

É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário?

(Is it possible to have authority in the classroom without being authoritarian?)

Elaine Lopes NOVAIS
Colégio Pedro II, Rio de Janeiro

ABSTRACT: Nowadays, authority is one of the main issues that come up when discipline is discussed. Through an ethnographic study in a secondary school, I analyze what kind of authority the teacher used to keep discipline in her class. It is necessary to notice that, in order to make authority play an important role in the discipline issue, it is necessary that the subjects who interact in the classroom try to build a concept of discipline which is not imposed by arbitrary rules, but one that is constructed through the negotiation of fair and clear rules that lead students to autonomy and to a critical perception of reality.

RESUMO: Nas discussões atuais acerca da educação, a autoridade aparece como uma das principais questões que influenciam a questão disciplinar. Através de uma pesquisa de base etnográfica em uma turma de segunda série do Ensino Médio de uma instituição federal de ensino, investigo como a professora trabalhou a questão da autoridade na busca de manter a disciplina em sua turma. É impor-

AUTORIDADE EM SALA DE AULA

tante notar que, para que a autoridade tenha uma função vital na questão disciplinar, é necessário que os indivíduos que interagem em sala tentem construir um conceito de disciplina que não seja imposto por leis arbitrárias, mas sim que seja construído através da negociação de regras claras e justas, que levem os alunos a desenvolverem autonomia e uma percepção crítica da realidade.

KEYWORDS: *authority, interaction, teachers, students, rules*

PALAVRAS-CHAVE: *autoridade, interação, professor, aluno, regras*

INTRODUÇÃO

A questão da autoridade emerge no discurso daqueles que estão envolvidos no contexto educacional e está intimamente vinculada à (in)disciplina. Isto ocorre porque o trabalho pedagógico pressupõe uma relação assimétrica de poder, na qual aquele que ensina - o docente - exerce uma autoridade sobre aquele que aprende - o aluno (De La Taille, 1999). Esta autoridade advém do papel social do professor e também do domínio que este possui do conteúdo com o qual está trabalhando. Neste sentido, a autoridade pressupõe uma relação hierárquica, onde o primeiro tem como função dar ordens que se referem ao “bom” andamento do processo de ensino-aprendizagem, e o segundo as segue, desde que elas sejam justas e se mostrem eficazes (De La Taille, 1999:14).

Segundo Arendt (1972/2001), autoridade é tudo que faz com que as pessoas obedeçam. Assim, na instituição escolar, uma pessoa, investida da função de professor, adquire o poder de determinar as ações dos alunos, que legitimam esse poder, pois trazem de casa, ou adquirem rapidamente, a imagem do professor como autoridade. Porém, o modo como o professor exerce a sua autoridade em sala - se de forma autoritária ou liberal (Davis e Luna, 1991; Guzzoni, 1995; Araújo, 1999; Setton, 1999; Furlani, 2000) - é vital para o estabelecimento (ou não) de uma situação de disciplina em sua turma.

Entretanto, tradicionalmente a autoridade vem sendo confundida em nossas instituições escolares com autoritarismo. Assim, ter autoridade tem equivalido a ser autoritário com os aprendizes, não lhes dando direito de se posicionarem em relação a diversas questões que ocorrem no contexto escolar. De acordo com essa visão, o aluno se cala não por crer na autoridade docente, mas por temer as punições e ameaças (implícitas ou explícitas) do professor autoritário. Dessa forma, a relação professor-aluno vai se enfraquecendo diariamente nessa batalha desigual, onde o primeiro tem todas as armas contra o segundo.

Nesse artigo pretendo discutir a importância da autoridade para a manutenção da disciplina em sala de aula. Pretendo também diferenciar as autoridades autoritária e liberal e analisar como a autoridade foi construída em uma turma de 2ª série do Ensino Médio em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Para realizar essa investigação utilizei a pesquisa de base etnográfica, pois acredito que o paradigma interpretativista se mostra o mais adequado para realizar essa pesquisa. Isso se deve ao fato de que a pesquisa de base etnográfica tem como principal preocupação o significado que as pessoas ou os grupos

AUTORIDADE EM SALA DE AULA

estudados constroem em relação às ações e os eventos que vivenciam. Desta forma, segundo Erickson (2001:12), a etnografia tem como propósito documentar detalhadamente os eventos do cotidiano e identificar os significados atribuídos tanto por aqueles que dela participam quanto por aqueles que a observam. Esses significados são expressos pela linguagem, que possui um papel central dentro da pesquisa de base etnográfica, pois, além de servir como instrumento para que as pessoas atribuam significados ao mundo que as cerca, ela também possibilita que os sujeitos compreendam como a realidade se constitui e a utilizem para construir conhecimento (Moita Lopes 1994; Fairclough, 2001). Essa visão se fundamenta na crença de que não é possível estudar um fato social isoladamente, como um objeto, ou um produto pronto e acabado que se possa mensurar ou avaliar em termos quantitativos.

A (IN)DISCIPLINA E O DISCURSO DA AUTORIDADE

Segundo Furter (1979:172), “longe de ser um mal que cause vergonha aos adultos, a autoridade é uma garantia da estabilidade do mundo que os cerca, já que essa mantém um ambiente que tranqüiliza a criança (ou o adolescente) e garante o objetivo da ação pedagógica”. Já Ferreira (2001:236) define o termo como “1. direito ou poder de se fazer obedecer, de dar ordens, de tomar decisões, de agir; etc. ... 5. poder atribuído a alguém; domínio. 6. influência, prestígio, crédito”.

Por outro lado, Lobrot (1977:26) apresenta uma visão negativa da autoridade. Ele a define como um sistema que permite a alteração da vontade do outro, conduzindo-o ao ponto que se deseja. De acordo com essa visão, a auto-

ridade se contrapõe à liberdade, sendo vista como algo que visa se impor ao outro, com o objetivo de inculcar, com ou sem a sua cooperação, idéias, crenças, hábitos e normas que pertencem à cultura na qual os sujeitos estão inseridos (Davis e Luna, 1991:66-67). Isto pode ser atingido pela repressão ou pela coerção, isto é, pelo direcionamento da ação por meio de ameaças ou recompensas.

A autoridade pode ser exercida de duas formas: pelo domínio ou pelo poder institucionalizado, como ocorre na instituição escolar, ou pelo prestígio daquele que demonstra possuir competência em determinado assunto. De acordo com essa visão, podemos crer que há dois tipos de autoridade: a autoritária, vinculada ao uso da força ou violência, e a por competência, que parte de uma admiração nutrida pelos subordinados a partir do prestígio e da capacidade (Araújo, 1999:41). É de extrema importância frisar que, apesar de ser uma forma de poder, a autoridade não se deve ser confundida com autoritarismo, ou seja, seu uso abusivo, pois ao se fazer obedecer por intermédio de castigos, punições, advertências, notas baixas e ameaças de reprovação, o professor consegue uma obediência que não será legitimada por seus subordinados (De La Taille, 1999:11).

Uma questão que está ligada à da autoridade é a noção de regras, não compreendidas como uma simples forma de agir habitual, mas sim como algo exterior que nos governa e que não podemos mudar conforme nossos próprios interesses. De acordo com Durkheim (1974), na escola é preciso haver regras, que se constituem em um instrumento imprescindível da educação moral, cabendo ao professor impô-la, através da utilização de penalidades. Neste sentido, a idéia de regra remete à autoridade, entendida como um poder que age sobre nós, fazendo com que

AUTORIDADE EM SALA DE AULA

nos comportemos conforme suas prescrições, através de sua força e legitimidade (Setton, 1999). Neste sentido, a autonomia de pensamento e ação - objetivo final da educação - é fruto da internalização de deveres e regras que, constitutivas de uma sociedade mais ampla, são vivenciadas diariamente no processo pedagógico, por intermédio da autoridade docente (Davis e Luna, 1991:69).

De acordo com essa concepção, a disciplina tem um papel preponderante, pois funciona como um dispositivo a ser incentivado pelo professor com o objetivo de assegurar os limites das vontades individuais e o controle dos impulsos egoístas de seus alunos, garantindo assim a ordem, a continuidade e o respeito à vida social (Setton, 1999:77). Dessa forma, a autoridade do professor é fundamental na aprendizagem (Davis e Luna, 1991), não advindo meramente da sua palavra ou do fato desse ser mais velho que seus aprendizes, mas sim da sua função social e pública, onde ele representa “formas de conhecimento e critérios de valor que são publicamente estabelecidos” (Carvalho, 1999: 58). Neste sentido, sua autoridade se constitui a partir de uma aliança entre conhecimento e experiência na condução da turma, pois, “para encaminhar seus alunos para a compreensão de um determinado conhecimento, torna-se necessário que o professor domine tanto o fenômeno quanto o modo como o processo de conhecer” (Aquino, 1999:140). De acordo com essa visão, embora seja imprescindível que o docente domine os conteúdos com os quais trabalha, somente sua qualificação não é garantia de autoridade, uma vez que esta se sustenta no papel social que o professor assume ao ser responsável por inserir seus alunos em uma determinada cultura. Além disso, a autoridade se baseia no trabalho comprometido daquele que se propõe a ensinar algo a seus aprendizes (Lara, 1987:16).

ELAINE LOPES NOVAIS

Por intermédio da autoridade do professor, “os alunos aprendem a regular seu próprio comportamento para garantir a apropriação do conhecimento escolar, no intuito de apreender criticamente a realidade, com o objetivo de transformá-la, isto é, tornam-se civilizadas” (Davis e Luna, 1991:69).

A AUTORIDADE AUTORITÁRIA

O primeiro tipo de autoridade, a autoritária (Davis e Luna, 1991), é historicamente associado à organização escolar, seja relacionado à educação religiosa ou militar, que dominou, por muito tempo, o trabalho pedagógico (Guzzoni, 1995; Furlani, 2000). Sua característica principal é que os alunos, ao obedecerem, não o fazem por acreditar na autoridade docente, mas sim porque são obrigados, não têm escolha, ou seja, obedecem, mas não respeitam, gerando assim um círculo vicioso: os estudantes não respeitam o professor, que se torna mais autoritário e utiliza mais instrumentos de coação, gerando mais indisciplina e conseqüentemente menos respeito por parte dos alunos. Neste sentido, a autoridade autoritária, decorrente de uma posição hierárquica, pode ser “aceita” simplesmente porque a lei ampara e não porque seu portador demonstra competência ou liderança (Furlani, 2000:28). Assim, o professor autoritário deixa claro ao aluno que, se não fizer o que é mandado, sofrerá sanções. Esse confronto, essa coerção, cria um clima emocional em sala que pode gerar sentimentos de hostilidade, ressentimento ou inferioridade e passividade, que certamente não favorecem o trabalho pedagógico (Furlani, 2000:35).

AUTORIDADE EM SALA DE AULA

O modelo autoritário de autoridade se caracteriza por uma ausência de diálogo, pelo fato de que as decisões fundamentais são tomadas por quem “tem autoridade”, algo que jamais pode ser questionado pelos outros participantes (Furlani, 2000; Fleuri, 2001). Outra característica é que o conhecimento, assim como as normas de conduta e regras que devem ser seguidas, é imposto através do professor - que possui o direito à voz já atribuído pela instituição, enquanto o aluno não tem sua voz ouvida, não tem a palavra. Assim, a relação entre professor e alunos demonstra que nela um dos participantes quer “ganhar”, e neste sentido, “o primeiro tem meios para vencer esta competição pelo poder - a prova, a advertência, a nota, em suma, a punição” (Furlani, 2000:58). Deste modo, a relação que se estabelece é a de violência, de coerção, onde aqueles que se recusam são castigados e os que aceitam passivamente são premiados. Essas micropenalidades asseguram, assim, a submissão à autoridade, que se torna cada vez mais autoritária, estabelecendo um círculo vicioso de controle, insatisfação e falta de confiança. Nessa relação, o professor autoritário volta sua atenção para os alunos “indisciplinados”, utilizando uma série de punições, visando o disciplinamento, o controle, e não a facilitação do desempenho adequado do aluno (Furlani, 2000:52). Desta forma, a educação que se baseia na autoridade autoritária tende a gerar indivíduos submissos, conformistas, uma vez que os estudantes são submetidos constantemente a pressões e expressões que lhe informam, subliminarmente ou explicitamente, que obedecer e pensar são atitudes contraditórias e não complementares (Vinha, 2000).

A autoridade autoritária se baseia no respeito unilateral, onde aquele que respeita não se vê obrigado a também respeitar o outro (Araújo, 1999:34). Esta é compre-

endida por Piaget (1994) como um instrumento de submissão a regras pré-estabelecidas cuja origem permanece no exterior do sujeito. Desta forma, o professor cobra respeito de seus alunos, mas em muitos momentos não age da mesma forma com eles, pautando sua relação na obediência e no medo, formando indivíduos submetidos à opressão das tradições e das gerações anteriores, isto é, a moral da obediência cega. Desta forma, o educador está reforçando, “uma moral heterônoma nos sujeitos, na qual as regras são exteriores aos alunos e são vistas como imutáveis e inquestionáveis” (Carvalho, 1999: 52), e que leva os indivíduos a obedecerem às regras “institucionalizadas”, construídas pela escola e consideradas obrigatórias para as crianças e adolescente, e que quase sempre impedem o contato ou as trocas sociais entre os estudantes. Neste sentido, “a obediência nem sempre deriva de uma relação de autoridade, podendo ser estabelecida meramente por coação, por medidas punitivas, o que reforça cada vez mais a heteronímia dos alunos” (De La Taille, 1999:10).

Portanto, de acordo com essa concepção, repreender e ser repreendido supõem que os alunos reconhecem o professor como uma autoridade que detém o poder para repreender e impor sanções, atos que têm como objetivo alterar o comportamento dos aprendizes (Batista, 1997). Desta forma, a autoridade do educador, as lições de moral, o sistema de encorajamento (prêmios) e sanções punitivas (castigos) que são freqüentemente pelos educadores acabam por formar pessoas obedientes e passivas, que pautarão suas futuras relações, seja dentro ou fora da escola, no respeito unilateral.

Ao pautar a relação professor-aluno no medo da punição, o primeiro pode levar seus aprendizes a três tipos de reações (Kamii, 2000:107). A primeira é o cálculo de

AUTORIDADE EM SALA DE AULA

riscos, onde a criança punida repete o mesmo ato, mas tentando evitar ser descoberta. A segunda reação por parte da criança é uma conformidade cega, pois esta lhe gera segurança e respeitabilidade. Ao agir de modo conformista, a criança deixa de tomar decisões, e passa a obedecer cegamente às ordens impostas por seu mestre. A terceira possibilidade é a revolta, comum em alguns de nossos adolescentes, que se envolvem em comportamentos que vão desde a indisciplina até a delinquência. Portanto, quando o professor baseia a interação na sala de aula na ameaça de punição, toda a afetividade que pode se estabelecer na interação na sala de aula e que gera o respeito mútuo dá lugar ao medo, que se mantém enquanto aquele que detém o poder utiliza seus instrumentos de coação, de cobrança, de ameaça. Esta falta de afetividade, somada à obrigação de obediência pode aumentar a indisciplina na sala de aula, pois se os alunos não respeitam o professor por sua autoridade, podem se sentir estimulados a desafiá-lo, a desobedecê-lo, a não prestar atenção nos conteúdos trabalhados, e a simplesmente cumprir burocraticamente o horário, estando em sala de corpo presente, mas com o pensamento em outro lugar. Assim, a indisciplina pode ser gerada como recurso contra o autoritarismo (Davis e Luna, 1991:69).

A AUTORIDADE LIBERAL

Como contraponto à autoridade autoritária, a autoridade liberal é o produto da relação professor-aluno (Davis e Luna, 1991; Guzzoni, 1995). De acordo com Piaget (1994), a autoridade do professor não deve ser questionada, tampouco abandonada, visto que é legítima e indispen-

sável na relação pedagógica. Isto ocorre porque o professor possui um saber, um conhecimento de como auxiliar os alunos a aprender, sendo ele o responsável pela educação de seus alunos e pela construção de um ambiente propício à aprendizagem, o que lhe confere um certo poder. Essa responsabilidade, por si só, já confere ao educador uma autoridade (Vinha, 2000), que deve estar, segundo Freire e Shor (2000), sempre presente, uma vez que é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes sem autoridade.

Porém, não é a presença da autoridade que está errada, mas sim seu abuso, o exagero, a autoridade desmedida, o autoritarismo, o fato de ela repousar sobre a utilização contínua de sanções (Furter, 1979; Vinha, 2000). Essa deve ser utilizada dentro dos limites da democracia, pois é importante que aquele que detém a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros, e que se a primeira nega a segunda e corta a relação que a embasa, deixa de existir, passando a se tornar autoritarismo (Freire e Shor, 2000). Assim, a autoridade do docente deve fornecer ao educando “todo o apoio e amparo para que esse se torne um adulto, capaz de se colocar objetivos, levantar alternativas de ação, selecionando a mais eficiente do ponto de vista social e pessoal e, deliberadamente, refrear todo e qualquer impulso que impeça ou protele a execução da opção escolhida” (Davis e Luna, 1991: 68). De acordo com essa concepção, educar implica, muitas vezes, em interferir na vontade e na atividade da criança/aprendiz com o objetivo de, mais na frente, fazer com que sua vontade e atividade sejam controladas por ela mesma, autonomamente (Davis e Luna, 1991; Piaget, 1994). Neste sentido, a autoridade do mestre tem duas funções distintas: a primeira, a de ensinar o aluno a se normatizar; a segunda, levá-lo a usar sua liberdade (Furter, 1979).

AUTORIDADE EM SALA DE AULA

Portanto, a autoridade do professor é vista como poder legitimado pelas partes envolvidas, que surge da aliança entre o conhecimento e a experiência na condução da classe, buscando orientar o indivíduo, ajudar o aluno a crescer social, psicológica e intelectualmente (Freire e outros, 1989; Davis e Luna, 1991; Paula e Silva, 2001). A autoridade, poder concedido ao docente pela instituição e pela sociedade, não deve ser utilizada em seu próprio benefício, mas sim para conduzir aqueles que estão se submetendo a ele dentro da cultura que esse representa (Francisco, 1999). Desta forma, ao fazer uso de seu poder, o professor não acumula vantagens pessoais, mas sim age em interesse de seus alunos, e seu poder é consentido, é legitimado como autoridade, uma vez que os estudantes reconhecem em sua autoridade, sabedoria, experiência e compromisso com a realidade, com a condução do conhecimento e dos indivíduos com os quais ele está trabalhando (Davis e Luna, 1991). Assim, a autoridade institucional para qual o professor está designado em nada se relaciona com traços autoritários, uma vez que esta surge do próprio processo educacional, e nada tem a ver com policialismo, mas sim com a conquista de uma disciplina de vida, que combinada com esforço levam a um equilíbrio, que, de forma alguma deve estar vinculado a sofrimento, a dor (Morais, 2001). Caso ele utilize sua força para fazer valer suas próprias vontades, não estará exercendo sua autoridade, e sim sendo tirânico, despótico, autoritário (Francisco, 1999:108).

Entretanto, se eficaz, a autoridade leva o aluno a se disciplinar, sendo esse então capaz de adequar seu comportamento a determinadas regras, estabelecidas por ele ou não, de modo a conseguir a organização necessária da ação para que resultados sejam atingidos (Freire, 1989). Desta

forma, segundo Morais (2001), a autoridade enquanto valor, uma garantia de liberdade, é constituída e necessita ser aceita e não imposta, estando relacionada com liderança, na qual o líder é aquele que se propõe e é aceito por seu grupo. Cabe, então, ao professor “levar seus pupilos a uma visão verdadeira - não fantasiosa - da realidade cotidiana, sem encará-la como um grande brinquedo, percebendo que a vida não é isto ou aquilo, mas isto e aquilo” (Morais, 2001:28). Pode-se considerar que, neste sentido, a autoridade do educador atua como uma “consciência externa”, que irá sendo pouco a pouco interiorizada, através da interação interpessoal no contexto social, até se transformar em consciência pessoal interna, intrapessoal (Davis e Luna, 1991: 68). De acordo com essa concepção, as funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1934/1998:94), como a vontade, inicialmente reguladas de “fora para dentro”, à medida que a criança se apropria da cultura e do conhecimento humano disponível, passam a ser reguladas “de dentro”, por ela própria. Portanto, a autoridade se apresenta como “condição essencial para a formação tanto da auto-regulação (comumente chamada de disciplina) como da própria consciência” (Davis e Luna, 1991:69).

Ao utilizar a autoridade liberal, a relação que se estabelece entre o professor e seus alunos passa a ser pautada, segundo Carvalho (1999) e Vinha (2000), no respeito mútuo, em uma obediência voluntária, que leva os aprendizes a desenvolverem uma moral autônoma, na qual os sujeitos interiorizam e aceitam as regras, tendo a consciência de que essas podem ser modificadas eventualmente (Davis e Luna, 1991; De La Taille, 1999). Assim, ao atuar em relações nas quais existe o respeito mútuo, a criança vai substituindo suas relações embasadas unicamente na

AUTORIDADE EM SALA DE AULA

obediência, passando a fundamentá-las na reciprocidade e na cooperação (Vinha, 2000). Não se almeja, portanto, ao se utilizar a autoridade liberal, uma “disciplina do silêncio” (Guzzoni, 1995; Freire, 1997; Freire e Shor, 2000), mas sim uma disciplina onde o aluno participa ativamente das atividades escolares, envolvendo-se nas tomadas de decisões e estabelecimentos de regras, questionando o professor, relacionando-se com seus colegas, discutindo e opinando sobre as questões colocadas na sala de aula. Nessa concepção, o professor é o agente que media entre a liberdade dos alunos de decidirem por si próprios e a necessidade de controlá-los, que implica inclusive tomar algumas decisões pelos discentes, uma vez que só é possível conceber uma disciplina autônoma, na medida em que o trabalho pedagógico admite aos estudantes participarem na tomada de decisões em sala de aula (Guzzoni, 1995; Vinha, 2000). Desta forma, a criança elabora uma autorregulação, uma auto-disciplina, uma autonomia, pois, através de sua própria ação, ela descobre a necessidade da disciplina. A autonomia, definida por Piaget (1994) como a capacidade do indivíduo de orientar sua conduta de acordo com leis e regras que ele dá a si mesmo, recorrendo para isso à vontade e à razão, é o grande objetivo da atividade docente (Francisco, 1999:106). Esse aspecto é salientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999), que postulam que a educação tem como objetivo final formar cidadãos éticos e autônomos, e que possuam pensamento crítico. Este é, segundo Davis e Luna (1991:68), o objetivo último da autoridade na relação pedagógica: “propiciar a construção de uma consciência que seja ao mesmo tempo autônoma e compromissada com a autonomia das demais consciências”.

Entretanto, muitos professores têm dificuldade de abandonar a postura de centro todo-poderoso e onisciente dentro da classe. Assim, acreditam que, por possuírem tradicionalmente o papel central no processo de ensino-aprendizagem e por exercerem a função pedagógica de determinar normas de conduta e o que será feito em sala, que não necessitam ouvir seus alunos. Para esses professores, os alunos não têm a permissão para expressarem suas opiniões e suas dúvidas, ou seja, eles silenciam seus aprendizes, uma vez que não permitem que pensem por si próprios, mas sim os obrigam a repetir a fala do mestre, do livro didático, ou da instituição. Desta forma, eles não exercem a autoridade que sua função pressupõe, mas acabam sendo autoritários, percebendo e admitindo somente o seu ponto de vista. Porém, a característica essencial da liderança autêntica, da autoridade liberal, é a renúncia da dominação - controle do comportamento dos outros - contrária aos objetivos da educação (Bohoslavsky, 1997: 379). Neste sentido, o ambiente da sala de aula deve ter o autoritarismo do adulto minimizado, com o intuito de fazer a criança (ou o adolescente) perceber que seus sentimentos e idéias são valorizados. Assim, o aprendiz vivenciará realmente experiências de respeito mútuo, reciprocidade, cooperação, justiça, solidariedade e igualdade (Vinha, 2000).

Portanto, é indispensável frisar que a autoridade docente somente será garantida se houver clareza dos propósitos da interação, tanto para professores quanto para alunos; uma nítida percepção dos papéis e das atribuições inerentes a cada parte envolvida; hábitos e regras de convivência claros, estabelecidos e respeitados por todos e resultados que espelhem o processo cotidiano de interação e, principalmente, um compromisso genuíno com o pro-

AUTORIDADE EM SALA DE AULA

cesso pedagógico, ou seja, com a construção de sujeitos que conhecendo sua realidade, se disponham a mudá-la (Davis e Luna, 1991; Guzzoni, 1995; Aquino, 1999). Se essas condições não são atendidas, corremos o risco de termos em nossa vivência relações de coação e opressão, sutil ou explicitamente, nas quais aquele que detém o poder institucionalizado oprime quem está submetido a ele, mesmo em muitos momentos tendo a mais absoluta convicção de que está exercendo sua autoridade docente, poder a ele concedido pela instituição que representa. Assim, segundo Vinha (2000), para garantir um ambiente favorável à construção da autonomia é necessário, primeiramente, que se faça uma profunda reflexão sobre a organização da escola e do tipo de relações sociais existentes no ambiente educacional.

A AUTORIDADE LIBERAL NA SALA E OS ACORDOS FIRMADOS ENTRE PROFESSORA E ALUNOS

Nessa seção, analiso o modo como a autoridade era exercida pela professora de língua portuguesa da turma de 2ª série do Ensino Médio, e como essa autoridade influenciava a relação professor-aluno. Pude perceber que havia um clima amistoso na sala de aula, uma vez que a professora tentava fazer com que o trabalho não fosse uma simples transmissão de conteúdos, mas sim um momento participativo e prazeroso para seus aprendizes. Existia um relacionamento entre os sujeitos que ultrapassava o mero contato professor-aluno, uma vez que a professora tratava seus alunos de forma bastante carinhosa, chamando-os por apelidos, brincando, contando piadas, fazendo elogios e, em alguns momentos, fazendo carinho em suas cabeças ou

ELAINE LOPES NOVAIS

lhes dando beijos. Isadora demonstrava se sentir responsável pelo crescimento de seus aprendizes, e se colocava como uma mãezona, sempre aberta para eles, que retribuíam essa atenção e a tratavam com bastante carinho e respeito. O relacionamento amistoso que ocorria na sala de aula pode ser observado nas anotações de campo, em meus diários e nas transcrições das aulas observadas.

Anotações de campo do dia 06/08/01

O clima parece bastante amistoso. Quando a professora pede silêncio, os alunos param com a conversa.

Os alunos fazem brincadeiras com a professora e vice-versa.

Enquanto a professora tira dúvidas de uma aluna, os outros conversam. Quando ela pede atenção, eles param.

A professora faz um pequeno sermão quanto ao conhecimento, e a falta de seriedade quanto à aprendizagem.

Diário do dia 17/08/01

Um fato bastante curioso ocorreu nessa aula. Um aluno compôs um soneto em casa e pediu para lê-lo. Ele leu seu poema, destinado a uma menina da turma, e foi aplaudido no final.

Em alguns momentos, me pergunto se nessa turma apresenta algum tipo de indisciplina. Eles parecem tão interessados, atentos, amistosos, agradáveis, simpáticos. O clima da sala é sempre tão bom e a relação com a professora é sempre tão harmoniosa. Em poucos momentos sinto algum tipo de tensão, o a professora precisa reclamar com os alunos sobre seu comportamento.

Aula de 20/08/2001

AUTORIDADE EM SALA DE AULA

P: /.../ E por último o “carpe diem”, que é uma das características principais do arcadismo, que é isso que eu acabei de falar agora, que é a postura diante dos problemas do mundo. Já que o mundo vai acabar, já que a gente vai perecer, já que as estrias, a flacidez e a celulite, já que tudo virá, então vamos aproveitar enquanto a gente não tem. (risos)

Gisele: E quando a gente tem desde os doze anos?

P: Então aproveita enquanto a gente não tem, né? Aproveita enquanto não tem. Porque depois, vai cair o dente, vai ficar careca.

A: O dente, que horror! (risos)

Aula de 17/12/2001

(início da aula, alguns alunos conversando)

P: Maria, dá exemplo práς colegas.

Paulo: Professora, a gente SEMPRE dá bom exemplo.

P: Tá, tá.

A: Professora, o celular dele tocou.

P: Desliga o celular. (verificando quem havia feito o trabalho de casa). Vou colocar pela metade. Os três com zero, né, GISELE.

Gisele: Ah, professora.

P: Calma, nervosinha. As três pessoas e meia que não fizeram, eu vou dar uma chance na quarta-feira. A gente não tem aula, mas eu estou na escola. Então vocês vão lá na sala dos professores, e vão me entregar da página 250 a 255, numa folha a parte, tá bom assim?

AA: Tá bom.

P: Quarta-feira eu quero as fulinhas na minha mão, à parte. Aí, eu tiro o nome, senão, aí eu deixo o nome. Ouviu, Gisele?

Gisele: Ah, é.

P: Eu sou muito boazinha.

Gisele: É de professoras como a senhora que o colégio precisa.

ELAINE LOPES NOVAIS

P: É verdade, e de alunas como você também.

Entretanto, apesar de prevalecer na sala um ambiente bastante amistoso entre a professora e os alunos, isso não significava que a primeira adotava uma postura disciplinar liberal (cf. Vasconcellos, 2000), permitindo que seus aprendizes agissem da forma que desejassem. Apesar das várias demonstrações de carinho entre os sujeitos observados, em nenhum momento a professora se colocou como “coleguinha” de seus alunos (cf. Levkovitz, 2002), mas sim preservou a assimetria (cf. Cazden, 1988), principal característica da relação professor-aluno. Em seu discurso dentro de sala, seu papel de professora e sua responsabilidade como educadora ficavam sempre em primeiro plano. Ela deixava bastante claro a seus aprendizes que tinha uma agenda pedagógica a ser cumprida, e que sua função, naquele contexto, não era de distraí-los ou entretê-los, mas sim de ensinar português. Seus alunos percebiam que, por mais que em alguns momentos a aula se assemelhasse a um bate-papo sobre assuntos do dia-a-dia, por trás havia um trabalho pedagógico sério e comprometido. Essa atitude em relação ao papel exercido por Isadora no contexto da sala de aula pode ser observada no trecho retirado da entrevista de 28/01/02:

E: Eu percebo que o relacionamento de vocês é muito ...

P: É muito próximo.

E: Fala um pouquinho disso aí.

P: Eles foram meus o ano passado. E eu acho que isso dá uma certa intimidade. E apesar de que eu sempre falo com eles que eu não sou coleguinha deles, então eu não gosto de determinados comportamentos. A Júlia, por exemplo, eu sempre brigo com ela, toda aula, eles

AUTORIDADE EM SALA DE AULA

mesmos falam, “tinha que ser ela, só podia ser ela”. Porque ela é muito abusada. /.../ Então, eu sou muito próxima mesmo, eles vêm conversar sobre namorados, eles vêm me contar, eles se sentem muito próximos, eu não sei se é pelo fato de eu ter as minhas crianças aqui na escola. Sabe eles vem conversar muito, vêm pedir opinião, ou por causa do teatro, porque muitos deles fazem teatro comigo, e aí também, eu tenho muitos naquele grupo.

E: Eu sinto muito isso. Você trata eles por apelidos, que é uma coisa que os professores não fazem normalmente.

P: Eu chamo assim, mas se eles me chamam de Dodô, eu não aceito, é professora Isadora, porque a intimidade tem lá seus limites.

E: E você acha que isso afeta na disciplina deles?

P: Às vezes eles confundem a intimidade com a possibilidade de fazer alguma coisa que a professora não vai reclamar porque é minha amiguinha.

E: Eu pensei por outro lado. Eu pensei porque o relacionamento é amistoso, eu notei que o clima é super *light*.

P: Ah, sim. /.../ Eu acho que sim. Até porque eles sabem, que quando eu dou um esporro sério, eles ficam quietinhos. Porque a nossa relação é muito tranqüila, mas quando eu não to segurando, que eu falo, eu to de mau humor, tá um saco, nananã, eles na hora “agora pesou, vamo ficar quieto”.

Podemos perceber que a professora, em nenhum momento, abriu mão da sua autoridade, indispensável ao processo pedagógico e fundamental na aprendizagem (cf. Davis e Luna, 1991; Piaget, 1994; Guzzoni, 1995; Freire, 1996). Tampouco ela se colocava em um mesmo patamar que seus aprendizes, mas sim mantinha sempre seu papel social e, conseqüentemente, sua posição hierárquica, sem,

contundo, se tornar distante deles. Sua posição assimétrica (cf. Cazden, 1988) fica clara em no trecho retirado da entrevista de 28/01/02, onde ela se posiciona quanto à questão da autoridade na sala de aula.

E: Como você definiria autoridade?

P: Olha, eu acho que a autoridade é um sentimento assim, é, que garante a você estar num patamar de responsabilidade superior ao aluno. Então Um aluno prá aprender alguma coisa, ele tem que confiar no professor. E ele precisa confiar que o professor sabe o que tá ensinando. Essa confiança que o aluno tem no professor é que te dá autoridade /.../ A única coisa que a gente tem em sala é a autoridade. É você dizer assim, “olha, presta atenção, que sozinho você não vai aprender”. Então, isso faz com que o aluno te respeite. Eu não sou coleguinha deles, eu to num patamar superior, sim, de hierarquia. Então, essa minha autoridade hierárquica, aliada à confiança que o aluno tem no meu conhecimento, isso me dá autoridade, eles me respeitam por causa disso. Se o aluno acha que você é coleguinha, aí não dá certo.

E: Como você acha que impõe a sua autoridade na sala de aula

P: eu me preservo.

E: Eu percebo que o seu relacionamento é super carinhoso, você os trata super bem, você vê que eles tão felizes de estar ali. É raro você ver isso em alguma turma. Eu vejo um clima agradável na sala de aula. Que coisas você acredita que acontecem no seu relacionamento com a turma que demonstram a sua autoridade?

P: Eu me preservo muito. É uma questão hierárquica mesmo. Então, quando eles me chamam de “Ô, Isadora!”, eu não aceito, é professora Isadora. É que nem mãe, tem gente mais próxima que mãe, mas, no entanto, a criança não chega na mãe e da na cara dela. É uma autoridade natural, que se mantém por essa pre-

AUTORIDADE EM SALA DE AULA

servação dos espaços. Então, eu não deixo eles mexerem nas minhas coisas, eu não deixo eles me chamarem por apelidos, eu deixo bem claro que a professora ali sou EU. /.../ Então, eu os trato com respeito, mas não participo do recreio deles, eu não sou colega deles, o meu vocabulário, mesmo quando eu uso gíria, eu uso em um momento colocado, e isso me diferencia deles. Até o fato de eu brincar com a minha idade (na época ela tinha 33 anos e eles em média 16), eles já acham que eu sou muito velha. E isso de uma certa maneira me confere uma certa autoridade. /.../ E eu chamo pai, eu falo com um, eu falo com outro. E eles sabem que se fizer bagunça, eu vou puxar as orelhas. E como eu sou muito grande, eles devem pensar “ah, essa mulher vai é me bater”. Junta tudo isso e eu consigo preservar a minha autoridade. Há um certo distanciamento, sim, que eu mantenho com o aluno. Mas é um distanciamento que não significa afastamento de carinho, não é. Mas, a minha cadeira de professora, é minha, eu não gosto que sente na minha mesa, na minha cadeira. Sabe tem aluno que vem e diz “deixa eu ver o diário”, eu não deixo, que mexe no meu diário sou eu. Isso vai colocando as coisas no seu devido lugar.

Através das observações e das entrevistas com a professora e com os alunos pude constatar que a autoridade exercida por ela não era autoritária, centralizada na figura do professor e baseada em ameaças implícitas ou explícitas de punição (cf. Davis e Luna, 1991), mas sim liberal, que tem por característica privilegiar a relação professor-aluno, no intuito de construir regras e normas que deverão nortear o trabalho pedagógico (cf. Davis e Luna, 1991; Guzzoni, 1995). Durante as aulas observadas, a professora não se colocou como única detentora do conhecimento e do poder, ou como opressora da voz de seus

ELAINE LOPES NOVAIS

alunos. Ela não determinava regras externas impossíveis de serem questionadas por seus alunos, mas sim buscou negociar com eles regras claras nas quais ela basearia seu trabalho em sala e também deixou claro que atitudes ela esperava que eles apresentassem (cf. Furlani, 2000). Nessas negociações, ela buscou conciliar suas expectativas com os anseios e necessidades de seus aprendizes. Assim, em sua sala de aula, seus alunos não tiveram que intuir regras pouco explícitas e arbitrárias determinadas pela instituição (cf. Cazden, 1988; Moita Lopes, 1996; Vasconcellos, 2000), mas, ao contrário, sabiam exatamente o que era esperado deles. Talvez por esse motivo, a turma apresentasse um comportamento mais disciplinado durante as aulas de Língua Portuguesa, uma vez que em poucos (talvez até raros) momentos, presenciei uma atitude mais incisiva ou rígida por parte da professora.

Em suas negociações para gerar regras claras e justas que fossem aceitas e obedecidas por seus alunos, no sentido de desenvolver neles uma moral autônoma, a professora utilizou acordos, que tinham por objetivo determinar que atitudes eram consideradas corretas dentro da sala de aula (cf. Davis e Luna, 1991; Guzoni, 1995; De La Taille, 1999; Vinha, 2000). A posição de Isadora em relação aos acordos fica evidente no trecho retirado da entrevista com a professora, de 28/01/02.

E: Eu me lembro que a segunda aula que eu assisti, teve aquele lance que vários alunos chegaram atrasados.

P: E a gente fez um acordo.

/.../

E: Aí eu vi que você fez um acordo e eles acataram, enquanto não rolou a greve.

P: Eles tavam cumprindo. Um dia, o Daniel falou, ele chegou uma e quinze. Aí, eu falei, “chegando a essa

AUTORIDADE EM SALA DE AULA

hora!”, e ele respondeu, “ah, professora, a senhora falou que até uma e quinze podia entrar. Então...”

E: E esse contrato funciona.

P: Funciona e muito, quando há autoridade. Se um professor não tem autoridade e o aluno faz até chifrinho prá tirar foto, cê acha que vai cumprir um acordo? Fazer chifrinho, em mim não faz, essa autoridade que alguns professores dão, acaba com a autoridade do professor, acaba com a figura, com a estampa, e aí não vale contrato nenhum. Agora, quando tem autoridade, o aluno te respeita, ele confia no teu trabalho, você faz um acordo e ele sabe que você vai cumprir a sua parte do acordo, aí ele também embarca.

Durante o período em que realizei minha observação na turma, pude constatar que, os contratos, realizados (e cumpridos) professora e alunos, tinham por objetivo determinar condutas que o grupo julgasse necessárias para o andamento do trabalho pedagógico e também para a manutenção da disciplina na sala de aula (cf. Davis e Luna, 1991; Guzoni, 1995; Carvalho, 1999; De La Taille, 1999; Vinha, 2000). Talvez devido ao fato de que a professora possuía uma postura política muito explícita, as decisões firmadas pelo grupo se assemelhavam a uma pequena assembléia sindical. Havia sempre uma rápida discussão, na qual todos os sujeitos podiam expressar sua opinião e depois, caso não houvesse um consenso, a professora realizava uma votação, na qual a vontade da maioria era respeitada. Por meio desse processo, foram decididas questões como: o horário máximo de atraso para a entrada em sala, se os alunos iriam levantar ou não para a entrada da professora, como o trabalho relativo aos estilos Barroco e Arcadismo seria realizado, se os alunos fariam a leitura extra de um livro, e se os alunos preferiam realizar uma

ELAINE LOPES NOVAIS

gincana gramatical como avaliação ou se queriam fazer um teste. O trecho abaixo, retirado da aula de 10/08/01, exemplifica como os acordos (cf. Davis e Luna, 1991; Guzoni, 1995; Carvalho, 1999; De La Taille, 1999; Vinha, 2000) eram firmados. Nessa passagem, Isadora negocia com os estudantes até que hora ela deveria permitir a entrada dos alunos atrasados. Ela colocou suas idéias, ouviu a posição deles e negociou um horário que satisfizesse ambas as partes e que não atrapalhasse o andamento da aula.

P: /.../ Bom, povo, vamos pegar a nossa... (um aluno chega atrasado). São os ossos do primeiro tempo. (Vários alunos falando ao mesmo tempo). Olá Márcia (que chega atrasada), me lembra de te tirar as faltas.

(Bernardo chega atrasado).

Bernardo: Acabei de almoçar agora, vim direto para a sala. (risos)

P: Tá bem ,tá bem, eu mereço, eu mereço. Bom, meninos, vamos lá, capítulo 13. (outro aluno chega atrasado). À essa hora meu filho. (risos). Meio difícil, né. Tem mais alguém lá embaixo prá chegar?

A: Daniel e o Paulo.

(dois alunos chegam atrasados, risos da turma)

P (um pouco chateada): Senta. Bom, vamos tentar começar. Aliás, vamos aproveitar a situação e vamos estabelecer um critério. Que é prá não ficar assim, a professora deixou entrar, ou a professora é carrasca. Então vamos estabelecer uma coisa. São uma e vinte. Vamos estabelecer que o teto prá que vocês cheguem né, porque depois disso fica complicado. Eu tô tentando começar a aula tem uns quinze minutos. Eu fiz a chamada, eu dei um número de faltas na chamada. Aí, ainda sentada, chegaram dois, aí eu tirei a falta, fechei o material e chegaram mais dois. Depois chegou outro,

AUTORIDADE EM SALA DE AULA

mais outro e mais outro. Não tem condição, eu levei quinze minutos da aula esperando a turma aparecer prá ter aula. Então vamos estabelecer um teto, vamos combinar, porque aí fica mais fácil prá todo mundo. Então uma e dez, tá bom, todo mundo chegar até uma e dez, depois não entra? Porque tem dez minutos prá chegar atrasado. Uma e dez chegou?

A: Tem gente que almoça aqui.

P: Mas porque não pode chegar mais cedo prá almoçar? (sem resposta)

P: Uma e quinze. Manifesta gente, eu tô perguntando.

AA: Uma e quinze tá bom.

P: Então, depois de uma e quinze, ninguém mais entra. Agora isso é uma combinação nossa, né. Porque vocês sabem que se for cumprir o horário ninguém entra depois de uma hora. Ou entra uma hora ou quinze prá duas, não é isso?

AA: É.

P: Bom, então prá gente aqui, até uma e quinze. Que eu chego, faço a minha chamada e uma e quinze eu começo a matéria, que chegou, não quero saber se mandaram subir, vou mandar descer. Combinado? Todos de acordo? Certinho? Então retornando, quarta tentativa...

Ao agir dessa forma, a professora tentou levar seus alunos a adequar seu comportamento às regras estabelecidas pelo grupo, com o intuito de conseguir a organização necessária para que seus objetivos pedagógicos fossem cumpridos (cf. Freire e outros, 1989). No início do trecho, a professora não conseguia iniciar a aula, uma vez que não estava claro para os alunos se eles poderiam ou não subir depois de uma hora (horário do início do primeiro tempo) e, por isso iam chegando aos poucos. Já no final da negociação, ela os levou a perceber e a concordar que não seria

possível chegar após uma e quinze, uma vez que prejudicaria o andamento da aula, conseguindo, desse modo, fazer valer sua vontade de modo bastante positivo, sem imposições, ameaças ou coerções. Como pode ser observado, ao não impor uma regra arbitrária conforme seu desejo, mas discutindo com o grupo como ela seria estabelecida, a professora demonstrou sua autoridade de forma liberal, sem ser autoritária e sem colocar sua vontade acima da dos alunos (Davis e Luna, 1991; Guzzoni, 1995; Vinha, 2000, Moraes, 2001). Dessa forma, sua atuação, baseada na relação construída com seus alunos (Davis e Luna, 1991), teve duas funções distintas: a primeira, ensinar os alunos a se normatizarem, e a segunda, a de levá-los a usar sua liberdade (cf. Furter, 1975).

A partir dessas observações, posso afirmar que a professora utilizou, de acordo com Freire e Shor (2000), a autoridade dentro dos limites da democracia, tentando ser justa em suas cobranças e expectativas, sem, contudo, cercear a liberdade de seus alunos. Ao agir dessa forma, a professora estabeleceu, não uma disciplina do silêncio (cf. Guzzoni, 1995; Freire, 1997; Freire e Shor, 2000), mas sim uma disciplina que incentivava a participação dos alunos nas tomadas de decisões e nas discussões acerca das diversas questões colocadas em sala de aula (cf. Davis e Luna, 1991; Guzzoni, 1995; Vinha, 2000). Sua atitude em relação à participação dos estudantes no sentido de expressarem suas opiniões e desejos fica evidente no trecho retirado da aula de 17/08/01, no qual ela permitiu que seus alunos negociassem como seria realizado o trabalho pedagógico sobre o Barroco e o Arcadismo.

P: /.../ Bom, nós temos dois caminhos, começar como eles (as turmas da manhã), rever o Barroco e fazer os

AUTORIDADE EM SALA DE AULA

exercícios que faltam corrigir. A gente faz os exercícios juntos e eu vou chamando atenção prá coisas que tem aí e a gente começa o Arcadismo na segunda-feira. Ou então a gente começa hoje o Arcadismo e os exercícios do Barroco eu vou dar o gabarito. Que que vocês acham?

A: Mas olha só, como é que ficam os exercícios?

P: Gabarito./.../ Olha só, a gente tem que decidir prá começar rápido, prá gente começar, né. Eu acho importante vocês fazerem o exercício do Barroco, porque eu vou precisar das características do Barroco prá trabalhar com o Arcadismo. Agora, se vocês acham que essas características do Barroco já estão na cabeça, não esqueceram...

AA: Ummm.

P: Nos banhos de mar, de praia, se não cozinhou no sol, a gente pode começar com o Arcadismo. Que que vocês acham?

Estela: É melhor ir pro Arcadismo.

P: Começa do Arcadismo, então?

AA: Não, não.

P: Vamo levantar o bracinho. Quem acha que hoje a gente faz os exercícios e segunda a gente começa o Arcadismo, levanta o braço.

AA: Eu, eu. (alunos levantam os braços)

P: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12. Doze. Então levanta o braço que acha que deve começar pelo Arcadismo.

Estela: Ai gente, que perda de tempo!

/.../

P: 1,2,3,4,5,6,7. Shh, então pronto, só que a maioria não acha perda de tempo. Então a gente vai começar pelo Barroco. Aqui a gente resolve assim.

Ao observar essa e outras interações entre professora e alunos nas mais diversas situações de sala de aula, pude constatar que sua autoridade não era imposta ao gru-

ELAINE LOPES NOVAIS

po, simplesmente pelo fato de que ela era A PROFESSORA, e sim porque eles a reconheciam como sua líder por sua competência e experiência. Essa competência não se restringia ao domínio do conteúdo, mas também era notada na forma como Isadora conduzia e orientava o grupo. Essa orientação não tinha como objetivo obter uma obediência total e irrestrita, mas sim pretendia levar os aprendizes a crescerem social, psicológica e intelectualmente (cf. Freire e outros, 1989; Davis e Luna, 1991; Morais, 2001; Paula e Silva, 2001). No trecho abaixo, retirado da entrevista de 17/05/02, pode-se notar no discurso dos alunos que eles reconheciam a autoridade da professora e sua competência, e a viam como uma líder, não só porque ela era a professora de português, mas sim porque confiavam nela enquanto condutora do processo de aprendizagem.

Daniel: /.../ ela domina bem o conteúdo e planeja as aulas dela. Ela mantém a gente na boa, sem stress. Quando ela manda parar, a gente para, não precisa dar bronca, que ela tem moral.

E: Então vocês poderiam dizer que a professora tem autoridade?

AA: Autoridade?? (com voz um pouco confusa, talvez por confundir autoridade com autoritarismo)

E: É, sem ser autoritária?

Leandro: Ah, com certeza. Ela tem autoridade. Quando ela fala, a gente pára porque ela sabe levar a turma. Tem professor que fica pedindo silêncio e a turma não tá nem aí, continua conversando, mas ela não, quando ela manda a gente obedece. Ela não precisa nem gritar, é só falar um pouquinho mais grosso, que a gente já obedece.

Daniel: Acho que é porque ela domina a matéria, ela dá uma aula na medida.

E: Na medida??

AUTORIDADE EM SALA DE AULA

Daniel: É, ela consegue dar a matéria toda, ela sabe o que é importante, o que vai cair no vestibular. Ela leva a turma na boa, e explica as suas idéias, as suas razões. E a gente sabe que o que ela tá falando é importante prá nós. Ela sempre dá um exemplo atual, ela sempre traz a gente prá discussão, ela sempre quer saber o que a gente acha, tá sempre preocupada se a gente entendeu.

A fala dos alunos acima demonstra que a relação que se estabeleceu na sala foi de respeito mútuo, baseada em uma obediência voluntária e consciente. Essa relação tinha como objetivo principal levar os alunos a desenvolverem uma moral autônoma (cf. Davis e Luna, 1991; Carvalho, 1999; De La Taille, 1999; Vinha, 2000). Assim, o respeito mútuo fez com que os aprendizes substituíssem a obediência cega e acovardada (ou, em contrapartida, o enfrentamento “bélico” - uma guerra não declarada) pela reciprocidade e cooperação (cf. Vinha, 2000).

CONCLUSÕES

A partir das observações dos dados, pode constatar que a professora de português valoriza a relação entre os sujeitos do processo educativo, e, dessa forma estabelece em sua turma uma autoridade liberal. As regras criadas em sala são negociadas e cumpridas por todos os participantes do contexto. A professora não encara seus aprendizes como meros “respondedores de perguntas”, mas sim como indivíduos que têm contribuições importantes a oferecer para o trabalho pedagógico desenvolvido em sala. Assim, o outro (nesse caso, o aluno) é reconhecido como sujeito constituidor do processo de construção do conhecimento, visto que a professora direciona seu discurso para

ELAINE LOPES NOVAIS

seus aprendizes e valoriza suas contribuições (cf. Batista, 1997). Ao encarar seus alunos como seus interlocutores (cf. Bakhtin, 1929/1992), a professora passa a dialogar com seus alunos, isto é, a negociar, compartilhar e construir um conhecimento conjunto.

Acredito que a professora Isadora preservou a assimetria, característica principal da interação professor-alunos (cf. Cazden, 1988). Ao não agir como “coleguinha” de seus aprendizes (Levkovitz, 2002), e ao exercer uma autoridade liberal (cf. Davis e Luna, 1991; Aquino, 1999; Carvalho, 1999; De La Taille, 1999), pautada no respeito mútuo e dentro dos limites da democracia (cf. Freire e Shor, 2000), isto é, tentando ser justa e não cerceando a liberdade de seus alunos, Isadora pode demarcar claramente seu papel social enquanto condutora do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, ao dialogar e negociar com seus alunos, e ao assumir a assimetria e a autoridade que são inerentes a sua função social enquanto professora, a professora fez com que a indisciplina fosse minimizada em sua turma.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J.R.G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J.G. (org.). *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas práticas*. 7ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996a. p.39-55.

_____. *Confrontos na Sala de Aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus Editorial, 1996b.

AUTORIDADE EM SALA DE AULA

_____. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, J.G. (org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. 7ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999, pp. 131-154.

_____. *Do cotidiano Escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus Editorial, 2000.

ARAÚJO, U. F. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J.G. (org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas práticas*. 7ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999. p. 31-48.

ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1972/2001.

BAKHTIN, M.M./(VOLOVCHINOV, V.N.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1992.

BATISTA, A. A. G. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOHOSLAVSKY, R. H. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente de socialização. In: PATTO, M.H.S. *Introdução à Psicologia Escolar*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.357-381.

CARVALHO, J.S.F. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In: AQUINO, J.G. (org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas* São Paulo: Summus Editorial, 1999. p. 49-70.

ELAINE LOPES NOVAIS

CAZDEN, C. B. *Classroom Discourse. the language of teaching and learning*. Portsmouth, N.H: Heinemann, 1988.

DAVIS, C.; LUNA, S. A questão da autoridade na educação. In: Caderno de Pesquisa n. 76. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fev. 1991.

DE LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In: AQUINO, J.G. (org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas práticas* São Paulo: Summus Editorial, 1999. p. 9-30.

FERNANDES, V. N. Escola fundamental: autoritarismo e poder. In: VEIGA, P. A., CARDOSO, M. H.F. (orgs.) *Escola fundamental, currículo e ensino. 2ª ed.* São Paulo: Papirus, 1995. p. 11-22.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FLEURI, R. M. *Educar para quê?: Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCISCO, M.F.S. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, J.G. (org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas práticas* São Paulo: Summus Editorial, 1999. p. 181-192,

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979/2001.

_____. *Conscientização*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

AUTORIDADE EM SALA DE AULA

_____. *Pedagogia do oprimido*. 21ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/1997.

FREIRE, P. e outros. *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.

FREIRE, P., SHOR, I. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FURLANI, L.M.T. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, G. A relação pedagógica como vínculo libertador. Uma experiência de formação docente. In: PATTO, M. H. *Introdução à psicologia escolar*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 383-402.

GUIRADO, M. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação do poder. In: AQUINO, J.G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1996. p. 57 a 72.

GUZZONI, M. A. *A autoridade na relação educativa*. São Paulo: Annablumme, 1995.

HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados. In: NÓVOA, A (org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 45 a 76.

KAMII, C. A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget. In: KAMII, C. (org.) *A criança e o número*. 27ª ed. São Paulo: Papirus, 2000. p.103-124.

KOFF, A. M. N.F e PEREIRA, A B. C. Disciplina: uma questão de autoridade ou de participação? In: CANDAU, V.M. (org.). *Rumo a uma nova didática*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 135-151.

ELAINE LOPES NOVAIS

LARA, L.C. *Porque as crianças não gostam da escola?* Petrópolis: Nova e Vozes, 1987.

LEVKOVITZ, H. N. A. B. *Afinal, com quem esses meninos pensam que estão falando?: uma pesquisa colaborativa*. Orientadora: Alice Maria da Fonseca Freire. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 2002. 170 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada).

LINELL, P., LUCKMANN, T. Assymetries in dialogue: some conceptual preliminaries. In:

LOBROT, M. *A favor ou contra a autoridade*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MARTÍNEZ, S. A. A cultura jovem na ótica dos(as) professores(as) de uma escola de Ensino Médio. In: CANDAU, V.M. (org.) *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 79-101.

MCLAREN, P. *Rituais na Escola: Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORAIS, R. Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. In: MORAIS, R. (org.). *Sala de aula: que espaço é este?*. 14ª ed. São Paulo: Papyrus, 2001. p. 17-29.

PASSOS, L. F. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, J.G. (org.). *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1996. p. 117 a 128.

AUTORIDADE EM SALA DE AULA

PAULA E SILVA, J. M. A. cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: Alguns elementos para reflexão. In: *Cadernos de Pesquisa* n.102. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2001.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. 2^a ed. São Paulo: Summus, 1994.

REGO, T.C.R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J.G. (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1996. p. 83-102.

RESENDE, L.M.G. *Relações de poder no cotidiano escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

SETTON, M.G.J. As transformações do final do século: resignificando os conceitos de autoridade e autonomia. In: AQUINO, J.G. (org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas práticas* São Paulo: Summus Editorial, 1999. p. 71 a 84.

TEIXEIRA, M.B. Tornar-se aluno: o aprendizado da etiqueta escolar em um sala da pré- Escola. In: COX, M.I.P., ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.) *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 193-226.

TRIGO, L.G.G. Salas de aula. In: MORAIS, R. (org.). *Sala de aula: que espaço é este?* 14^a ed. São Paulo: Papirus, 2001. p. 71-81.

VASCONCELLOS, C. S. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em Sala de Aula e na Escola*. Cadernos Pedagógicos do Libertad. 12^a ed. São Paulo: Libertad, 2000.

ELAINE LOPES NOVAIS

VEIGA, I. P. A. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, I. P. A. (org.) *Escola fundamental, currículo e ensino*. São Paulo: Papirus, 1995. p. 77-98.

VINHA, T. P. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

VON ZUBEN, N. A. sala de aula: da angústia de labirinto à fundação da liberdade. In: MORAIS, R. (org.) *Sala de aula: que espaço é esse?*. 14^a ed. São Paulo: Papirus, 2001. p. 123-130.

Recebido: Agosto de 2003

Aceito: Outubro de 2003

Endereço para correspondência:

Elaine Lopes Novais

Rua Santa Amélia, 50 bloco I, ap 403

20260-030 - Rio de Janeiro, RJ

elaine@dla.com.br



A UCPel Virtual está oferecendo um curso de extensão universitária sobre produção de materiais de ensino mediado por computador.

O Curso é a distância e tem a duração de 100 horas, com ênfase na prática, e destina-se principalmente a professores de língua materna e de línguas estrangeiras.

Todas as informações, incluindo o plano de curso, aula demonstração, equipe, FAQ, e pré-inscrição estão disponíveis no Website do curso:

<http://delo.ucpel.tche.br/>