. Pede pra ele sair um pouquinho, tomar uma água, lavar o rosto. (E o que você acha da atitude do professor?) Precisa

verificar o que acontece, talvez até a aula dela esteja muito chata, precisa ver isso. (O professor deveria ou não punir o aluno dessa maneira?) Tem cada coisa absurda que acontece na sala de aula, se preocupar com um aluno dormir cinco minutos... Cada palavrão que eles falam na sala de aula! Procura uma outra atividade pra ele fazer... (O aluno deveria ou não acatar a decisão do professor?) Nãaa!!! Imagina!... Um absurdo! (...) e ela agiu de maneira autoritária. (E você, o que faria no lugar do professor?) Conversaria com o aluno, pedia pra descer, tomar um pouco d'água, lavar o rosto... programar outra atividade pra ele estar fazendo, cada aluno é um aluno, você não sabe o que se passa, pode estar drogado, às vezes é melhor ele continuar dormindo (Profª Fátima, 31 anos, II Ciclo).

No geral, podemos dizer que a noção de autoritarismo nem sempre está clara para os professores. Os dados mostram que, no **nível I** de representação dessa noção (encontrado apenas em uma das histórias), não há referência ao autoritarismo da situação, o que pode significar que essa relação não foi compreendida. Os depoimentos apresentam avaliação global da situação, com elaborações imaginativas, conformismo com a situação e omissão de responsabilidade. As soluções são heterônomas.

Segundo pensamos, a omissão de responsabilidade notada em depoimentos de professores situados no nível I se opõe à idéia de Arendt (2000, p. 239) de que

o educador está em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade (...) Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua

mudança.

Concordamos, pois, com Arendt que o professor é responsável pelos seus alunos e, assim, deve assumir o seu papel diante da sociedade. A omissão significa negação desse papel e, portanto, é temerário deixar crianças que estão sendo “introduzidas no mundo” nas mãos de alguém que se recusa a educá-las.

No **nível II**, embora haja identificação do autoritarismo do professor da história, as avaliações mostram evitação do conflito por antecipação e a razão que se dá a um dos personagens é circunstancial. Tal como nas histórias sobre autoridade docente, as soluções deste nível se dividem entre medidas investigativas, soluções de compromisso e soluções acomodadoras.

No entanto, as respostas ambíguas que aparecem quando se trata de avaliar a atitude dos alunos diante do autoritarismo do professor, bem como o apelo à capacidade de convencimento dos alunos pelo professor da história parecem se opor à idéia de autoritarismo presente na situação, o que nos leva a supor que os argumentos deste nível ainda não conseguem distinguir autoritarismo de autoridade docente.

A respeito dessa dificuldade apresentada pelos professores em distinguir autoridade de autoritarismo, podemos recorrer, novamente, às idéias de Arendt (2000), quando afirma que a remoção da autoridade da vida política e pública pode significar duas coisas distintas: de um lado, que se exija de todos uma “igual responsabilidade pelo rumo do mundo”; e de outro, pode também significar que as exigências do mundo estejam

sendo repudiadas, consciente ou inconscientemente e, neste caso, pode estar sendo recusada toda responsabilidade pelo mundo, tanto a responsabilidade de ordenar como de obedecer. A autora conclui que na educação não pode acontecer essa ambigüidade diante da perda de autoridade nos tempos atuais.

No **nível III**, enfim, o autoritarismo do professor é plenamente identificado como uma atitude em que o professor impõe a sua vontade de modo arbitrário, tal como diz a Profª Helena em uma das histórias: *vai ter que ser e acabou, não pode*; ou o Prof. Ivan: *os alunos tinham que ser ouvidos (...) tentar contornar e não de uma vez com aquele autoritarismo*. Os depoimentos mostram, ainda, análise integrada da situação, descentração de perspectiva e assimilação do conflito, com soluções integradoras e busca de alternativas para superar o problema.

Constatamos que o autoritarismo do professor da história é claramente identificado, por exemplo, pela Profª Helena, pela Profª Fátima e pelo Prof. Ivan, na história 5 (conflito professor-alunos), quando afirmam que o professor *agiu de maneira autoritária*, de modo arbitrário. A Profª Helena reconhece enfaticamente que a situação *é uma história de terror, aquelas escolas de antigamente, bem tradicional, de punição* e isso *não pode* acontecer. O professor Ivan salienta que os alunos devem ser ouvidos e isso requer uma relação democrática; propõe diálogo entre as partes.

Lembramos que Arendt (2000) alerta que a autoridade muitas vezes é confundida com alguma forma de poder ou violência e aí teríamos o

autoritarismo, bem identificado pela Prof^a Helena na situação apresentada. Mas, segundo Arendt, a autoridade exclui o emprego de coerção externa e onde a força é usada, a autoridade fracassou.

A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum, nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm lugar estável predeterminado (p. 129).

3. A noção de autonomia em professores do Ensino Fundamental

A análise dos depoimentos dos professores obtidos nas histórias sobre autonomia docente resultou, igualmente, no estabelecimento de 3 níveis, caracterizados a seguir.

Nível I

Temos na história 2 uma situação de um aluno da 4^a série que não sabe nem ler e nem fazer contas e o professor da classe quer que ele fique retido. O Conselho de Escola argumenta que ele deve ir para o próximo ciclo devido à sua idade, contestando a decisão do professor.

A avaliação da situação no nível I mostra-se **global** (*o problema é de estrutura; tem que reter desde a 1^a série*) e os argumentos revelam **negação ou evitação do conflito** (*os alunos deveria ter aulas técnicas para aprender um ofício*). As soluções para o problema recorrem a **medidas remediativas** (reforço) e/ou **heterônomas** (o professor deve acatar a decisão do Conselho). O professor geralmente não aceita a falta

de reprovação, mas considera o Conselho soberano (*tem que aprovar*).

(O que você acha da situação?) *Eu acho que deveriam ficar um ano na classe de aceleração, tentar ver se consegue ser alfabetizado nesse ano. (O aluno deveria ou não ser promovido para a 5ª série?) Não, acho que não. (Por quê?) Na 5ª série assim ele se perderia, a não ser que ele tivesse um bom reforço de alfabetização para que ele pudesse sanear suas dúvidas. (Quem tem razão, o professor ou o Conselho de Escola?) Eu acho que nenhum dos dois teria razão, porque acho assim, porque alunos desse tipo deveria ter aulas técnicas pra aprender um ofício, para trabalhar em uma oficina, em outros lugares. Uma aula diferente, criativa. (O professor aceitaria ou não a decisão do Conselho?) Deveria acatar a decisão, desde que ele passasse, mas que ele tivesse aulas diferentes, esse tipo de aluno, porque às vezes ele pode ficar na 4ª série com 15, 17 anos e não aprender nada, tem que ter motivação, né? (Se você fosse o professor desses alunos, o que faria?) Eu promoveria, eu acho. Porque seria um incentivo pra eles melhorarem, mas desde que ele tenha mesmo, sem saber ler e escrever, algum motivo pra isso (saber outras coisas) (Profª Ana, 42 anos, I Ciclo).*

(O que você acha da situação?) *Eu não concordo, sabe, eu acho que tem que reter desde a primeira série a criança. (O aluno deveria ou não ser promovido?) Eu acho que não. Eu acho que deveria ser como antigamente, ter a reprovação. Nós fomos reprovados e não ficamos com trauma nenhum, né? (Quem tem razão, o professor ou o Conselho de Escola?) Eu acho que a professora tem razão, mas a opinião dela não vale. No sistema que nós vivemos, tanto faz a gente falar como não falar. Porque a gente falando ou não, o que vai valer é a opinião do Conselho. Mesmo que eles sejam contra também, mas pela lei, né, tem que aprovar. É por isso que tinha que mudar, mas nós não conseguimos mudar nada, tem que ser de lá de cima e a gente já pega tudo prontinho.*

(O que o professor deveria fazer?) *Talvez ele nem acata, mas no fim ele tem que aceitar porque a maioria no Conselho, o Conselho contra um. Existe até pai que quer reprovar e não pode (Se você fosse o professor desses alunos, o que faria?) Eu reprovaria se eu pudesse. (Por quê?) Ah, porque ia ser melhor pra ele, no outro ano ele aprenderia melhor. Você vê, não sabe nem ler e nem escrever. Eu acho que aí ele cada vez vai ficar pior, cada vez mais indisciplinado, porque ele mesmo vai sentir vergonha de num saber, então ele vai fazer tudo isso, acho que é um disfarce que a criança tem. Porque ela não sabe (Profª Betânia, 48 anos, I Ciclo).*

Apresentamos uma situação na história 3 em que a professora faz uma atividade com seus alunos que provoca barulho, mas é muito produtiva. Os professores (seus colegas) reclamam com a diretora da escola e esta exige que a professora não dê mais esse tipo de atividade.

Não foram encontrados depoimentos predominantemente do nível I nesta história.

Nível II

Na história do aluno de 4ª série que não sabe nada e o Conselho insiste em sua aprovação, contrariando a opinião da professora, a avaliação da situação conta com a **antecipação de conseqüências futuras** (*o aluno vai chegar na 8ª série sem saber ler e escrever*) e alguns sujeitos chegam a **contestar a situação**. No julgamento de “quem tem razão”, aparece a **centração alternada** nos personagens, pois acredita-se que o professor tem suas razões e o Conselho também; a **razão é circunstancial** (a professora quer o bem do aluno e o Conselho

acredita que ele possa melhorar). Predomina a **solução de compromisso**, quando o professor tenta resolver a situação atendendo a ambas as partes, mas de um modo incompleto (o professor da história acataria a decisão do Conselho se o aluno *sabe um pouco*; não reprovaria se o professor da 5ª trabalhasse com ele).

(O que você acha da situação?) (...) *Esse ano eu estou com 4ª série, eu tenho dois que eu deixei. Eles não estão alfabetizados, eles têm mesmo que ficar na 4ª série. Agora, tenho alunos que não sabem a matemática, mas vão pra 5ª série, eles têm que ir pra frente e o professor da outra série acompanhar eles e ir tocando o barco pra frente. (O aluno deveria ou não ser promovido para a 5ª série?) Sem saber ler tudinho? Se ele não sabe, ele tem que fazer a recuperação de ciclo, né? Mais um ano, tem que tentar, eu acho; se ele sabe um pouco, tudo bem, se ele não sabe nada, é difícil. Se ele for pra 5ª série, ele vai se sentir rejeitado pelas outras crianças. (Quem tem razão, o professor ou o Conselho de Escola?) Eu acho que nem um caso tem razão, se a professora segura, ela quer o bem dele, pra melhorar; se o Conselho quer que passa, é porque ele pode melhorar na outra série. Aí os dois tem sua razão. (O professor aceitaria ou não a decisão do Conselho?) Sem saber nada, nada, nada, eu acho que não, mas (...) se ele tem noção da escrita, alguma coisa, aí sim. Ele está avançando, ele deve continuar. (...) Eu tenho um lá que ele conhece as letras e ele não sabe juntar... e ele está na 4ª série; ele não é nem alfabético silábico, ele é ainda da fase inicial, sabe, então eu não posso mandar ele pra 5ª série, talvez eu até poderia se o professor da 5ª série trabalhasse com ele. Aí eu acho difícil, ele vai ter que fazer uma recuperação de ciclo pra melhorar. Mas aquele que está silábico alfabético, que está quase aprendendo a leitura,*

aquele lá tem chance; se o professor da 5ª trabalhar com ele individual, ele pode continuar. (Se você fosse o professor desses alunos, o que faria?) O que não sabe, deixaria pra fazer a recuperação de ciclo; agora, se ele é alfabético silábico, aí ele vai conseguir, talvez até aquele da 4ª, isso aí é uma coisa que a gente nem pode explicar direito... mas talvez aquele que não sabia nada chega na 5ª série e ele poderá aprender (Profª Dulce, 51 anos, I Ciclo).

O que você acha da situação? É o problema daquele menino que eu falei... Então, tem que trabalhar de maneira diferenciada, isso eu concordo. E também é injusto, até ele fica perdido numa sala de 4ª série, é 10 anos, e ele tá em defasagem também. Então, coitadinho, ele sente até intimidado (...) acho que deveria trabalhar sim, mas de maneira diferenciada. Uma classe, digamos assim, especial? (O aluno deveria ou não ser promovido para a 5ª série?) Ele deve freqüentar uma classe, assim, especial, defasagem idade/conteúdo. Porque ele se sente também excluído na sala de aula, junto com os pequenininhos... e ele lá, já não tem condições, aí ele não vai freqüentar, aí dá evasão, ele vem pra escola, não entra na sala de aula, fica por aí. Morro de dó. (Quem tem razão, o professor ou o Conselho de Escola?) Acho que os dois tem razão (...) Tem que ter uma classe especial, ele não vai pra 5ª série, porque não vai acompanhar. Tem que ter um tratamento diferenciado, um trabalho diferenciado, só que não tem recurso pra esse tratamento. É difícil lidar com esse tipo de trabalho diferenciado. Você tem que alfabetizar e ao mesmo tempo dar conta do conteúdo da série. E a formação que eu tive da faculdade não dá pra isso, nenhuma faculdade prepara pra isso. (...) (O professor deveria aceitar ou não a decisão do Conselho?) O Conselho é soberano. Abaixar a cabeça e falar amém, tem Conselho pra isso. Mesmo justificando, não tem jeito. Já aconteceram casos aqui que entraram em

discussão, mas não tem jeito, o que prevaleceu foi o que o Conselho diz. (...) (Profª Fátima, 31 anos, II Ciclo).

Na história que relata o problema da professora que dá atividade diferenciada, provocando barulho, e o diretor manda que pare a atividade, os depoimentos de nível II geralmente **contestam a proibição** do diretor quanto à realização de atividades diferenciadas que “causam barulho”; a grande maioria considera que **o professor tem razão em insistir** nas atividades, mas, às vezes, o argumento se revela **ambíguo** ou apela para o **convencimento do diretor** (por parte do professor) sobre a importância das atividades, ou **convencimento dos alunos** para diminuir o barulho. As **soluções** são de **compromisso** (*fazer aquelas atividades, mas mais suave; mudaria de lugar*) ou de natureza **investigativa** (*perguntar por que, se os resultados são tão bons, por quê*). A autonomia docente ainda é concebida de modo elementar, já que às vezes é submetida a decisão de outrem (o professor *deve procurar um superior do diretor para resolver o problema*).

(O que você acha dessa situação, como você avalia?) *Eu acho errado, porque o professor tem que mudar, um dia ele põe a classe em círculo, outro dia em U, outro dia vai lá fora, pra não ficar aquele dia-a-dia estafante, com esse calorão você sentadinho ali, da uma hora até as seis horas. Então, você tem que mudar e não é porque o aluno tá quietinho ali que ele tá aprendendo, às vezes ele tá andando, está falando, e está aprendendo. (Quem tem razão...?) O professor tem razão. Ele está fazendo isso pra melhorar as aulas dele, não sei que tipo de atividade ele está fazendo, mas é pra melhorar a aprendizagem. (O que o professor*

deveria fazer a partir daí?) *Bom, eu acho que ela explicaria as atividades e a função da aula, já há muito tempo atrás que a gente sabe que a aula não é só o professor falando e o aluno só ele como mediador, porque a gente aprende muito com o aluno também; e explicaria como é e se quer assistir e se ela gostaria de assistir e os alunos gostam e por que não pode fazer (Profª Cláudia, 50 anos, I Ciclo).*

(O que você acha dessa situação, como você avalia?) *Autoritarismo daí é piada. Se o resultado é proveitoso, vale a pena, o corpo docente tem que ser mais unido, trocar experiências (...) e conversar com essa professora numa boa, e arrumar uma saída; de repente essa atividade tá sendo produtiva, mas tá atrapalhando o outro que tá dando uma outra atividade; de repente muda de sala, faz a atividade ao ar livre. Proibir é impossível, nós não estamos mais na época da ditadura pra isso, e quando a gente quer fazer e acaba fazendo... (Quem tem razão...?) É claro que é o professor que vai dar a atividade dele, ele vai ser pressionado, ele vai sofrer... (O que o professor deveria fazer a partir daí? Acataria a decisão do diretor ou não?) Eu acho que o professor, se ele tem certeza da atividade dele e esse diretor tá pressionando de alguma forma, ele deve procurar um superior, porque o diretor também num tem o supervisor de ensino? Se ele tá sentindo agredido, pressionado, ele tem que procurar um supervisor, ou um sindicato, no caso, acho que ele não pode aceitar não (...) Se você tem certeza do que você tá fazendo, você tem que ir à luta, não pode deixar de fazer... (Que solução você daria para esse conflito?) Primeiro lugar, o aluno não pode ser lesado, mostrar os resultados desse trabalho pro diretor e perguntar por quê, se os resultados são tão bons, por quê? Muitas vezes é inveja ou o seguinte: o outro tá acomodado e ele não quer se mexer (...) (Profª Helena, 34 anos, II Ciclo).*

Nível III

Na história em que o professor quer reter o aluno na 4ª série e o Conselho quer aprovar, os argumentos mostram **análise da situação**, antecipando, também, conseqüências futuras, e **assimilação do conflito** (*o Conselho é unânime, mas o professor vai dar a opinião dele*), revelando uma **afirmação da autonomia docente**. O professor tem consciência de que o Conselho de Escola deve seguir as diretrizes legais (aprovar o aluno que tem idade avançada em relação ao ciclo) e reconhece que a autonomia docente não é outorgada ou instituída do exterior, mas conquistada pela sua competência e responsabilidade profissional. As **soluções** sugeridas são **integradoras** (*tem que ser feito algo para que ele recupere junto com a faixa etária dele*).

(O que você acha da situação?) *Eu acho que ele não deveria ter chego na 4ª (...) esse aluno é um analfabeto. (...) Como é que você vai utilizar um indivíduo desses no mercado lá na frente? Se hoje nós temos a informatização e se esse aluno não tem acesso à leitura, às operações, isso pra ele deve ser até constrangedor. Primeiramente, ele deve ser alfabetizado, não deveria ter saído das série iniciais, aí, depois, sim, quando ele estiver alfabetizado, conseguir interpretar, fazer as operações, pra ele poder entrar no mercado de trabalho... A situação você sabe que é difícil, que é crítica, é duro e penoso, se o objetivo é vir pra escola e ser alfabetizado e você vai e jogando aí, sai daí sem o conhecimento, sem a base... (O aluno deveria ou não ser promovido para a 5ª série?) Nessa situação eu acredito que não. (...) Se nem alfabetizado ele foi, como você vai lançar ele pra uma outra série que ele vai ter oito, nove matérias diferentes, que ele vai ter que aprender a interpretar, a ler e a discutir, e se ele*

não tem esse conhecimento como os demais alunos da sala, vai ser até constrangedor pra ele e pro professor trabalhar com esse aluno na quinta série. (Quem tem razão, o professor ou o Conselho de Escola?) Nesse caso dele não ter atingido alfabetização, acho que o professor que trabalha no dia a dia tem o maior conhecimento do potencial dele. É simples pro Conselho dizer que ele tem idade e tal, eu acho que deveria ter uma forma, mesmo pela idade, de estar sendo trabalhado dentro de um grupo da faixa etária dele, mesmo que seja recuperação, um auxílio que possa fazer com que ele atinja os conhecimentos e possa ser levado pra quinta série. (O que o professor deveria fazer?) Já que o Conselho é unânime (soberano), o professor vai dar a opinião dele, né? Mas se é através do Conselho que ele vai passar... mas ele vai encontrar dificuldade lá na frente. (...) se o aluno não tem a base da escolaridade, como ele vai enfrentar esse mercado? Se o Conselho, que é a maioria, optar por isso aí, eu acho que ele vai fazer com que esse aluno encontre dificuldades futuramente. (Se você fosse o professor desses alunos, o que faria?) (...) eu quando tô trabalhando com esse aluno, eu conheço o potencial dele e sei até onde o aluno pode chegar. (...) eu continuo afirmando que eu optaria em fazer um trabalho com ele de recuperação, sei que a idade dele influencia bastante de estar junto com alunos menores no ano subsequente, mas tem que ser feito algo para que ele recupere junto com a faixa etária dele (Prof. Ivan, 49 anos, II Ciclo).

Na história 3, em que o professor desenvolve um trabalho diferenciado mas que provoca barulho, as avaliações no nível III mostram **análise da situação**, apelo à **responsabilidade do professor** e à **legitimidade da sua ação** (oferecer atividades diferenciadas e

produtivas), o que revela, mais uma vez, consideração da autonomia docente (*ele sabe até onde ele pode chegar*); o **conflito é assimilado** de forma integrada (*não importa como o aluno aprende, o que importa é que ele aprende; o professor sabe até onde ele pode chegar*) e as soluções recorrem a **medidas políticas e/ou integradoras** (*deveria ter um bom senso dos dois*).

(O que você acha dessa situação, como você avalia...?) *Eu acho que a atividade que é proposta para o aluno independente de ser com barulho ou sem barulho, que tenha um aproveitamento pelo aluno de aprender, eu acho que não deve ser barrada, né? (...) Deve ser continuada e ser tirada como exemplo pras outras salas. (...) o duro é ficar lá quietinho e sem aprender. Se você encontra formas pra que o aluno aprenda, não interessa de que forma seja... (Quem tem razão?) Na minha opinião, é o professor, que ele sabe até onde ele pode chegar, né? (...) porque o diretor tá na sala dele e não sabe o que tá se passando na sala do professor. O professor sim, tem conhecimento do dia a dia... às vezes você pode alfabetizar através de uma forma, brincando, ou através de jogos... não importa como você alfabetiza. O duro é você não fazer barulho e a criança não aprender. (O que o professor deveria fazer a partir daí...?) O diretor tem autonomia perante a escola e o professor tem que cumprir certas determinações. Eu acho que devia ter um bom senso dos dois e o professor devia mostrar que eles estão sendo alfabetizados através do barulho, eu acho que os alunos tem efeito produtivo. E, por outro lado, se houver insistência do diretor, o professor se adequar, modificar a maneira dele dar aula, pra ver se ele consegue. Pra mim não importa como o aluno joga, o importante é que ele joga. Na sala de aula é a mesma coisa, não importa como o aluno aprende, o que importa é que ele aprende (Prof. Ivan, 49 anos, II Ciclo).*

Em uma revisão geral dos dados acerca das representações que os

professores dispõem de autonomia docente, salientamos que, de uma certa maneira, os professores que se encontram no **nível I** fazem uma avaliação global da história que lhes foi apresentada. Lembramos que só encontramos este nível da história de conflito professor-Conselho de Escola. Os argumentos mostram evitação do conflito, quando sugerem, por exemplo, que os alunos com dificuldade de aprender poderiam fazer cursos técnicos. As soluções apresentadas para o problema são remediativas, alegando ser bom mandar o aluno para o reforço; e recorrem à omissão de responsabilidade, ou seja, apelam à heteronomia, pois salientam que o professor da história deve acatar a decisão do Conselho. Normalmente não é aceita a falta de reprovação, mas os professores desse nível admitem que o Conselho é soberano e tem que aprovar.

No **nível II**, a autonomia docente ainda é concebida de modo elementar, já que às vezes é submetida à decisão de outrem (seja uma pessoa ou um órgão superior hierarquicamente). Os depoimentos indicam, por exemplo, que o professor da história deve procurar um superior do diretor para resolver o problema do conflito entre este e o professor. Há antecipação de conseqüências futuras e contestação da situação (contestam a aprovação do aluno pelo Conselho e também a proibição do diretor quanto a fazer algum tipo de atividade que provoque barulho), mas o argumento é muitas vezes ambíguo. Nas duas histórias que tratam da autonomia docente, as soluções são de compromisso, quando se tenta resolver a situação atendendo ambas as partes, mas de modo incompleto:

fazer uma atividade *mais suave* ou mudar de lugar, na história de conflito professor-diretor; acatar a decisão do Conselho se o aluno *sabe um pouco*, não reprovava se o professor da 5ª série trabalhasse com ele, na história de conflito professor-Conselho de Escola.

Apenas no **nível III** encontramos argumentos que se referem diretamente à autonomia docente, quando se considera que não é algo instituído do exterior, mas que depende da responsabilidade do professor por suas ações.

O que poderíamos pensar a partir desses dados? Se a autonomia docente não está firmemente concebida pelos professores, como poderão estes serem autônomos em seu trabalho?

Atualmente, fala-se muito em autonomia da escola e autonomia dos professores e parece ser essa a idéia presente nos documentos oficiais. A esse respeito, Gimeno Sacristán (1998, p. 167) levanta uma crítica contundente:

Certo discurso idealista em educação, escassamente relacionado com condicionamentos sociais, institucionais, etc., difundiu a imagem da profissão docente como algo autônomo, pessoal e criativo, cujas coordenadas são fixadas e fechadas pelo professor com suas decisões profissionais autônomas, exaltando, assim, a importância de sua capacidade de iniciativa e da formação para estimulá-la.

Por outro lado, como já dissemos, a autonomia não pode ser simplesmente decretada ou imposta de algum modo. Ela tem que ser construída. Não é um atributo pessoal, que se tem independentemente de influências externas, como afirma Contreras (2002).

Autonomia docente também supõe liberdade de ação, liberdade para tomar decisões em sala de aula. Mas o espaço de sala de aula não garante essa autonomia. Ao contrário do que pode parecer, as quatro paredes significam apenas que o professor está dentro de certos limites institucionalmente dados. Apesar de ser um espaço em que pode decidir sobre sua aula e o que fazer com os seus alunos em determinado momento, a sala de aula tem seus regulamentos assegurados pelas normas escolares. Sabemos, por exemplo, que o professor não decide sobre o que deve ser ensinado em cada série. Não pode decidir sobre a carga horária de sua matéria. Nem sobre a maneira de organizar o ensino, se em séries ou em ciclos. Nem mesmo quando dar intervalo a seus alunos. Como afirma Gimeno Sacristán (1998, p. 166-7), a prática docente é "inevitavelmente condicionada":

as possibilidades de escolher estão prefiguradas de algum modo dentro do campo em que atuam. O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir.

Assim, podemos afirmar que as representações que os professores entrevistados têm da própria autonomia ou se definem em termos heterônomos, quando delegam a decisão a outrem, ou em termos de uma liberdade de ação pessoal, não submetida a qualquer interferência exterior. Mesmo com relação a um órgão superior, como o Conselho de

Escola, que decide se o aluno deve ou não ser retido, não tivemos nenhum depoimento em que o professor sugerisse uma medida realmente política, como, por exemplo, mobilização conjunta da categoria docente para reivindicar uma medida considerada justa ou adequada. Como afirma Gimeno Sacristán (1998, p. 168),

A atividade dos professores renovadores é, em muitos casos, uma ação de 'resistência', burladora de coerções diversas, isto é, uma ação política e não meramente adaptativa. Mas não é infreqüente que esses parâmetros sejam aceitos como algo natural, fora de toda discussão e sem entrever, portanto, outras alternativas, à medida que são valores e práticas aceitos acriticamente.

4. Autoridade e autonomia docente pós-reforma, segundo depoimentos dos professores

Ao final da entrevista com os professores sobre as histórias apresentadas, fizemos algumas questões abertas cujos dados analisados apresentaremos a seguir.

Para ficar mais clara a nossa exposição, resolvemos adotar alguns critérios de análise, tal como a categorização dos depoimentos em "positivos", "negativos" e "em termos". Na exposição, colocamos entre parênteses a quantidade de depoimentos de certa categoria.

Na primeira questão, perguntamos aos professores como sentiam que havia ficado a relação com os alunos após a progressão continuada. Um professor considera que a relação com os alunos **melhorou**; apenas

um depoimento se revela, portanto, **positivo**, com o argumento de valorização do aluno: *melhorou porque o aluno se sente valorizado de não repetir (...) A progressão continuada é importante, porque você não interrompe o ciclo do aluno. Eu acho que ele se sente muito valorizado cada ano que ele passa.*

Com relação aos depoimentos **negativos** (4), considerando que a relação **piorou** com a progressão continuada, os professores se manifestam contra o acréscimo de responsabilidades que a escola assumiu. Uma professora desabafa: *a escola tem assumido muito mais responsabilidades, ela tem que se preparar freqüentemente para situações que você não tem condições de resolver, aquela sensação de impotência.* E são claros os sentimentos de frustração ao se referir às mudanças: *acho que é uma frustração muito grande você tentar resolver alguns problemas e não conseguir.* Outra afirmou que iniciou sua carreira com a progressão continuada e afirma: *o que eu senti foi uma frustração, eu imaginava aquela escola que eu tinha estudado há quinze anos...* Encontramos, também, depoimentos com sentimentos de desvalorização profissional: *hoje em dia, eles (os pais) ajudam a desrespeitar o professor; e também você nota que os pais não dão mais aquele valor, aquele apoio pro professor, varia muito da família.*

Tivemos cinco depoimentos que afirmam **não ter sentido alteração** na relação com alunos após a progressão continuada, sendo que uma das entrevistadas diz ter crianças melhores e piores: *hoje as crianças são mais evoluídas. As crianças são mais rebeldes, tem os*

melhores, os piores. Outro fala que os problemas com alunos independem da progressão continuada: *eu tenho alguns problemas de alunos, mas não são por causa da progressão continuada, é criança-problema que quer chamar atenção pra ele, ele quer chamar a minha atenção.* Outra professora afirma aceitar a heterogeneidade: *eu não gosto de classe homogênea, tem que ter heterogeneidade, porque um aluno vai completando o outro e um aluno vai ajudando o outro e, no fim, fica um pouco sem saber;* afirma, ainda, que mudou sua atitude com relação à progressão continuada: *no começo, quando iniciou a progressão continuada, eu era contra, mas hoje eu sou a favor, eu penso diferente (...) acho que um professor tem que dar continuidade ao que o outro professor fez.*

Notamos, assim, que as respostas negativas parecem fugir da questão colocada, que trata do relacionamento professor-aluno pós-reforma, e focalizam muito mais os sentimentos de frustração e desvalorização profissional do professor que, a nosso ver, independem da medida de progressão continuada, embora possam ter sido acirrados por ela.

Na segunda questão que fizemos aos professores, perguntamos **o que** havia se alterado na relação professor-aluno. Apenas um professor deu depoimento **positivo**, afirmando que os alunos são mais autônomos agora e que *eles se sentem mais fortalecidos... são mais autônomos, como não tem a reprovação e ele tirando o mínimo, o cezinho tá bom pra ele passar, tudo bem.* Nos depoimentos **negativos** (4), encontramos quem falasse em sentimento de desvalorização a partir da 3ª série: 1ª e

2ª séries os pais ainda se preocupam, e eu noto que começa a partir de terceira, que ouço os professores falarem (da desvalorização da escola e do professor). Uma professora afirma ter ficado assustada com alunos analfabetos: eu assustei com o que eu encontrei, alunos analfabetos, na 6ª, 7ª, até no colegial, e tudo aquilo que eu tinha aprendido na faculdade não era nada daquilo, prática de ensino (...). Percebemos sentimento de perda de autoridade: Eu não acho que foi a progressão continuada, é o dia-a-dia, né? Antigamente a gente dava aula e as crianças obedeciam a gente. Hoje não, as crianças vem mais evoluídas. E também alteração no sentimento de respeito: hoje você chega e a maioria dos alunos nem conversam, eles começam a até agredir e eles é que tem razão... Uma professora acha que aumentou a rebeldia e nota a impotência do professor diante da situação: acho que piorou, o aluno não consegue fazer, porque ele não tem pré-requisitos e então você se depara com a rebeldia.(...) Alterou foi a rebeldia, a situação de impotência do professor em poder ajudar; esse aluno tem problemas de limite, o professor representa o adulto... que na casa dele não é legal.

Cinco professores consideram **não ter havido alteração** (diferentemente do que haviam afirmado na primeira questão). Uma professora afirma que trata os alunos igualmente e recorre à cooperação entre eles: *Na minha maneira não, eu não trato eles 'fileira dos fracos, fileira dos fortes', e eu dou assim atividade pra classe toda, que vão ajudar os que tem problema, sem a classe saber que eles têm problema. Eu não fico falando 'você não sabe...'* Encontramos, também, quem afirme

não ter problemas com alunos, sem alteração na relação: *não tenho problema nenhum com meus alunos.*

Na questão 3, quando perguntamos aos professores se os alunos respeitam sua autoridade em sala de aula, encontramos somente depoimentos **afirmativos**, com argumentos dizendo que os alunos gostam da aula, ou da matéria: *eles gostam da minha maneira de dar aula; nunca tive problemas com alunos, não... apesar deles gostar da minha matéria, eles amam, e minha forma de trabalhar também é muito direta com o aluno.* Alguns falam que os alunos acham que vão passar de ano e se despreocupam: *eu acho que eles até estão acostumado, eles nem ligam mais, eles acham que vão passar e não se preocupam mais. Eles me respeitam.* Encontramos quem afirmasse que alunos mais jovens respeitam mais: *você vê no recreio, também devido à idade – 7, 8 anos, – com mais idade é que você nota a diferença.* Também afirmam que, para haver respeito, é necessário um contato: *De repente tem aquele contexto todo de contato de dar aula na outra escola (pré-escola da prefeitura no bairro), de conhecer toda a comunidade.* Uma professora fala que precisa haver um elo: *quando eles entram na sala de aula, eles me respeitam, eles falam que só não respeitam quem também não respeita eles, tem que ter um elo.*

Na mesma questão, perguntamos se os alunos respeitam o(a) diretor(a). Seis professores responderam que **sim** e um argumentou que os alunos ficam com medo: *respeitam, vixe, quando eu falo em mandar pra diretora, vixe, eles ficam com medo;* outro justificou que o respeito

dependia da idade da criança: os mais novos respeitam mais. Três professores responderam que o respeito era **em termos**. Percebemos que todos os professores que dão aulas até a 4ª série, I Ciclo do Ensino Fundamental, consideram que os alunos respeitam a direção; os que lecionam para 5ª em diante acham que isso ocorre “em termos”, sendo que um professor disse que os alunos não conhecem a diretora: *a diretora, ela não tem contato com os alunos, ela não vem no pátio, eles nem sabem quem é essa mulher. Uma vez um aluno falou assim 'tem uma muié querendo entrar', e era a diretora.*

A quarta questão que fizemos foi se a LDBEN atual deu maior autonomia às escolas e aos professores. Obtivemos 4 depoimentos de professores que afirmaram que **sim** e citaram um maior investimento na formação continuada: *hoje a gente faz muito curso, muita coisa, a gente tá aprendendo mais, tudo que a gente faz aqui na escola é melhoria.* Outro considerou que a LDBEN está mais liberal e dá mais autonomia: *Eu não conhecia a anterior, ela dá mais autonomia, ela está mais liberal, dá abertura para trabalhar, fala que a responsabilidade não é só da escola, é também dos pais...*

Para essa mesma questão, 5 professores afirmaram que a LDBEN **não** deu mais autonomia: *não alterou a autonomia, continua dependente das regras.* Disseram, também, que a LDBEN valoriza mais os direitos dos alunos e não os deveres: *Deviam trazer pessoas para fazer palestras para os pais, pra eles saber mais os deveres das crianças.* Dois professores afirmaram que a escola não pode tomar decisões. *Nem mesmo o diretor,*

*quando tem um caso grave na escola, a gente passa pro diretor e ele manda para o Conselho e fica na mesma coisa. Eles passam pra escola toda a responsabilidade. Segundo um professor, a gente está de mãos atadas. Eu achei que ela deu muitos direitos pro aluno e pouco dever. Hoje você não pode nem pôr aluno de castigo, por causa dela. (Lembrei que, no caso, trata-se do Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA). A gente não pode nem dar castigo, professor e diretor estão de mãos atadas, eu acho, tá muito difícil. Também consideram que as decisões são autoritárias, nenhuma deu autonomia, só falam que é flexível, só teoria, mas na prática... são autoritários, vem tudo de cima pra baixo, sem consultar os professores, só falam. Um único depoimento que classificamos como **em termos** acha que *depende também da direção, né? Tem lugar que flui e tem lugar que não dá.**

Na questão 5, perguntamos aos professores se têm autonomia para desenvolver seu trabalho em sala de aula e tivemos unanimidade das respostas **sim**, mas com variações nas justificativas, como: *devido a incentivo/apoio da direção, eu tenho autonomia porque tenho encontrado nos diretores força para o meu trabalho diversificado e criativo. Os alunos estão tendo mais segurança em produzir os textos. Como também em relação ao meu trabalho eu tenho sim, todos os objetivos que eu quero eu realizo, sempre com a autorização da diretora, nunca passando por cima, né? Meus projetos, ainda mais nessa escola, eles nunca barraram a gente. E um professor afirma que a escola dá toda a autonomia, essa diretora é excelente. Ela é muito bacana como diretora, dá toda autonomia pro*

professor pra trabalhar. Ela fala assim: 'não importa como o professor trabalha, o que importa é ele trabalhar o aluno e o aluno saia da escola sabendo'. Um outro argumenta que às vezes falta apoio financeiro pra você desenvolver seu trabalho, mas sempre tive apoio da direção. Se você quer, você consegue. Cobra-se muitos projetos, mas tem sempre um custo que na escola do Estado não tem (dinheiro). Uma outra argumenta que depende dos projetos que lhe atribuem: O que é importante vou aprender nos cursos, aprendo dentro da escola no HTP, e eu aplico na escola, só que elas dão os projetos, a coordenadora no HTP, ela dá os projetos tal, projeto tal e a gente já aprendeu fazer as coisas e aplica sem problemas. Não encontramos nenhum professor que dissesse não ter autonomia para desenvolver seu trabalho, mas dois argumentos comentam que depende de recursos e da escola, de apoio financeiro: Autonomia pode até ter, mas não tendo recurso... Como eu te falei, tem diferença de escola.

Ao que parece, os professores atribuem a autonomia que sentem ter na escola à não interferência da Direção, mas é curioso que aceitem como autonomia a cobrança que se faz para que desenvolvam projetos, não sendo esses projetos, inclusive, de escolha dos próprios professores...

Resumindo o que vimos até o momento no que se refere à visão que os professores têm de medidas pós-LDBEN, em especial a progressão continuada, quase metade do grupo considera que a relação com os alunos *piorou*, atribuindo esta piora ao acréscimo de responsabilidades, aos sentimentos de frustração, desrespeito, desvalorização profissional

(inclusive por parte dos pais dos alunos), perda de autoridade e ao aumento da rebeldia dos alunos, com a conseqüente impotência por parte dos professores. Um único depoimento se mostrou positivo, justificando que a relação com os alunos melhorou devido à valorização do aluno a partir da Progressão Continuada.

Por outro lado, todos foram unânimes em afirmar que os alunos respeitam a sua autoridade, bem como todos admitem ter autonomia em sala de aula, embora metade do grupo afirme que a LDBEN não trouxe maior autonomia para os professores, argumentando que a autonomia que sentem ter depende da Direção e da escola.

O que é notável, primeiramente, é que os professores parecem se sentir à vontade quando perguntados diretamente acerca de autoridade e autonomia e da interferência da progressão continuada e da LDBEN em geral em sua ação. Mostram certa segurança quando afirmam poder desenvolver autonomamente seu trabalho em sala de aula, sem interferência da Direção ou mesmo com seu apoio e que os alunos respeitam a sua autoridade. Os que consideram que houve influência da progressão continuada e da LDBEN em sua autoridade/autonomia, bem como os que negam essa influência, não percebem que a reforma recente institui autonomia para as escolas, mas tanto a autoridade quanto a autonomia do professor em grande parte dependem deles próprios, são construídas (SOUZA, 1999; CONTRERAS, 2002). Alguns chegam, inclusive, a identificar quais as interferências das medidas mais recentes: maiores responsabilidades, desvalorização profissional, desrespeito etc.

Contudo, verificamos em seus depoimentos nas histórias que apenas um professor conseguiu atingir o nível III nas duas noções estudadas – autoridade e autonomia. Como podem, então, afirmar que os alunos respeitam a sua autoridade e que possuem autonomia para trabalhar? Assim também, como podem os professores avaliar a interferência da progressão continuada em sua autoridade/autonomia, se as suas representações dessas noções ainda se mostram elementares?

Pensamos que esses dados significam que as duas noções não podem ser claramente reconhecidas se não estão plenamente adquiridas. E também que as interferências identificadas pelos professores não podem ser atribuídas à progressão continuada e à LDBEN em geral; na verdade, essas são antigas queixas já registradas em vários trabalhos, inclusive o nosso (AZANHA, 1995; ESTEVE, 1999; RAVAGNANI, 2001).

Desse modo, a relação entre as noções de autoridade e autonomia e a medida de Progressão Continuada percebida pelos professores revela-se inadequada, já que eles não dispõem de representações bem desenvolvidas nem daquelas noções, nem da própria medida de Progressão Continuada, como bem mostram os dados aqui apresentados e aqueles que colhemos em nosso trabalho de Mestrado. *

* Lembramos que nesse trabalho (RAVAGNANI, 2001) os professores se equivocavam quando identificavam a progressão continuada com promoção automática, pensando apenas na não-reprovação.

5. Distribuição de professores nos níveis gerais nas noções de autoridade, autoritarismo e autonomia.

Elaboramos alguns quadros e tabelas para demonstrar como os professores se distribuem pelos níveis encontrados nas três noções estudadas.

Nas tabelas e quadros que seguem, apresentaremos o nível alcançado pelos professores em cada história que trata da noção de autoridade, autoritarismo e autonomia. Os professores serão identificados por números de acordo com a idade e o ciclo em que lecionam. Os professores de 1 a 5 são os que trabalham no I Ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) e os de 6 a 10, no II Ciclo (5ª a 8ª séries).

Lembramos que, para chegar aos níveis gerais em cada noção, seguimos o mesmo critério escolhido para o caso dos alunos, considerando principalmente o predomínio de dado nível nas histórias referentes a cada noção.

Quadro 6. Níveis gerais de representação de autoridade em professores

Professor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
História										
Grupo não faz tarefa	II	II	II	II	II	III	II	I	II	I
Conflito prof.-diretor	II	II	II	II	II	I	I	I	III	II
Aluno corrige prof.	II	II	II	I	II	II	II	II	III	II
Nível geral	II	II	II	II	II	II	II	I	III	II

Tabela 6. Frequência dos níveis gerais de representação de autoridade em professores

Nível Professores	I	II	III	Total
I Ciclo	0	5	0	5
II Ciclo	1	3	1	5
Total	1	8	1	10

Como se pode notar, a grande maioria dos professores situa-se no nível II de representação de autoridade docente, com um número ligeiramente maior de professores do I Ciclo que do II Ciclo. Encontramos, porém, um professor do II Ciclo ainda no nível I, mas o nível III conta apenas com um professor do II Ciclo. Considerando que são profissionais adultos e que foram empregados critérios bastante similares àqueles utilizados com os alunos, é de espantar que haja apenas um professor que chega a distinguir precisamente a noção de autoridade docente.

Quadro 7. Níveis gerais de representação de autoritarismo em professores

Professor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
História										
Conflito prof.-alunos	II	II	III	II	II	III	II	III	III	I
Aluno dorme em aula	III	II	II	II	I	III	II	II	I	I
Nível geral	II	II	II	II	II	III	II	II	II	I

Tabela 7. Freqüência dos níveis gerais de representação de autoritarismo em professores

Nível Professores	I	II	III	Total
I Ciclo	0	5	0	5
II Ciclo	1	3	1	5
Total	1	8	1	10

Vemos que se repete aqui a mesma distribuição anterior: a grande maioria dos professores encontra-se no nível II. Os do I Ciclo estão todos nesse nível, enquanto há um professor de II Ciclo em cada nível extremo, I e III.

Quadro 8. Níveis gerais de representação de autonomia em professores

Professor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
História										
Conflito prof.-Conselho	I	I	II	II	II	II	II	II	III	II
Conflito prof.-diretor	II	II	II	II	II	II	II	II	III	II
Nível geral	II	II	II	II	II	II	II	II	III	II

Tabela 8. Freqüência dos níveis gerais de representações de autonomia em professores

Nível Professores	I	II	III	Total
I Ciclo	0	5	0	5
II Ciclo	0	4	1	5
Total	0	9	1	10

No que se refere à autonomia, os resultados dos professores não fogem muito dos que vimos acima: todos os do I Ciclo situam-se no nível

II, o nível que predomina nos dois ciclos. E apenas um professor de II Ciclo chegou ao nível III de representação de autonomia docente, o que, novamente, é bastante preocupante, tendo em vista que se trata de adultos e de profissionais do ensino.

CAPÍTULO V

ESTUDO COMPARATIVO DAS REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES

Nossa intenção neste momento é fazer uma comparação do nível de representação de autoridade, autoritarismo e autonomia docente nas respostas de professores, crianças e adolescentes em algumas das histórias.

Os quadros e tabelas aqui relacionados contêm os dados já apresentados e discutidos em capítulos anteriores, em frequências absolutas e porcentagens (estas entre parênteses). Aqui iremos confrontá-los para melhor visualização dos resultados obtidos, ilustrando com exemplos de cada nível de representação. Iniciaremos com os dados relativos à representação de autoridade docente.

1. Representação de autoridade docente em alunos e professores

A tabela abaixo descreve os dados relativos à representação de autoridade docente entre os participantes.

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

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

Fazendo uma análise comparativa da representação de autoridade docente por níveis entre professores e alunos, constatamos que os professores se encontram em maior número, oito, no nível II, sendo cinco

professores do Ciclo I e três do Ciclo II. E notamos um professor em cada nível extremo (I e III). A mesma quantidade de alunos (oito) se encontra no nível II, sendo cinco na faixa de 10-11 anos e três de 13 anos; 7 alunos de 7-8 anos encontram-se no nível I e apenas um deles (adolescente) no nível III. No entanto, proporcionalmente, os professores estão em maior porcentagem do que os alunos nos níveis II e III.

Perguntamos: o que estaria contribuindo para que esses professores não estejam tendo a percepção de sua autoridade diante dos alunos? Em que estariam contribuindo para isso as reformas de ensino, os cursos de formação continuada divulgados pela SEE do Estado de São Paulo e que os professores afirmam fazer? Ou isso ocorre porque os professores não conhecem sua importância como docente e seu papel na hierarquia escolar?

Para visualizarmos melhor a comparação dos dados de professores e alunos com relação à noção de autoridade, reproduzimos abaixo alguns exemplos de depoimentos.

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

(O que você acha disso?) Acho que ele tem que fazer lição, não ficar bagunçando, responder pros professores. (O que você acha da atitude dos alunos? Agiram certo ou não?) Não. Porque é feio desrespeitar os professores. (O que a professora deveria fazer com esses alunos?) Ah, chamar os pais e conversar pros pais dar um jeito nos filhos.

(Deveriam ser castigados?) *Tinha. (Por quê?) Porque sim. Devia sair fora da escola e não estudar mais. Porque se vem pra escola pra bagunçar não precisa nem vim (João, 11 anos).*

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

Embora o depoimento da professora se apresente com mais detalhes, é certo que esses detalhes se referem a aspectos aparentes ou

que se sobressaem de imediato na situação, ou mesmo que contenham elementos que são parte da imaginação da professora (o aluno *não sabe ler, tem problema de alfabetização*) – traço este que identificamos como *elaborações imaginativas* (CHAKUR, 2001). No depoimento do aluno, encontramos algo parecido, quando avalia globalmente a situação, centrando-se no que se salienta de imediato (o aluno não deve *ficar bagunçando, é feio desrespeitar os professores*). Ambos – professora e aluno – sugerem que a professora da história deveria buscar uma solução heterônoma: *chamar os pais, manda pro reforço, alguém teria que assumir a tutela*.

Uma diferença marcante, muito provavelmente devida à idade, está na sugestão do castigo a ser dado aos alunos desatenciosos: *sair fora da escola e não estudar mais, segundo o aluno, e ser ajudados de alguma forma*, na opinião da professora. Vemos aqui que, de um lado, a interpretação psicogenética piagetiana tem sua força, quando dá peso tanto à idade quanto à seqüência dos níveis nas diferenças de representação, e de outro, a explicação da abordagem das Representações Sociais de Moscovici também tem seu valor, ao focalizar a posição do sujeito dentro do seu grupo (no caso, a comunidade escolar), pois é o professor que pode ajudar o aluno, de alguma forma (SÁ, 1996).

Em outra história, apresentamos uma situação em que um aluno está fazendo bagunça e o professor o coloca para fora da sala de aula. O diretor passa e, vendo aquele aluno nos corredores, manda que entre, pois não quer aluno fora da sala de aula. Veremos a seguir depoimentos

de um aluno e de uma professora, ambos de nível I, a título de comparação.

(O que você acha dessa situação?) *Eu acho que a diretora é que manda na escola e ela está certa, porque a professora devia pôr o aluno de castigo até acabar a aula. (A professora agiu bem ou mal mandando o aluno para fora da sala?) Mal. Porque eles não pode ficar fora da sala, porque a diretora xinga ele. (E o diretor agiu bem ou mal?) Agiu bem. O aluno não pode ficar fora da aula e deve ficar de castigo, não pode ficar lá fora. Manda ele pro Conselho Tutelar. (O que você acha que o professor deveria fazer, se o diretor mandou o aluno voltar para a sala?) Devia pôr ele de castigo até 1 hora atrás da porta e pôr um gorro de chifre nele. (Imaginamos que deveria ser um "chapéu de burro") (Alberto, 7 anos).*

(O que você acha dessa situação?) *O aluno está atrapalhando, deve mandar pra direção e lá chamar o pai ou a mãe, e ele tem que ser punido. Ele tem que saber que tem regras, tudo na vida tem que ter regras: se ele roubar, ele vai preso, se ele agredir uma pessoa, ele vai ter que sofrer as conseqüências, ele agride a professora e fica impune? Então, a lei não vale nada, porque tem a lei que desacatar funcionário público é crime. Não é porque ele é criança que não vai ser punido. Ao meu ver, ele tem que ser punido, ele teria que levar uma suspensão, o pai ou a mãe ser chamados e ele ser responsabilizado pelos atos dele. Porque se a mãe e o pai conversasse com ele em casa, ele não ia fazer isso... é o que eu falei antes. A imagem do professor está na lama (...) (A professora agiu bem ou mal mandando o aluno para fora da sala?) Pra ele ter mandado aluno pra fora da sala, porque não é fácil ficar com classes como as que a gente pega por aí, superlotadas, com trinta e cinco, quarenta alunos (...) (E o diretor agiu bem ou mal?) Agiu*

mal. Ele agiu contra, ele anulou a autoridade do professor. E o aluno saiu como vitorioso, isso acontece muito. (O que você acha que o professor deveria fazer diante da atitude do diretor?) Eu acho que o professor não deveria aceitar (...) ou falar pro diretor que levasse o garoto pra Secretaria e chamasse os pais (Profª. Graça, 32 anos, II Ciclo).

Os exemplos mostram que tanto o aluno quanto a professora se centram na consequência imediata do fato de o aluno estar perturbando a aula: a punição. Alberto, o aluno, propõe *castigo até acabar a aula, uma hora atrás da porta, com gorro de chifre*, ou então, mandar o aluno que perturba *pro Conselho Tutelar*. A Profa. Graça, por sua vez, propõe que o aluno deve ser mandado *pra direção, levar uma suspensão, o pai ou a mãe ser chamados e ele ser responsabilizado pelos atos dele*. Em ambos os depoimentos, notamos que a responsabilidade é passada para outrem, o que caracteriza a heteronomia e a falta de autoridade do professor. Como afirma Arendt (2000), a autoridade exclui o uso da força ou de qualquer meio externo de coerção, o que está longe do que é explicitado nos depoimentos acima.

Em contrapartida, apenas a professora acredita que o diretor agiu mal, pois *anulou a autoridade do professor*, embora considere, contraditoriamente, que os pais deveriam ser chamados, o que novamente significa desautorizar o professor.

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

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

(O que acha da situação?) *Olha, eu sou contra, porque a progressão continuada tira todo incentivo e estímulo que o professor quer passar para os alunos na aula e eles vêem que assim eles passam (de ano) de qualquer forma mesmo, ele vindo, ele não fazendo nada, ele passa da mesma forma que aquele que se esforçou durante o ano inteiro, e infelizmente ele sabe disso.* (O que acha da atitude dos alunos?) *Eu acho que aí depende dos pais, acho que se tivesse ajuda dos pais e vissem que é importante pra eles o dia de amanhã, não hoje, mas o amanhã, o importante pra ele é o saber e não só passar de ano e é aí que entra o estímulo dos pais, cobrar deles, dos filhos, eles cobram dos professores.* (O que a professora deveria fazer com esses alunos?) *Mudar de estratégia. Eu já fiz muito isso pra chamar atenção, mudando. Não dá certo, mudo pra outra, uma coisa que chame mais atenção pra que ele tenha vontade de vir pra escola, ficar dentro da sala de aula, deixar a aula mais atrativa* (Prof^a Cláudia, 50 anos, I Ciclo).

Nos exemplos acima, notamos que tanto o depoimento da professora como o da aluna possuem características muito semelhantes, quando, por exemplo, antecipam conseqüências futuras, como aponta a aluna Débora: *porque o aluno tem que saber lê, se não ele num vai ser nada na vida*; ou quando a Profa. Cláudia afirma a importância para os

alunos *do dia de amanhã, não hoje, mas o amanhã, o importante pra ele é o saber e não só passar de ano*. Percebemos na fala da aluna que ela entende que o importante é aprender, quando afirma que tem que repetir de ano, mesmo não sendo mais possível a reprovação: *mesmo que não pode, tem que repetir, tem que ir pra frente (aprender)*. Ou como queixa a professora que o aluno é aprovado apenas com a sua presença na aula e *não fazendo nada, ele passa da mesma forma que aquele que se esforçou durante o ano inteiro, e infelizmente ele sabe disso*.

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

Apresentaremos, agora, os dados obtidos com as representações de professores e alunos do nível II na história em que o aluno corrige a professora que está dando matéria nova.

(O que acha da situação?) *Se ela tá falando errado! Primeiro, pra saber, ela tem que escutar o que ele tem pra dizer e depois ela vê se ela tá certa ou tá errada*. (O aluno deve ou não corrigir a professora?) *Se ela tá errada, deve... (Se ela estava certa?) Ela fala que ele tá errado e ensina o jeito certo pra ele...* (Que atitude o professor deve tomar

nessa situação?) *Se ela tiver certa, ela deve ensinar pra ele o jeito certo da matéria e se ela tiver errada, ela deve corrigir ela (mesma) e deve agradecer ele. (O que você faria se estivesse no lugar dela?) Eu escutaria ele falar e depois veria se eu tava certa e ele tava errado, se ele tivesse certo eu me corrigiria e se ele tivesse errado, eu corrigiria ele (Flávia, 10 anos).*

(O que você acha dessa situação?) *O aluno acha que está errado, né? No caso aí eu tentaria com um diálogo com o aluno e perguntaria pra ele: 'Por que que você acha que isso está incorreto?' Aí ele iria explicar a idéia dele, explicar por quê. (O aluno deve ou não contestar a professora?) Interromper, assim, eu não acho bom, porque eu sempre falo pros meus alunos: 'Primeiro a Tia Elza tá explicando e vocês prestam atenção, depois vocês levantam a mão (...)' (E contestar?) Seria discordar daquilo que você está ensinando? Eu acho assim, que quando você vai dar uma aula, você tem que falar os objetivos daquela aula pro aluno. Na primeira e na segunda série, a gente não coloca isso no caderno, mas, a partir da terceira e quarta, sempre é colocado (...) só que na primeira (série), como é muita coisa pra eles copiar, eu sempre explico o objetivo pra eles: 'Vou dar tal coisa hoje com tal objetivo' e depois a gente vai conversar com ele por que ele está discordando, qual o motivo, vou tentar entender. (Se você estiver errada?) Se eu estiver errada, vou falar pro aluno, assim, que professor também erra. Não é porque eu sou professora que não erro. (...) todo mundo um dia erra. (Que atitude o professor deveria tomar nessa situação?) Pedia pra ele esperar um minutinho eu terminar a explicação e vamos conversar. (O que você faria no lugar da professora?) Tentaria um diálogo com o aluno. Explicava pra ele que, quando ele escreve uma palavrinha errada, eu mando você apagar e fazer de novo (Profª. Elza, 56 anos, I Ciclo).*

Vemos aqui em ambos os exemplos que a autoridade docente não se apresenta de modo rígido nem se submete a uma crença cega, como se nota em exemplos do nível I. A autoridade do professor se flexibiliza, por exemplo, quando a aluna Flávia diz que, *primeiro (...) ela tem que escutar o que ele (aluno) tem pra dizer e depois ela vê se ela (professora) tá certa ou tá errada*; ou quando a Prof^a Elza afirma que *se eu estiver errada, vou falar pro aluno, assim, que professor também erra. Não é porque eu sou professora que não erro*.

Mas, diferentemente da aluna, a Prof^a Elza recorre a uma medida investigativa, quando procura certificar-se da razão de o aluno corrigi-la, afirmando que *perguntaria pra ele (aluno): 'Por que que você acha que isso está incorreto?' Aí ele iria explicar a idéia dele, explicar por quê*. A aluna, por sua vez, propõe uma solução bastante simplificada, apoiada na razão circunstancial atribuída à professora da história: *escutaria ele falar e depois veria se eu tava certa e ele tava errado, se ele tivesse certo eu me corrigiria e se ele tivesse errado, eu corrigiria ele*.

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

(O que você acha disso?) *No caso é uma professora que não tem muita importância com o aluno. Porque apesar de que eles vão passar de ano, mas que pelo menos eles tem que ter um esforço. (...) Meu irmão ele repetiu de ano e ainda assim ele vai pra escola. Eu acho que mesmo assim tem que ir pra escola. (O que você acha da atitude dos alunos?)*

Olha, a começar de mim, agora nós está bem, né? Mas como diz o ditado: a corda arrebenta sempre do lado mais fraco. A gente pensa que está bem e não está. (O que a professora deveria fazer com esses alunos?) Dá um reforço pra esses alunos. Pôr eles no reforço. (Deveriam ser castigados?) Não de uma forma brusca, mas uma atividade especial para eles. Tirar um pouco disso, um pouco daquilo. Por exemplo, alunos gosta de bagunça, fazer uma matéria tipo uma gincana. Como assim... ensinar os alunos na linguagem deles, do jeito deles, como, por exemplo, os alunos que gostam muito de brincar, não com ar de vingança, mas dar a eles da moeda deles mesmo, ensinar eles do jeito que eles acham que é (Marcelo, 13 anos).

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

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

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

Na situação em que o professor é desautorizado pelo diretor, reproduzimos os exemplos seguintes, de nível III.

(O que você acha dessa situação?) *Ixi... acontece tanto disso aqui... (...) num é certo ele (aluno) ficar fazendo bagunça na sala... Mas também num é certo ele (professor) colocar aluno pra fora sabendo que num pode ficar aluno no pátio, né? Ele está estrovando? Tá. Leva ele na Diretoria e fala: 'É isso, ele está estrovando minha sala (...) num pode pôr aluno pra fora da sala... mas também num quero que ele fica estrovando minha aula'. (...) Acontece muito com professor substituto, que se falar um **A**, mesma coisa que num ter falado nada (...) (A professora agiu bem ou mal mandando?) Ah, num é que ela agiu bem, ela fez uma coisa que tinha que ter feito. Se ele está estrovando a aula dela (...) Ela tem que fazer alguma coisa pra ele melhorar, tal, pra ela dá a aula dela tranqüila. (...) Ela também fez errado, porque ela já devia ir direto pra Diretoria, falado: 'Ele não tá fazendo nada (...) ele não me escuta (...) não tá deixando eu dar minhas aula (...) Se eu vou por ele pra fora, xinga, se eu fico dentro da sala, ele estrova minha aula, então num sei o que é errado, mas também num sei o certo' (...) (E a diretora agiu bem ou mal? Por quê?) Ah, ué, ela agiu errado, pois se ela (professora) está falando que ele está estrovando a aula dela, ela (diretora) vai socar ele lá dentro de novo pra estrovar mais ainda? Eu acho que ela (diretora) devia falar (com o aluno): 'Olha, (...) vou te dá mais uma chance pra você ficar dentro da sala. Se continuar acontecendo isso, ela (professora) vai te mandar pra Diretoria e eu vou tomar uma atitude drástica pra você', mesmo que ela não fosse tomar, mais pra pôr um pouco de medo ali (...) eu acho que ele (diretor) fez errado, se ele (aluno) está estrovando, ainda ele quer mandar pra dentro ainda? (...) (O que você acha que a professora deveria fazer, se o diretor mandou o aluno voltar para a sala?) (...)*

*Eu acho que ela devia conversar com o diretor e falar: '(...) Você tem que entender também o meu lado da história, que ele está estrovando a **minha aula**'. (Paula, 13 anos).*

Primeiro, eu acho que se o aluno veio pra escola, ele veio pra estudar, ele tem que estar na sala de aula. (...) eu não sou de colocar ele pra fora, mas tentar convencê-lo que a matéria é importante, que os demais tão ali pra aprender, que ele deveria estar colaborando. Agora, se houver insistência e se você colocar ele pra fora e a diretora mandar voltar... Porque é simples você colocar um, dois, três, pra fora... você ficar com pouco aluno na sala. Eu acho que você tem que mostrar pro aluno que sua matéria é interessante e tentar fazer ele enxergar que na classe de vinte e oito ou trinta alunos só ele que está perturbando. Então, tentar valorizar que seja o mínimo pra ele aprender, mas que ele fique quieto. (...) mas você tem que aprender a trabalhar com esses espinhos também, tentar motivar. (O professor agiu bem ou mal?) (...) a solução é tentar mostrar pra ele que a escola é o lugar dele, e que deve passar alguns conteúdos, é pra ele aprender, é pro bem dele e pros demais alunos e convencê-lo que a bagunça só vai atrapalhar. (...) (E a diretora...?) Eu acho que a diretora agiu certo, porque eu acho que a escola não tem espaço pra castigo. O espaço do aluno é a sala e eu acho que o diretor agiu certo mandando ele de volta. O local dele é dentro da sala de aula, é voltar pro local dele mesmo e o professor tem que ter a responsabilidade de estar... (O que você acha que o professor deveria fazer?) Na frente da sala é meio difícil pro professor, porque você tira a autoridade dele, mas o professor deve estar conversando com o diretor e mostrar o motivo, porque só se está atrapalhando a aula e for um motivo muito sério, que extrapolou mesmo e precisou mandar pra Direção. Mas por um simples caso mandar o aluno pra Direção? Precisa estar motivando essa aula pra ser atrativa pro aluno (Prof. Ivan, 49 anos, II Ciclo).

Notamos em ambos os depoimentos uma análise contextualizada da situação e descentração de perspectiva. A aluna Paula lembra situações semelhantes na escola que estuda diante da história apresentada, tentando considerar as perspectivas de diferentes personagens da história, quando acrescenta que *num é certo ele (aluno) ficar fazendo bagunça na sala... Mas também num é certo ele (professor) colocar aluno pra fora*. Argumenta, também, que os alunos de hoje desafiam o professor quando o mesmo dá uma ordem ao aluno e este não acata, principalmente quando é professor substituto – o que revela a percepção de Paula de que a autoridade não é absoluta e se submete a uma hierarquia de ocupação de cargos.

O professor Ivan, por sua vez, analisa a situação apresentada, tentando considerar todos os lados do conflito: *se o aluno veio pra escola, ele veio pra estudar; porque é simples você colocar um, dois, três, pra fora... você ficar com pouco aluno na sala; a diretora agiu certo, porque eu acho que a escola não tem espaço pra castigo; justifica que o aluno tem que ficar na sala de aula e não fora dela, apelando para responsabilidade do professor: o local dele é dentro da sala de aula, e voltar pro local dele mesmo e o professor tem que ter a responsabilidade de estar (motivando o aluno).*

Nas soluções ao problema, notamos medidas integradoras, como faz o Prof. Ivan, quando afirma que o professor deve conversar com o diretor e mostrar o motivo pelo qual o aluno foi colocado para fora da sala: *Só se*

está atrapalhando a aula e for um motivo muito sério, que extrapolou mesmo e precisou mandar pra Direção.

A aluna Paula salienta com muita firmeza o papel do professor na sala de aula e sua autoridade a ser preservada. Colocando-se no papel do professor da história, sugere enfaticamente ao diretor que *você tem que entender também o meu lado da história, que ele está estrovando a **minha aula***. Algo parecido ocorre no depoimento do Prof. Ivan, quando critica visivelmente a atitude do diretor se este desautoriza o professor diante da classe: *na frente da sala é meio difícil pro professor, porque você tira a autoridade dele.*

Uma diferença que pudemos notar comparando os dois depoimentos é quando o Prof. Ivan afirma que, para fazer com que o aluno fique atraído pela aula, é necessário mudar a metodologia, motivando a aula, o que é próprio do seu trabalho: *precisa estar motivando essa aula pra ser atrativa pro aluno*. Notamos aqui que a autoridade do professor é pensada em termos da responsabilidade que ele tem por sua própria atuação; é uma autoridade legitimada pelo lugar e papel que ocupa, contrapondo-se ao lugar e papel do aluno.

Os depoimentos seguintes se referem aos participantes da pesquisa que se encontram no nível III na história em que um aluno contesta a professora quando esta apresenta uma matéria nova.

Ah, o aluno tá errado. Porque ela é uma professora, ela sabe ali o que ela tá dando, ela pode até falar uma hora: 'Olha, isso aqui tá errado'. (...) e ela devia falar pra ele 'já que você sabe, me explica como é que eu faço como você

sabe'. Aí como ele não ia saber e ela já é formada e ele não ia saber fazer, aí quem ia fazer papel feio seria ele. (O aluno deve ou não corrigir a professora?) Se ela tiver errada e algum falar 'Ó, professora, você já passou isso' ou 'isso aí a gente não entendeu desse jeito (...)', aí tudo bem, também você num vai fazer tudo do jeito que a professora tá falando sem você entender. Como a minha ex-professora de Matemática (...) ela explicava uma vez na lousa - 'Entendeu? Bem... Num entendeu? Fica sem saber' (...) Se não entendeu, explica de novo (...) (Que atitude o professor deve tomar nessa situação?) Eu acho que ela tem que pedir pra ele mostrar pra ela o que tá de errado e o que não foi assim que ele entendeu (...) e se ele ainda ficar retrucando, ela devia falar 'você não fala sem saber, porque eu sou a professora, eu me formei e eu sei, você não pode falar, onde você tá aprendendo isso?' (O que você faria se estivesse no lugar dela?) Ah, eu falava pra ele, tal, que ele não pode falar 'tá errado professora', não é assim (...) ele tem que saber também que se eu expliquei daquele jeito é porque ali eu acho que tá certo, se ele não entender daquele jeito, me fala que eu vou explicar do jeito que ele entende melhor pra ele entender a lição (Paula, 13 anos).

(O que você acha dessa situação?) (...) A não ser que ele conheça a atividade (de Educação Física) (...) e aprendeu meios diferentes, para estar questionando. Mas enquanto ele não aprendeu, eu não vejo motivo pra estar interrompendo. (O aluno deve ou não contestar o professor?) Acho que desde que ele tenha conhecimento, ele deve contestar sim. (...) é muito importante essa troca de informação. (...) porque simplesmente interromper por interromper não significa nada. A gente está sempre aprendendo com o aluno, né? A gente tem que respeitar a opinião do aluno, e esperar ele dar a opinião dele, porque às vezes o aluno pode conhecer melhor a brincadeira que o

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

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

comentário de Guzzoni (1995, p. 21), bem apropriado para estes exemplos, quando afirma que

a autoridade é tida como fundamental na aprendizagem, podendo ser concebida de dois modos diversos: 1) a autoridade que escraviza, que se dá numa relação de coerção e violência e que tem como conseqüente correspondência uma obediência passiva e servil. Neste caso, não se pode falar legitimamente em autoridade e, sim, em autoritarismo; 2) a autoridade libertadora que, ao inverso, direciona e orienta o jovem, mas para um fim distinto do primeiro caso, ou seja, busca conferir-lhe autonomia e não dependência ou submissão da ação, alvos da autoridade escravizante.

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

Talvez a diferença mais marcante entre os dois depoimentos seja o recurso à contextualização, utilizada por Paula, mas não pelo Prof. Ivan, de modo a tornar mais familiar a situação. Assim também, aparece alguma diferença na maneira como acham que o professor deve enxergar a própria figura do aluno. O Prof. Ivan enfatiza que o aluno deve ser respeitado, mesmo se estiver errado em sua intervenção, o que não observamos claramente no depoimento de Paula.

2. A representação de autoritarismo em alunos e professores

Faremos em seguida a comparação entre as representações de autoritarismo de professores e alunos, com exemplos de cada nível. A Tabela abaixo resume os dados, em frequências absolutas e porcentagens.

Tabela 10. Distribuição dos níveis de representação de autoritarismo entre professores e alunos

Grupo \ Nível	I	II	III	Total
Professores	1 (10)	8 (80)	1 (10)	10 (100)
Alunos	5 (31,3)	9 (56,3)	2 (12,5)	16 (100)

Podemos observar que os professores estão em muito maior proporção no nível II que os alunos (80% e 56,3%, respectivamente) e estes estão em maior proporção que aqueles no nível I (31,3% e 10%, respectivamente), o que é previsível. Mas ocorre que no nível I estão situadas crianças de 7/8 anos e um profissional adulto também se encontra nesse nível. Ocorre também que no nível III a proporção de professores e alunos é bem semelhante. Como podemos explicar esse fato? Será que nossos alunos têm um ensino adequado diante das condições apresentadas por seus professores? Se estes não sabem identificar uma atitude autoritária, como podem se relacionar de modo adequado com seus alunos?

Os exemplos que se seguem ilustram melhor essa situação.

Na história em que o professor abre as janelas e liga o ventilador e os alunos reclamam de frio, selecionamos os exemplos da aluna Beatriz e da Profa. Jane, ambas do nível I.

(O que você acha dessa situação?) *Ela tava errada, porque os alunos estavam com frio. Eu falo quando tô com frio. (A professora tem razão ou não em abrir os vidros e ligar os ventiladores?) Não. Porque ela tá errada, porque os alunos tão com frio e ela tem que ficar com calor. (O que você acha da reclamação dos alunos?) Bem. Porque a professora ligou o ventilador mesmo com frio. (O que você faria no lugar da professora?) Eu só ficava com o ventilador ou o vidro aberto (Beatriz, 7 anos).*

(O que você acha dessa situação?) *Agiu mal, porque se os alunos estavam com frio, ela só mostrou a autoridade dela. (A professora tem razão ou não em sua atitude?) Acho que não. (Por quê?) Porque deveria tomar outra atitude, deveria conversar com os alunos. (O que você acha da atitude dos alunos?) Acho que eles tão certos. Eles tão com frio, estão certos... (O que você faria no lugar da professora?) Costumo manter um diálogo e perguntaria o que seria melhor... (Profa. Jane, 52 anos, II Ciclo).*

Notamos em ambos os depoimentos reiteração da instrução (repetição de que os alunos estão com frio) e centração no resultado aparente. Ambos os depoimentos consideram que o professor está errado e se mostram muito superficiais, rudimentares até, apelando sempre para o fato de os alunos estarem com frio.

Ao que parece, embora a solução dada pela professora (*perguntaria o que seria melhor*) aproxime-se da medida investigativa própria do nível

II, seu depoimento mostra, mais visivelmente do que o da aluna, dificuldade de discernir entre autoridade docente e autoritarismo, quando diz que ela *só mostrou a autoridade dela*.

Mas, conforme vimos anteriormente, autoridade e autoritarismo são relações muito diferentes.

Segundo o Dicionário de Sociologia de verbetes de Allan G. Johnson (1997, p. 25), *autoritarismo é um método de fazer política no qual o governo é usado para controlar a vida de indivíduos em vez de estar submetido a controle democrático pelos cidadãos*.

Para Arendt (2000), o governo autoritário teria a forma de pirâmide, estrutura em que a fonte de autoridade é externa, “porém cuja sede de poder se localiza em seu topo, do qual a autoridade e o poder se filtram para a base de maneira tal que cada camada consecutiva possua alguma autoridade” (p. 135).

Para Araújo (1999), o verbete *autoritário*, confundido com *autoridade* por muita gente, é um adjetivo de “quem tem o caráter de dominação; impositivo; violento; arrogante”. E, segundo o autor, além dessas características, o sujeito autoritário se relaciona com a pessoa que age buscando sempre o domínio e se sente no direito, por sua superioridade hierárquica, de cobrar obediência dos subordinados (p. 41).

De acordo com La Taille (1999, p. 9), “se a escola negar toda e qualquer capacidade de discernimento e singularidade intelectuais aos alunos, ela se arvora o direito de arbitrar indiscriminadamente sobre cada uma de suas condutas – eis o autoritarismo”.

Vemos, portanto, que uma pessoa adulta, com 52 anos, profissional do ensino há muito tempo, pode não diferenciar precisamente quando uma relação professor-aluno é de autoridade ou de autoritarismo. Assim também, é chocante observar que o seu depoimento a esse respeito seja tão semelhante ao de uma criança de 7 anos...

Passemos, agora, a exemplos do nível II de representação de autoritarismo, na história em que o professor castiga o aluno por estar dormindo em sala de aula.

(O que você acha dessa situação?) *Ah, ela tá errada. A professora, porque ela deveria acordar o aluno e perguntar se ele tá doente, se ele tem alguma coisa, e se ele tiver doente e não tá podendo vim na escola? (O professor deveria ou não dar esse castigo para o aluno? Por quê?) Porque ele não deve fazer isso, esse desrespeito com o aluno. Ele poderia perguntar o que aconteceu, se ele tá doente, se tiver normal, fala pra ele sair um pouquinho, fica ali fora, já conversa com a diretora e pronto, a hora que ele tiver sentindo bem ele entra de novo. (O aluno deveria ou não aceitar o castigo do professor?) Não. Se eu fosse ele, eu ia lá na diretora e falava que eu tava sentindo mal. (E você, o que faria no lugar do professor?) Perguntava pra ele se ele tá bem, se tá passando mal... Se ele tava passando mal e não conseguisse ir embora, eu até deixava ele ir fora e perguntava pra diretora se podia levar ele pra casa... (Igor, 11 anos).*

(O que você acha da situação?) *Eu acho errado. Se ele tá dormindo, ou ele tá muito cansado, não dormiu direito... (E o que você acha da atitude do professor?) O professor deveria ou não punir o aluno dessa maneira?) Não. Acho errada a atitude dele. As crianças de escola pública vem pra*

escola – não sei se nas particular também é assim –, eles vem pra escola com um mundo de problema, eles brigam, a família briga, um num vive com a mãe, ou num vive com o pai, você nem sabe se ele comeu direito, se dormiu direito. (O aluno deveria ou não acatar a decisão do professor?) Ele vai aceitar, né, mas se não aceitasse também... Se o aluno for obediente, ele vai aceitar, (...) (E você, o que faria no lugar do professor?) A gente procura deixar um pouco, pra vê se ele acorda e depois a gente pega e vai conversar com ele pra vê o que aconteceu. (Profª Dulce, 51 anos, I Ciclo).

Percebemos que tanto o aluno de 11 anos como a professora, que tem 51 anos, encontram-se no mesmo nível II e seus depoimentos são muito semelhantes. Ambos consideram que a professora da história está *errada* e se preocupam com o motivo de o aluno dormir em sala de aula. Mas, diferentemente da professora, Igor acha que o aluno da história não deve aceitar o castigo e recorre a uma medida investigativa, característica desse nível: a professora deve *perguntar se ele tá doente, se ele tem alguma coisa*; a Profª. Dulce, embora também recorra a uma medida investigativa (*a gente pega e vai conversar com ele pra vê o que aconteceu*), considera que o aluno deve aceitar o castigo *se for obediente* e já parece ter uma resposta antecipada acerca do motivo de o aluno dormir em aula, quando afirma que, *se ele tá dormindo, ou ele tá muito cansado, não dormiu direito...* Nenhum dos dois chega a assimilar totalmente o conflito, pois Igor apela para a autoridade do diretor e a Profª. Dulce sugere apenas como solução que a professora converse com

o aluno, além de mostrar certo conformismo com a situação (*A gente procura deixar um pouco, pra vê se ele acorda*).

Veremos, agora, exemplos do nível III, na história do conflito entre professor e alunos quanto a abrir os vidros e ligar os ventiladores em classe.

Ela tá muito errada. (...) 'Ah, vocês ficam aí no frio porque eu tenho muito calor'. (...) Tem que ficar passando frio só por causa de coisinha que a professora tem? (...) não é porque ela tem calor que a gente tem que passar frio. (A professora tem razão ou não...?) Não, não tem, porque a gente num tem culpa se ela tá com calor, se a gente tá com frio, ué! Coloca a mesa na porta, fica ali tomando um ar, deixa a gente na sala fazendo a lição, estamos com frio, ué, vai fazer o quê? (O que você acha da reclamação dos alunos?) Se você tá com frio e essa professora chega abrindo tudo e você vai ficar quieto e ficar ali passando frio e ela lá...? Tem que reclamar sim, pegar a maioria e falar: 'Olha, ela tá fazendo errado de fazer isso, não tem só ela dentro da sala... ela tem que entender também'. (...) tem que entender todo mundo. (O que você faria no lugar da professora?) Ah... eu fecharia os vidros e o ventilador, colocaria minha mesa perto da porta, deixaria a porta aberta e falava: 'Olha, quem tá com frio, mais pro fundo da sala e fica um pouco lá que lá tá mais quentinho' e deixa eu ali, sentada perto da porta tomando um ar, e passava uma lição e deixava eles fazendo (Paula, 13 anos).

Não, é uma atitude autoritária, porque o que prevalece é a vontade da maioria... falam tanto em diálogo, aí não houve. (A professora tem razão ou não em sua atitude?) NÃO!!! A gente trabalha em conjunto com a maioria, não sou eu só, somos nós. A atitude foi autoritária do professor. Tem que ter um meio termo. Faz uma pesquisa na sala de

aula... (O que você faria no lugar da professora?) Eu entro na sala de aula, a primeira coisa que eu faço é abrir o vitrô. Só que você tem que ver a situação, se a grande maioria não veio agasalhada. Pelo menos uma janela tem que estar aberta, não precisa ligar o ventilador, deixa a porta aberta... tem que ter meio termo (Profa. Fátima, 31 anos, II Ciclo).

Na história que relatamos aos participantes, tanto a aluna como a professora acham errada a atitude da professora da história que foi abrindo tudo sem se importar com os alunos que estavam com frio. A aluna Paula afirma que *ela tá muito errada (...)* Não precisava de tudo isso, não é porque ela tem calor que a gente tem que passar frio, analisando e contextualizando a situação. Coloca-se no lugar dos alunos da história, quando afirma: *Se você tá com frio e essa professora chega abrindo tudo e você vai ficar quieto e ficar ali passando frio e ela lá?... Tem que reclamar sim.* A mesma descentração de perspectiva ocorre no depoimento da Prof^a Fátima, quando diz: *Só que você tem que ver a situação, se a grande maioria não veio agasalhada.* Ela também condena a atitude da professora da história, quando afirma ser ela *autoritária* e *o que prevalece é a vontade da maioria... falam tanto em diálogo, aí não houve*, assimilando o conflito entre as partes.

Notamos que a aluna, diferentemente da professora, utiliza-se de medida integradora e política, quando afirma que *o que ela pode fazer é: abre a porta da sala, coloca a mesa ali e fica ali tomando ar, e deixa os alunos também*, ao mesmo tempo em que acha que se deve incitar a maioria dos alunos a reclamar: *pegar a maioria e falar: 'Olha, ela tá*

fazendo errado de fazer isso, não tem só ela dentro da sala... ela tem que entender também'. A professora, por sua vez, identifica verbalmente em seu depoimento a atitude autoritária da professora da história, embora a aluna Paula deixe implícita esta identificação em seu depoimento.

A história seguinte sobre autoritarismo trata de um aluno que dormia em classe e a professora lhe aplica um castigo rigoroso. Seleccionamos depoimentos de uma aluna e de um professor no nível III.

(O que você acha dessa situação?) (...) Tá muito errado o que ela tá fazendo com ele, porque ela não sabe o que (...) aconteceu ali com ele e já vai mandando pra Diretoria! 'Acorda, vai lavar o rosto, vou passar lição na lousa, você faz, depois você deita na carteira no fundo da sala (...). Ou senão pede pra diretora, que você tá cansado, conta pra ela o que aconteceu, pede que talvez ela te deixa ir embora'. (...) Não já mandando ele embora e escrever isso, ela não sabe o que aconteceu ontem, ela não tem direito de fazer isso. (O aluno deveria ou não ser castigado pela professora?) Não, não, porque ele talvez aconteceu alguma coisa ali com ele (...) ou com a família dele e ele pode não ter dormido. Ela tem que entender o lado da história dele (do aluno) (...) Dar castigo pro menino não pode ser assim também, né? (E você, o que faria no lugar do professor?) Mandava sair, lavar o rosto, despertar, mandava copiar a lição, e depois (...) que ele deitasse no fundo da sala e descansasse um pouco (Paula, 13 anos).

Não, atitude errada, incorreta, não sabe o que está se passando com o aluno? Não pode ir tirando conclusão... precisa conversar com o aluno (...) Tem o porém, o aluno do noturno trabalha o dia inteiro, a última aula é dez e vinte... Precisa ver o que se passa com o aluno. Em tudo o que prevalecer é o diálogo. Pede pra ele sair um pouquinho,

tomar uma água, lavar o rosto. (E o que você acha da atitude do professor?) Precisa verificar o que acontece, talvez até a aula dela esteja muito chata, precisa ver isso. (O professor deveria ou não punir o aluno dessa maneira?) Tem cada coisa absurda que acontece na sala de aula! Se preocupar com um aluno dormir cinco minutos... (...) Procura uma outra atividade pra ele fazer... (O aluno deveria ou não acatar a decisão do professor?) Nãaa!!! Imagina! Um absurdo! (...) ela agiu de maneira autoritária. (Você, o que faria no lugar do professor?) Conversaria com o aluno, pedia pra descer, tomar um pouco d'água, lavar o rosto... programar outra atividade pra ele estar fazendo. Cada aluno é um aluno, você não sabe o que se passa, pode estar drogado... às vezes é melhor ele continuar dormindo (Profª Fátima, 31 anos, II Ciclo).

Podemos notar que tanto a professora como a aluna analisam a situação apresentada. A aluna Paula afirma que *ela* (professora) *fez muito errado, porque pode ter acontecido alguma coisa, (...) com a família dele e ele pode não ter dormido* e que a professora não sabe o que aconteceu com o aluno. A Profª. Fátima também afirma que a atitude da professora da história foi *errada, incorreta, não sabe o que está se passando com o aluno? Não pode ir tirando conclusão (...) o aluno do noturno trabalha o dia inteiro*. Ambas, portanto, condenam a atitude da professora da história. Assim também, ambas mostram descentração de perspectiva, quando afirmam que *Ela tem que entender o lado da história dele* (Paula) e que *Cada aluno é um aluno, você não sabe o que se passa* (Profª Fátima) e sugerem que o aluno deveria sair e *lavar o rosto* para despertar e continuar com os trabalhos da aula.

Mas, enquanto Paula considera que o aluno da história deve recorrer à diretora (*'pede pra diretora, que você tá cansado, conta pra ela o que aconteceu, pede que talvez ela te deixa ir embora'*), como alguém superior na hierarquia escolar e que, portanto, dispõe de maior autoridade que o professor, a Prof^a Fátima identifica claramente o autoritarismo na situação e parece considerar que a professora da história deve assumir a responsabilidade pelo caso, inclusive fazendo crítica à sua atuação e propondo uma alternativa: *talvez até a aula dela esteja muito chata (...)* Procura uma outra atividade pra ele fazer...

Notamos, portanto, que apenas no nível III a atitude autoritária do professor é plenamente identificada e inclusive nomeada, o que nos faz pensar que em geral existe confusão entre as noções de autoridade e autoritarismo entre os professores e que as relações de autoridade e autoritarismo efetivamente presentes em sala de aula são geralmente percebidas como sendo uma mesma coisa...

3. A representação de autonomia docente entre alunos e professores

Faremos, agora, a comparação entre as representações de autonomia docente de alunos e professores. A tabela abaixo resume os dados a esse respeito.

Tabela 11. Distribuição dos níveis de representação de autonomia entre professores e alunos

Grupo \ Nível	I	II	III	Total
Professores	0 (0)	9 (90)	1 (10)	10 (100)
Alunos	5 (31,3)	9 (56,3)	2 (12,5)	16 (100)

A Tabela 11 mostra que quase a totalidade dos professores encontra-se no nível II de representação da autonomia docente, nível este em que se situa também mais da metade do grupo de alunos. Encontramos um só professor no nível III, proporção bem semelhante à dos alunos. O nível I, porém, é exclusivo destes últimos.

Veremos a seguir exemplos de cada nível nas duas histórias sobre autonomia.

Uma das histórias trata de um conflito entre Conselho de Escola e professor no momento de avaliar um aluno que deve ou não ser retido. O professor diz que o aluno não tem condições de passar para o II Ciclo e o Conselho quer aprová-lo por sua idade já avançada. São apresentados abaixo os depoimentos considerados de nível I.

(O que você acha dessa situação?) *Deve ficar.* (Você acha que o menino deve passar para a 5ª série ou ficar reprovado na 4ª série como a professora queria?) *Ficar reprovado na 4ª, porque ele não faz lição e não sabe ler e nem continha de mais.* (Quem tem razão, a professora ou o Conselho de Escola?) *O Conselho e aí ele aprende a ler e continha de mais.* (O que a professora deveria fazer?) *Segurar na 4ª pra aprender a ler e continha de mais.* (Se você fosse a professora desse aluno, o que você faria?)

Segurava na 4ª pra aprender a ler e continha de mais (Beatriz, 7 anos).

Eu não concordo, sabe, eu acho que tem que reter desde a primeira série a criança. (...) Eu acho que deveria ser como antigamente, ter a reprovação. Nós fomos reprovados e não ficamos com trauma nenhum, né? (Quem tem razão, o professor ou o Conselho de Escola?) Eu acho que a professora tem razão, mas a opinião dela não vale. No sistema que nós vivemos, tanto faz a gente falar como não falar. Porque a gente falando ou não, o que vai valer é a opinião do Conselho. Mesmo que eles sejam contra também, mas pela lei, né, tem que aprovar. (...) (O que o professor deveria fazer?) Talvez ele nem acata, mas no fim ele tem que aceitar, porque é maioria no Conselho, o Conselho contra um. (...) (Se você fosse o professor desses alunos, o que faria?) Eu reprovaria se eu pudesse. Ah, porque ia ser melhor pra ele, no outro ano ele aprenderia melhor (...) Eu acho que aí ele cada vez vai ficar pior, cada vez mais indisciplinado, porque ele mesmo vai sentir vergonha de num saber, então ele vai fazer tudo isso, acho que é um disfarce que a criança tem. Porque ela não sabe. (Profª Betânia, 48 anos, I Ciclo).

Na situação apresentada, tanto a aluna como a professora avaliam globalmente a situação. Beatriz afirma que o aluno tem que *ficar reprovado na 4ª, porque ele não faz lição e não sabe ler e nem continha de mais*. Já a professora Betânia afirma que *tem que reter desde a primeira série a criança e deveria ser como antigamente, ter a reprovação*. Perguntando-se quem tem razão na história, a aluna e a professora concordam nos argumentos, mas não no julgamento. Embora a aluna Beatriz julgue que o Conselho é quem tem razão, seu argumento

mostra que o aluno deveria ser reprovado, tal como quer também a Profª Betânia. Ambas apelam para medidas remediativas. Segundo a aluna Beatriz, a solução seria *segurar na 4ª pra aprender a ler e continua de mais*. E a Profª Betânia afirma que *reprovaria se eu pudesse*. (...) *Ah, porque ia ser melhor pra ele, no outro ano ele aprenderia melhor*.

Diferentemente da aluna, a Profª Betânia acredita que *a professora tem razão, mas a opinião dela não vale (...) mas no fim ela tem que aceitar porque é maioria no Conselho, o Conselho contra um*, revelando submissão e conformismo com a situação, o que significa heteronomia.

Nesta mesma história, de conflito entre professor e Conselho de Escola, temos os exemplos seguintes do nível II.

Ah, eu acho que ele devia repetir, se ele não sabe nem ler nem fazer continua, ele tinha que ficar pra tentar e fazer de novo. (Você acha que o menino deve passar para a 5ª série ou ficar reprovado na 4ª...?) Não, ele não deve passar pra 5ª série. Porque ele não aprendeu nada durante o ano e eu não acho justo ele atrasar a 5ª série, que a professora tem que dar atenção pra quem está adiantado e também pra quem está atrasado. (A professora tem razão?) Tem. (O que ela deveria fazer?) Ela podia reclamar, tentar alguma coisa pra esse menino repetir de ano, pra ela poder tentar ajudar ele de novo, pra ele ter um futuro, um emprego bem melhor. (Se você fosse a professora desse aluno, o que você faria?) Ah, eu tentava ajudar o menino. Porque ela quer o melhor dele (Nara, 13 anos).

(O que você acha da situação?) (...) ele tem oito anos pra estudar. É direito dele nesses oito anos e se ele não estudar e não aprendeu nesses oito anos, paciência. O problema é da família, de não sei quem, do professor que não é

competente, porque professor é o grande 'bode expiatório'. O professor não agüenta mais (...) falar que ele não foi devidamente capacitado, que a culpa é dele, dessa realidade. (O aluno deveria ou não ser promovido?) Eu acho que pra ele não seria bom, a possibilidade dele ser alfabetizado vai diminuir ainda mais (...) quando ele chega na 5ª a 8ª série, ele vai revezar de professor o tempo todo, vai demorar para o professor conhecer as suas dificuldades... (Quem tem razão...?) Eu acho que quem conhece é o professor que fica com ele o tempo todo. (O professor deveria aceitar ou não a decisão do Conselho?) Eu acho (...) que tem que chegar num consenso, né? A decisão do Conselho (...) acho que deveria ser acatada (...) é importante ele (professor) argumentar, explicar o porquê, qual é o motivo dessa retenção, tem que ser visto sempre o lado do aluno, o que vai ser melhor pra ele, o que vai acarretar essa retenção... (...) É o professor quem tem mais contato com o aluno, ele sabe se o aluno deve ou não ser retido. (Se você fosse a professora desse aluno, o que faria?) Esse aluno teve uma freqüência exemplar, durante o ano todo? A Progressão Continuada ela te dá alguma possibilidade de reter? (...) Então, essa pergunta não teria nem sentido, mesmo que eu saiba que para ele seria excelente, que ele teria mais experiência (...) eu não posso reter, eu sou obrigada a fazer relatório, mas lei é lei (Profª Helena, 34 anos, II Ciclo).

Em ambos os depoimentos acima, notamos antecipação de conseqüências futuras, como no exemplo de Nara, que acha que o aluno *devia repetir, se ele não sabe nem ler, nem fazer continha* e o professor da história deveria *tentar ajudar ele de novo, pra ele ter um futuro, um emprego bem melhor*; enquanto a Profª Helena pensa que, se o aluno for promovido para a 5ª série, *a possibilidade dele ser alfabetizado vai*

diminuir ainda mais, ele não vai ter mais só um professor e também vai demorar para o professor conhecer as suas dificuldades. Do mesmo modo, ambos consideram que o professor tem razão em querer que o aluno seja reprovado, pois ele não aprendeu nada durante o ano e eu não acho justo ele atrasar a 5ª série, segundo Nara; e quem conhece é o professor que fica com ele o tempo todo (...) quem tem mais contato com o aluno, ele sabe se o aluno deve ou não ser retido, segundo a Profª Helena. Além disso, ambas pensam no que é melhor para o aluno, quando Nara afirma, por exemplo, que a professora quer o melhor dele e a Profa. Helena sugere que tem que ser visto sempre o lado do aluno, o que vai ser melhor pra ele.

Mas, diferentemente da aluna, a Profª Helena, em seu depoimento, recorre a elementos próprios do seu cotidiano, quando argumenta que *o professor não agüenta mais (...) falar que ele não foi devidamente capacitado, que a culpa é dele se o aluno não aprende. E também, diferentemente da aluna, ela parece mostrar uma atitude passiva diante do fato da Progressão Continuada, quando diz que essa pergunta (o que ela própria faria) não teria nem sentido, mesmo que eu saiba que para ele seria excelente (...) eu não posso reter, eu sou obrigada a fazer relatório, mas lei é lei. Essa atitude ainda heterônoma da professora é reforçada pela sua consideração de que a decisão do Conselho (...) acho que deveria ser acatada, enquanto a aluna Nara parece ainda ter esperança de que a professora da história conseguiria impor sua decisão: Ela podia reclamar,*

tentar alguma coisa pra esse menino repetir de ano, pra ela poder tentar ajudar ele de novo.

A próxima história é sobre conflito professor-diretor: a professora dá uma atividade produtiva que provoca barulho e a diretora pede que interrompa para não atrapalhar os demais colegas. A seguir, apresentaremos depoimentos de aluno e professora que classificamos no nível II.

(O que você acha dessa situação?) Ela com rádio, né? Fazendo barulho. A professora baixando e os alunos não gritando mais, talvez os outros professores fossem seguir o exemplo desse professor, fazer tudo com barulho, pra explicar a matéria. Tem professor também que fala isso, só que num quer nem saber, quer só receber só, e os aluno que se danem (...) (Quem tem razão...?) O diretor é que manda na escola, né, vamos supor, mas o diretor aí que tá errado, quem tem razão é a professora (...) Se os alunos tão aprendendo, aí o diretor devia falar pros professores fazerem aulas com rádio. (O que o professor deveria fazer...?) Ela teria que obedecer, né? Ou talvez a professora tentasse convencer a diretora que os alunos tão aprendendo mais, tirando mais notas (...) E voltava dar aula com rádio. (Se fosse você o professor, como resolveria esse problema?) Tentava convencer o diretor, se o diretor não se convence, desliga o rádio e só ter aula... (Otávio, 13 anos).

Não, eu acho que ele (diretor) não agiu correto não, acho que ele deveria conversar com o professor, com a sala, ué, pra falarem mais baixo, é difícil, (...) a não ser que procure outro espaço da escola pra trabalhar que não atrapalhe o rendimento da sala dos vizinhos, parar de trabalhar diferente, não. Eles adoram... (Quem tem razão?) O Professor!!! Porque quem está constantemente com a sala é

o professor e não o diretor. Podia conversar pra colocar em outro espaço, mas jamais parar. É a maneira tecnicista, conteúdo/contéúdo... (O que o professor deveria fazer?) Deveria conversar com o diretor que vai continuar a atividade e procurar outro espaço, conversar com a sala, porque eles estão convencidos. Porque se você está propondo uma atividade diferente e eles estão em convívio, estão convencido... propor fazer menos barulho... eles ficam não é em bagunça, em eufóricos. Procuraria outro espaço (Profª. Fátima, 31 anos, II Ciclo).

Notamos que Otávio se preocupa com a situação dos professores vizinhos, afirmando que *a professora baixando (o som) e os alunos não gritando mais, talvez os outros professores fossem seguir o exemplo desse professor*. Mas o depoimento da Profª Fátima mostra que sua preocupação é não atrapalhar os vizinhos: *a não ser que procure outro espaço da escola pra trabalhar que não atrapalhe o rendimento da sala dos vizinhos*. Ambos os depoimentos consideram que o professor da história é quem tem razão, mas as justificativas diferem. Otávio lembra que *o diretor é que manda na escola*, mas não é ele quem tem razão, e sim a professora, recorrendo em sua justificativa ao resultado mais aparente: *os alunos tão aprendendo*. A Profª Fátima, por sua vez, dá razão ao professor, *porque quem está constantemente com a sala é o professor e não o diretor*, ou seja, o professor é quem tem a responsabilidade pela classe e pela aprendizagem dos seus alunos.

Quanto às sugestões de solução, aluno e professora não chegam a assimilar totalmente o conflito. Otávio sugere que a professora da história

deveria tentar *convencer o diretor, se o diretor não se convence, desliga o rádio e só ter aula (comum)...* A Profª Fátima recorre a algo semelhante (convencimento), sugerindo ao final uma solução de compromisso: *conversar com o diretor que vai continuar a atividade e procurar outro espaço*. Desse modo, a noção de autonomia parece ainda se prender à liberdade individual de decidir o que fazer, tal como ocorre no modelo do *técnico especialista* descrito por Contreras (2002), fugindo, portanto, do significado de autonomia docente, que se refere sempre a um coletivo, como um processo que se desenvolve “em relação ao encargo prático de uma tarefa moral, da qual se é publicamente responsável, e que deve ser socialmente participada” (CONTRERAS, 2002, p. 200).

O nível III de representação de autonomia, enfim, pode ser exemplificado como segue, na história de conflito professor-Conselho de Escola:

Olha, depende o período do ano que ele está. Se ele ainda tá no começo, passou pra quarta série agora, manda ele pro reforço pra ele ter uma aprendizagem especial (...) não pode ir chegando e falando 'você é um burro', coisa assim, fazer um trabalho do jeito que incentive ele (...) ensina ele do jeito que ele possa entender (...) (Você acha que o menino deve passar para a 5ª série ou ficar reprovado na 4ª?) (...) se os pais concordarem, a gente não pode ir passando ele de qualquer maneira, porque amanhã ele fica assim com certo ressentimento da quinta série (...) Mas dependendo do caso, acho que pode, sim, falar com ele que 'se você vai pra quinta série é mais difícil'. (Quem tem razão, a professora ou o Conselho de Escola?) (...) eu vou mais a favor da professora, ela quer que ele tenha mais

uma chance de fazer aquela série que ele já fez (...) é uma chance que ele tá ganhando de passar, mas se ele for pra quinta série sem saber, é uma dificuldade a mais pra ele, é como é hoje, aluno na quarta série não sabe nem fazer conta de dividir.(O que a professora deveria fazer?) Ela deveria ter direito de opinião, todo mundo tem direito, e ver com o Conselho (...) que o aprendizado dele não dá pra ele passar pra quinta série, mas se ele passar vai ser difícil pra ele, porque da quinta série pra frente aqui na escola o ensino é mais rigoroso, a aula tem limite, acaba a aula e você tem que ir pra outra e às vezes não dá pra acabar um texto. Não é sempre que o professor aceita que você entrega na outra aula. (Se você fosse o professor desse aluno, o que você faria?) Eu conversaria com o Conselho, com a mãe do aluno, conversaria com o aluno também, no fundo o professor quer o bem do aluno. Conversar com o aluno sobre a idade dele, falar com ele que ele já deveria estar na sétima série, ou então, fazer um reforço de férias pra melhorar (Marcelo, 13 anos).

Eu acho que ele não deveria ter chego na quarta, porque se o motivo nosso maior é diminuir o analfabetismo, esse aluno é um analfabeto. (...) Como é você vai utilizar um indivíduo desses no mercado lá na frente... se hoje nós temos a informatização e se esse aluno não tem acesso á leitura as operações, isso pra ele deve ser até constrangedor. Primeiramente, ele deve ser alfabetizado, não deveria ter saído das série iniciais (...) A situação você sabe que é difícil (...) se o objetivo é vir pra escola e ser alfabetizado e você (...) sai daí sem o conhecimento, sem a base... (O aluno deveria ou não ser promovido para a 5ª série?) Nessa situação eu não promoveria ele não. Se nem alfabetizado ele foi, como você vai lançar ele pra uma outra série que ele vai ter oito, nove matérias diferentes, que ele vai ter que aprender a interpretar, a ler e a discutir, e se ele

não tem esse conhecimento como os demais alunos da sala, vai ser até constrangedor pra ele e pro professor trabalhar com esse aluno na quinta série. (Quem tem razão, o professor ou o Conselho de Escola?) Nesse caso dele não ter atingido alfabetização, acho que o professor que trabalha no dia a dia tem o maior conhecimento do potencial dele. É simples pro Conselho dizer que ele tem idade e tal, eu acho que deveria ter uma forma, mesmo pela idade, de estar sendo trabalhado dentro de um grupo da faixa etária dele, mesmo que seja recuperação, um auxílio que possa fazer com que ele atinja os conhecimentos e possa ser levado pra quinta série. (O professor deveria aceitar ou não a decisão do Conselho?) Já que o Conselho é unânime, o professor vai dar a opinião dele, né? (...) se o Conselho que é a maioria optar por isso aí, eu acho que ele vai fazer com que esse aluno encontre dificuldades futuramente. (Se você fosse o professor desses alunos, o que faria?) (...) eu quando estou trabalhando com esse aluno, eu conheço o potencial dele e sei até onde o aluno pode chegar (...) eu continuo afirmando que eu optaria em fazer um trabalho com ele de recuperação, sei que a idade dele influencia bastante de estar junto com alunos menores no ano seqüente, mas tem que ser feito algo para que ele recupere junto com a faixa etária dele (Prof. Ivan, 49 anos, II Ciclo).

O aluno Marcelo e o Prof. Ivan analisam a situação apresentada, sendo que o aluno aponta que *depende o período do ano que ele está (...) manda ele pro reforço pra ele ter uma aprendizagem especial, um tratamento especial.* O Prof. Ivan afirma que *ele não deveria ter chego na 4ª, porque se o motivo nosso maior é diminuir o analfabetismo, esse aluno é um analfabeto.* Ambos fazem um alerta no caso de o aluno ser aprovado. O Prof. Ivan alerta que *se é através do Conselho que ele vai*

passar... mas ele vai encontrar dificuldade lá na frente. E Marcelo afirma que se ele passar, vai ser difícil pra ele, porque da quinta série pra frente aqui na escola o ensino é mais rigoroso, a aula tem limite. Ambos, também, apresentam descentração de perspectiva: se ele não tem esse conhecimento como os demais alunos da sala, vai ser até constrangedor pra ele, segundo o Prof. Ivan; a gente não pode ir passando ele de qualquer maneira, porque amanhã ele fica assim com certo ressentimento da 5ª série, se o aluno tem condições, pois tem caso que o aluno reconhece que não tá em condições, segundo Marcelo.

Em ambos os depoimentos, notamos o apelo à autonomia do professor, quando, por exemplo, Marcelo diz que *Ela* (professora) *deveria ter direito de opinião, todo mundo tem direito*. Argumento semelhante pode ser visto no depoimento do Prof. Ivan, quando diz que *o professor que trabalha no dia a dia tem o maior conhecimento do potencial dele* (aluno).

Diferentemente do Prof. Ivan, Marcelo contextualiza a situação ao afirmar que *não pode ir chegando e falando 'você é um burro', coisa assim, fazer um trabalho do jeito que incentive ele, um trabalho que ele vá se interessar*. E salienta que se deve ir em busca de alternativas: *ensina ele do jeito que ele possa entender*.

CONCLUSÃO

Concluindo este trabalho, faremos algumas reflexões acerca das representações de alunos e professores envolvidos em nossa pesquisa sobre os temas apresentados: autoridade, autoritarismo e autonomia docente.

Vimos que a noção de autoridade varia de acordo com a idade e as representações de crianças pequenas são diferentes daquelas que os adultos geralmente apresentam. Isto significa que esta noção se submete a um processo psicogenético que ocorre em níveis cada vez mais avançados.

Para as crianças pequenas de 7-8 anos, essa noção se mostra muito elementar e a autoridade é representada em termos absolutos, concretizando-a em traços que aparecem de modo mais imediato. É uma noção que se liga diretamente à obediência e à punição e esta geralmente se revela de modo rigoroso. A característica principal da autoridade do professor é *mandar* e não se nota distinção entre autoridade e autoritarismo, pois, em situações em que esta atitude se sobressai, as crianças do nível I apóiam o autoritarismo do professor. Aos poucos a noção de autoridade incorpora a dimensão temporal e a idéia de processo se torna importante. O caráter absoluto vai se diluindo e, na adolescência, a noção de autoridade já se submete a uma hierarquia bem definida, enquanto a punição vai se tornando mais amena. É importante o espaço onde ocorre a autoridade e, nesse caso, a autoridade do professor só se

limita ao espaço da sala de aula. *Pedir* também é uma característica da autoridade docente, que apresenta traços não visíveis, como maneira de falar, mudança na entonação e na expressão facial. O adolescente identifica claramente quando uma situação é de autoritarismo do professor. Enfim, a noção de autoridade docente implica respeito à figura do professor e à legitimidade do seu papel profissional.

O mesmo ocorre com a noção de autonomia, que obedece a uma seqüência de níveis que se tornam mais desenvolvidos de acordo com a idade. As crianças pequenas não conseguem identificar a existência de conflito presente em certas situações, centrando-se em aspectos mais aparentes. Acreditam que um impasse possa ser facilmente resolvido quando uma das partes cede à imposição da outra, o que significa heteronomia. Pouco a pouco, vai se definindo a importância do papel do professor na sala de aula e de sua responsabilidade para com a classe e também os limites de sua capacidade de decisão. Embora os adolescentes não utilizem a expressão *autonomia*, seus argumentos consideram o direito do professor de decidir sobre o que é melhor para os seus alunos. Salientam a importância do respeito mútuo e a responsabilidade do professor tanto pela natureza de suas aulas como pela aprendizagem dos alunos.

Desse modo, os dados desta pesquisa mostram que a experiência cotidiana com figuras de autoridade e com as suas tomadas de decisão não garante a conceituação do que sejam autoridade e autonomia. Se

apenas a experiência fosse determinante na aquisição dessas noções, crianças pequenas já demonstrariam os conceitos, o que não se verifica.

Paradoxalmente, o mesmo processo descrito acima foi observado em um grupo de professores do Ensino Fundamental – professores, aliás, das crianças e adolescentes pesquisados neste trabalho. Ou seja, encontramos os mesmos níveis de representação de autoridade e autonomia docente, com as características descritas acima, como mostrado no estudo comparativo que fizemos (Capítulo V).

Quantitativamente, vimos que, nas noções de autoridade, autoritarismo e autonomia, há maior proporção de alunos do que de professores no nível I. Em autonomia, na verdade, não há casos de professores nesse nível. Mas a grande maioria (quase 100%) situa-se no nível II nas três noções. Como os professores são adultos, isso quer dizer, então, que as representações em estudo não se desenvolvem conforme a idade dos sujeitos?

Pensamos que não é bem assim. Revendo as tabelas de frequência dos níveis gerais de representação de autoridade, autoritarismo e autonomia entre os alunos, notamos que todas (ou quase todas) as crianças de 7-8 anos se situam no nível I das representações estudadas e que apenas adolescentes de 13-14 anos chegaram ao nível III, o que significa que o desenvolvimento dessas representações está sujeito à idade.

Por outro lado, verificamos que certas diferenças encontradas nos depoimentos de professores e alunos são devidas às posições respectivas

que ocupam na comunidade escolar. É certo que o professor ocupa uma posição de autoridade perante seus alunos e que a sua responsabilidade diante da comunidade escolar é zelar pelos alunos e servir de mediador entre eles e o conhecimento, além de outras responsabilidades advindas de sua participação no colegiado da escola e em sua categoria profissional. Mas sua posição hierárquica também lhe dá algumas obrigações quanto ao seu papel profissional, de manter a autoridade que lhe foi conferida pelo posto que ocupa e ter autonomia diante da classe para exercer seu papel de educador, mas sempre respeitando os limites dos espaços de ocupação que hierarquicamente não lhe são de direito.

Segundo alguns autores, como Moscovici (2005), Menin (2005) e Pedra (1997), as representações sociais são muito significativas das comunidades e grupos sociais em que os indivíduos se encontram.

Como vimos em Menin (2005), as representações sociais são saberes coletivos compartilhados por um grupo de sujeitos e têm a função de estruturar-lhes o mundo ao redor e tornar familiar o que lhes era desconhecido e estranho. Os grupos “diferem nas informações que têm sobre os objetos a representar, nas atitudes sobre eles e, enfim, nas próprias representações que constroem” (p. 33). Assim, os vários grupos podem dispor de representações diferentes em dada sociedade, embora existam representações que são comuns aos vários grupos dentro de uma mesma sociedade.

Muitas das características encontradas nas representações de alunos e professores se mostraram semelhantes e por isso foram identificadas

em um mesmo nível de desenvolvimento. Como constatado atrás, encontramos professores com 50 anos ou mais cujos depoimentos se aproximavam ao de crianças de 7-8 anos, sendo, por isso, situados no nível I. Pensamos que este dado em nada invalida a noção de níveis de desenvolvimento das representações sob estudo, pois esse processo pode estacionar em determinado momento e, nesse caso, o sujeito não alcançaria o nível superior. O que achamos que a noção de níveis não comporta é o retrocesso, ou seja, uma representação não pode voltar a níveis anteriores.

De todo modo, não podemos negar que a maioria dos professores mostrou representações inadequadas de autoridade, confundindo esta noção com autoritarismo. Mostrou, igualmente, que sua idéia de autonomia ainda é incompleta, pois considera que o professor em alguns casos deve abrir mão de sua autonomia, seja se omitindo da responsabilidade pela própria ação ou decisão, seja delegando a outrem essa responsabilidade, o que se traduz como uma atitude heterônoma.

Esses dados nos colocam algumas dúvidas quanto à atuação desses professores no ambiente escolar. Poderão eles desempenhar seu papel com autonomia e autoridade, se não conseguem discriminar entre autonomia e heteronomia, ou entre autoridade e autoritarismo?

Infelizmente, a presente pesquisa não teve acesso à prática desses professores, mas, a partir das representações que mostraram e por nossa própria experiência de convívio com professores do Ensino Fundamental, imaginamos que as situações relatadas nas histórias que elaboramos são

bastante reais e representativas do que ocorre no cotidiano da escola: professor que chama diretor, inspetor de alunos, coordenador ou pais para resolver problemas de sua classe; ou professor que impõe arbitrariamente sua vontade aos alunos, recusando qualquer forma de diálogo.

A análise das questões abertas feitas aos professores nos trouxe dados interessantes. Todos disseram que, mesmo após a medida de Progressão Continuada, os alunos respeitam a sua autoridade e que eles, professores, têm autonomia para desenvolver o seu trabalho em sala de aula, mas as próprias argumentações acabam por negar esses fatos. Eles se queixam que a relação com os alunos *piorou* com a Progressão Continuada, devido ao acréscimo de responsabilidades, desrespeito e perda de autoridade, entre outras coisas. E a autonomia é vista como uma "doação": *a escola dá toda autonomia, a diretora dá autonomia* ou esta autonomia depende dos projetos atribuídos na escola. E mesmo as representações colhidas nos depoimentos às histórias hipotéticas contrariam essa idéia de que o professor é autônomo e dispõe de autoridade.

Reiteramos aqui a idéia de que os professores não podem avaliar adequadamente a influência da Progressão Continuada em sua autoridade ou autonomia, já que suas representações dessas noções se mostram elementares. Reafirmamos, também, que essas noções não podem ser claramente reconhecidas em situações reais ou imaginárias se não estão plenamente adquiridas.

Podemos concluir que nossos objetivos foram atingidos, pois conseguimos identificar como se desenvolvem as representações de autoridade e autonomia docente em crianças e adolescentes e como se mostram estas noções entre professores. Além disso, comparamos as representações dos dois grupos e analisamos como o professor percebe a relação entre autoridade, autonomia e a medida de Progressão Continuada.

Nossas hipóteses foram todas confirmadas, tal como já discorremos acima. As representações de autoridade e autonomia docente se desenvolvem em diferentes níveis, dependem da idade, mas também da posição ocupada pelo indivíduo no contexto social.

Cabe, enfim, refletir sobre as implicações deste trabalho.

Por um lado, nossos dados podem reforçar as muitas críticas sobre as políticas públicas educacionais e contribuir para aperfeiçoar as propostas de formação de professores e as práticas em sala de aula. De que forma? Mostrando que os professores podem participar ativamente da vida escolar, inclusive das decisões administrativas, sem que isto signifique ultrapassar os limites de sua autoridade e autonomia. Indicando, também, que um bom relacionamento professor-aluno não significa perder a autoridade e que os laços só tenderão a se fortalecer se o professor não abrir mão de sua responsabilidade pela classe.

Como mostraram os nossos dados, mesmo tendo espaço para discussão nos HTPC, mesmo com os cursos (em geral aligeirados) oferecidos pela Secretaria da Educação e mesmo com as bolsas para

realização de Mestrado, os professores podem mostrar noções incipientes sobre o próprio papel e a própria profissão. É, pois, necessário, cuidar melhor da formação inicial e continuada de professores, oferecendo condições para que possam assumir compromissos como profissionais que são.

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

Por último, não podemos deixar de marcar este trabalho com a reflexão de Hanna Arendt (2000, p. 247):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova, imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, J. G. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. **In:** AQUINO, J. G. (Org.) *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p. 131-154.
- ARAÚJO, U. F. de. Respeito e autoridade na escola. **In:** AQUINO, J. G. (Org.) *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p. 31-48.
- ARDITO, M.T.M. *A raiva na escola: um estudo com adolescentes*. 1999. Banco de Teses-Capes. Ministério da Educação e Cultura. MEC. "Disponível em": <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>> acesso em 4/9/2006.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- AZANHA, J.M. P. Educação: Temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BARRETO, E. S. de S. & MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p. 27-48, 1999.
- BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. **In:** BARROSO, J. (Org.) *O estudo da escola*. Portugal: Porto Editora, 1999, p. 167-189.
- BLACKBURN, S. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. "Disponível em": <http://www.mec.gov.br>> acesso em maio de 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Teses e Dissertações da Capes* "Disponível em": <
<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>> acesso em 4/9/2006.

CAMARGO, D. A. F. de. Fundamentos pedagógicos da Progressão Continuada. **In:** MICOTTI, M. C. (Org.) *Alfabetização: aspectos teóricos e práticos*. Rio Claro: Instituto de Biociências, 1999, p. 51-58.

CARRAHER, T. N. *O método clínico: usando os exames de Piaget*. São Paulo: Cortez, 1989.

CASTORINA, J. A; LENZI, A. & FERNÁNDEZ, S. Alcances do método de exploração crítica em Psicologia Genética. **In:** CASTORINA, J. A. & al. *Psicología Genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988, p. 58-83.

CASTRO, M. de. *Relações de poder na escola pública à luz de Weber e Bourdieu*. 1994. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, SP. Banco de Teses-Capes. Ministério da Educação e Cultura. MEC. "Disponível em": <
<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>> acesso em 4/9/2006.

COLL, C. & GILLIÈRON, C. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. **In:** BANKS-LEITE, L. (Org.) *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987, p. 13-50.

CONTRERAS, J. A *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

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

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

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

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

_____ *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DOMAHIDY-DAMI, C. & BANKS-LEITE, L. As provas operatórias no exame das funções cognitivas. **In:** BANKS-LEITE, L. (Org.) *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987, p. 111-122.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. **In:** GUARESCHI, P. & JOUCHELOVITCH, S. (Orgs.) *Textos em representações sociais*. São Paulo: Vozes, 1995, p. 261-293.

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

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FEVORINI, L. B. *A autoridade do professor: um estudo das representações de autoridade em professores de 1º e 2º graus*. 1998. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, SP.

FLAVELL, J.H. *A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1975.

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

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como

libertação profissional dos professores. **In:** NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUARESCHI, N. M. de F. A criança e a Representação Social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. **In:** SPINK, M. J. *O conhecimento no cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 213-233.

GUZZONI, M. A. *A autoridade na relação educativa*. São Paulo: ANNABLUME, 1995.

INHELDER, B; SINCLAR, H. & BOVET, M. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1997.

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

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

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

OLIVEIRA, Z. R. de. Iniciando a conversa. "Disponível em": <<http://www.educacao.sp.gov.br/secretaria/orgaos/cenp/Recuperaçao/pag2.htm>> acesso em 26/07/00.

PASSOS, L. F. O sentido dos desafios no cotidiano escolar: da autonomia decretada à autonomia construída. **In:** AQUINO, J. G. (Org.) *Autonomia e autoridade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999, p. 209-229.

PEDRA, J. A. *Currículo, conhecimento e suas representações*. 6 ed.

Campinas, SP: Papirus, 1997.

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

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

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

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

PINTO, N. B. Contrato didático ou contrato pedagógico? *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 4, n. 10, p. 93-106, set./dez. 2003.

RAVAGNANI, M. C. A. N. *Fracasso escolar: o discurso de professores de Ciências no contexto da nova LDB*. 2001. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Araraquara, SP.

SÁ, C. P. de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. *A Organização do Ensino na rede Estadual. Orientação para as Escolas*. 1998.

SILVA, C. C. da. *Uma contribuição ao estudo da distribuição do poder na relação pedagógica democrática*. 2002. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, SP. Banco de Teses-Capes. Ministério da Educação e Cultura. MEC. "Disponível em": <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>> acesso em 4/9/2006.

SOUZA, R. F de. Proposta pedagógica: autonomia e participação docente na construção do currículo do Ensino Médio. **In**: *Revista de Educação APEOESP*. São Paulo, n. 10, p. 57-59, abril, 1999.

ANEXOS

Histórias hipotéticas para os professores

1- Não havendo reprovação no ensino fundamental devido à progressão continuada, uma professora se queixa de não conseguir fazer com que um grupo de três alunos faça as tarefas que ela requer em sala de aula.

- a) O que acha da situação?
- b) O que acha da atitude dos alunos? Por quê?
- c) O que a professora deveria fazer com esses alunos? Deveriam ser punidos? Por quê?

2- Agora, temos uma situação em que um aluno de 4ª série não consegue ler e nem fazer contas de adição em Matemática. O professor desse aluno quer que ele fique retido, mas o Conselho de escola faz uma avaliação global e acaba decidindo que o aluno deve avançar para o próximo ciclo argumentando que ele já tem idade para estar na 5ª série.

- a) O que você acha da situação?
- b) O aluno deveria ou não ser promovido para a 5ª série? Por quê?
- c) Quem tem razão, o professor ou o Conselho de Escola? (e por quê?)
- d) O que o professor deveria fazer? Aceitaria ou não a decisão do Conselho? Por quê?
- e) Se você fosse o professor desses alunos, o que faria? Por quê?

3- A situação é de um professor que costuma dar um tipo de atividade em sala de aula que provoca barulho e incomoda os professores das salas

vizinhas, mas que se revela produtiva. Os colegas reclamam com o diretor e este exige que não seja feita nenhuma atividade em sala de aula que provoque barulho e perturbe os professores.

- a) O que você acha dessa situação, como você avalia...
- b) Quem tem razão o professor insistindo com a atividade ou o diretor exigindo que interrompesse a atividade? Por quê?(Contra argumentar)
- c) O que o professor deveria fazer a partir daí, acataria a decisão do diretor ou não?
- d) Que solução você daria para esse conflito? Contra argumentar.

4- Um aluno está perturbando a aula e a professora manda que ele saia da classe e fique no corredor aguardando o final da aula. O diretor passa e manda que o aluno entre na sala novamente, porque não quer ninguém nos corredores da escola.

- a) O que você acha dessa situação?
- b) A professora agiu bem ou mal mandando o aluno para fora da sala? Por quê?
- c) E o diretor agiu bem ou mal? Por quê?
- d) O que você acha que o professor deveria fazer diante da atitude do diretor? Por quê?

5- Uma professora entrou na sala de aula e encontrou os vidros fechados. Sem consultar os alunos foi abrindo um a um dizendo que na sala onde ela dá aulas os vidros têm que ficar abertos, pois ela sente muito calor.

Em seguida ligou os ventiladores. Os alunos reclamaram, alegando que estavam com frio e mesmo assim ela manteve sua postura.

- a) O que você acha dessa situação?
- b) A professora tem razão ou não em sua atitude? Por quê?
- c) O que você acha da atitude dos alunos? Por quê?
- d) O que você faria no lugar da professora?

6- Um aluno estava cochilando na sala de aula, o professor ficou muito bravo com ele mandou que fosse falar com o diretor. Também exigiu que escrevesse um pedido de desculpas e copiasse 500 vezes a frase: "Sou um aluno muito preguiçoso, e não devo dormir na sala de aula".

- a) O que você acha da situação?
- b) E o que você acha da atitude do professor? O professor deveria ou não punir o aluno dessa maneira? Por quê?
- c) O aluno deveria ou não acatar a decisão do professor? Por quê?
- d) E você, o que faria no lugar do professor? Por quê?

7- Uma professora de (matéria que o professor leciona) está fazendo uma exposição sobre um conteúdo novo para os alunos. Durante a exposição um aluno se levanta e diz que não acredita no que a professora está informando.

- a) O que você acha dessa situação?
- b) O aluno deve ou não contestar a professora (e se ele estiver certo/errado?)

- c) Que atitude o professor deveria tomar nessa situação?
- d) O que você faria no lugar da professora?

Questões

- 1- Como você sente que ficou sua relação com os alunos após a progressão continuada.
- 2- O que você acha que alterou nessa relação?
- 3- Os alunos respeitam sua autoridade em sala de aula? E da diretor (a)?
- 4- Você acha que a LDB atual deu maior autonomia para as escolas e os professores?
- 5- Você tem autonomia para desenvolver seu trabalho em sala de aula?

Histórias hipotética para os alunos

1- Você sabe que agora não pode mais reprovar o aluno a não ser na 4ª ou 8ª série ou por falta, não é? Uma professora reclama que tem três alunos da sala dela que não querem fazer nada, por que dizem que não vão repetir de ano.

- a) O que você acha disso?
- b) O que você acha da atitude dos alunos? Por quê?
- c) O que a professora deveria fazer com esses alunos? Deveriam ser castigados? Por quê?

2- Um menino da 4ª série não consegue ler e nem fazer continhas de somar (de "mais"). A professora desse aluno quer que ele repita de ano, mas o Conselho de Escola, que é formado por outros professores da escola e a diretora, acaba decidindo que o aluno deve passar porque ele tem 13 anos e já deveria estar na 7ª série.

- a) O que você acha dessa situação?
- b) Você acha que o menino deve passar para a 5ª série ou ficar reprovado na 4ª série como a professora queria? Por que você acha isso?
- c) Quem tem razão a professora ou o Conselho de escola?
- d) O que a professora deveria fazer? Deveria aceitar ou não a decisão do Conselho de não reprovar o aluno? Por quê?
- e) Se você fosse o professor/a professora desse aluno, o que você faria? Por quê?

3- Um professor costuma dar um tipo de atividade em sala de aula que provoca barulho e incomoda os professores das salas vizinhas, mas os alunos gostam muito e aprendem bastante com as atividades. Os outros professores que dão aula ali perto reclamam com o diretor e ele manda que aquele professor não dê mais atividade em sala que faça barulho e perturbe os outros professores das salas vizinhas

- a) O que você acha dessa situação?
- b) Quem tem razão: o professor querendo dar aquela atividade ou o diretor exigindo que ele não dê mais a atividade? Por quê?
- c) O que o professor deveria fazer a partir daí: deveria aceitar ou não a decisão do diretor?
- d) Se fosse você o professor/a professora, como você resolveria esse problema?

4- Um aluno está perturbando a aula e a professora manda que ele saia da classe e fique no corredor aguardando o final da aula. O diretor passa e manda que o aluno entre na sala novamente, porque não quer ninguém nos corredores da escola.

- a) O que você acha dessa situação?
- b) A professora agiu bem ou mal mandando o aluno para fora da sala? Por quê?
- c) E o diretor agiu bem ou mal? Por quê?
- d) O que você acha que o professor deveria fazer, se o diretor mandou o aluno voltar para a sala? Por quê?

5- Uma professora entrou na sala de aula e encontrou os vidros das janelas fechados. Sem consultar os alunos, foi abrindo um a um, dizendo que na sala onde ela dá aulas os vidros têm que ficar abertos, pois ela sente muito calor. Em seguida, ligou os ventiladores. Os alunos reclamaram, dizendo que estavam com frio e mesmo assim ela manteve sua decisão.

- a) O que você acha dessa situação?
- b) A professora tem razão ou não em abrir os vidros e ligar os ventiladores? Por quê?
- c) O que você acha da reclamação dos alunos? Por quê?
- d) O que você faria no lugar da professora?

6- Um aluno estava cochilando na sala de aula, o professor ficou muito bravo e mandou que ele fosse falar com o diretor. Também exigiu que escrevesse um pedido de desculpas e copiasse 500 vezes a frase: "Sou um aluno muito preguiçoso, e não devo dormir na sala de aula".

- a) O que você acha dessa situação?
- b) E o que você acha da atitude do professor? O professor deveria ou não dar esse castigo para o aluno? Por quê?
- c) O aluno deveria ou não aceitar o castigo do professor? Por quê?
- d) E você, o que faria no lugar do professor? Por quê?

7- Uma professora de está dando um assunto novo para os alunos. Um aluno se levanta e corrige a professora dizendo que não é daquele jeito que ela está falando.

- a) O que acha da situação?
- b) O aluno deve ou não corrigir a professora? (e se ele estiver certo/errado)?
- c) Que atitude o professor deve tomar nessa situação?
- d) O que você faria se estivesse no lugar dela?

Questões

- 1- Quem manda em sua escola? (Ele/ela manda em todo mundo ou não? Em quem? Por quê?)
- 2- Alguém manda nele/nele ou não? (Quem? Por quê?)
- 3- (Se quem manda não for o professor) O professor manda em alguém ou não? (Em quem?)
- 4- Quem manda mais: o professor ou a professora? Por quê?
- 5- Como seu professor (a) faz para mandar em você? Como você sabe que ele está mandando?
- 6- Quem manda mais nos alunos, o professor (a) ou diretor (a)? Por quê?