



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Cláudio Amaral Overné

A construção social da autoridade nos processos das relações de poder em sala de aula, sob o viés da análise do discurso

São Gonçalo
2012

Cláudio Amaral Overné

A construção social da autoridade nos processos das relações de poder em sala de aula, sob o viés da análise do discurso



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis

São Gonçalo
2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/D

O96
TESE

Overné, Cláudio Amaral.

A construção social da autoridade nos processos das relações de poder em sala de aula, sob o viés da análise do discurso / Cláudio Amaral Overné. – 2012.
150 f.

Orientador: Luiz Fernando Conde Sangenis.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Relação professor-aluno – Teses. 2. Autoridade – Teses. 3. Análise do discurso – Teses. I. Sangenis, Luiz Fernando Conde. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CDU 37.064.2

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Cláudio Amaral Overné

**A construção social da autoridade nos processos das relações de poder em
sala de aula, sob o viés da análise do discurso**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 07 de agosto de 2012.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangeris
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a Dr.^a. Anabelle Loivos Considera Conde Sangeris
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a. Paula Almeida de Castro
Universidade Estadual da Paraíba

São Gonçalo
2012

DEDICATÓRIA

À Andréia, minha esposa amada, que caminhando ao meu lado traça uma jornada de mãos dadas pondo sorrisos em forma de canção em meu coração. Aos meus pais queridos, que também me apoiaram nesta empreitada intelectual. Vocês me estimularam a cada dia com alegria e esperança de que vale a pena acreditar nos sonhos. Eu seria menos feliz se os não tivesse em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão ao Deus dos Céus, que nas horas difíceis foi meu amparo e meu farol, iluminando a minha jornada terrena ao tornar real a possibilidade de poder seguir adiante com minhas aspirações na pesquisa e na docência. O registro de minha gratidão não ocorre por meio de uma extensa e criteriosa lista de pessoas, que a página de agradecimentos comporta. A ajuda que recebi estava para além de tempo, distância ou circunstância.

Pelo carinho, atenção, apoio, orientação e tudo mais que continuamente recebi, agradeço a todos os professores do Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores - UERJ, com os quais compartilhei estudo, trabalho e alegrias.

Importa, no entanto, enunciar algumas pessoas que significaram o envolvimento no apoio e no desenvolvimento da minha caminhada acadêmica. Entre estas pessoas ressalto o meu orientador, Luiz Fernando Conde Sangenis, que carinhosamente gosto de designar “Mestre Sangenis”. Agradeço a sua ajuda e paciência inexorável. Sempre disposto a me ouvir com atenção, com desvelo encorajou-me na fascinante, mas desafiadora tarefa hercúlea de elaborar esta dissertação. Trata-se de um verdadeiro Goliás no apoio ao seu orientando atuando com profissionalismo, desde o projeto de pesquisa até a efetivação final desta documento.

Essa dissertação tem um débito especial com a professora Carmen Lúcia Guimarães de Mattos e Paula Almeida de Castro, pessoas de quem não posso esquecer-me, pois, acreditaram na minha capacidade e desafiaram-me a perseguir na pesquisa o objeto escolhido, ainda que fosse difícil a trilha.

Sou grato à professora Anabelle Loivos Considera Conde Sangenis que desde o início aceitou o desafio de participar dessa empreitada, fornecendo ricas orientações para o trabalho.

*O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim; esquenta e esfria,
Aperta e daí afrouxa,
Sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.*

João Guimarães Rosa
Grande sertão: veredas

*A árvore que não dá fruto
É xingada de estéril.
Quem examina o solo?*

*O galho que quebra
É xingado de podre, mas
Não haveria neve sobre ele?*

*Do rio que tudo arrasta
Se diz que é violento
Ninguém diz violentas
Às margens que o cerceiam
[...]*

Bertold Brecht

RESUMO

OVERNÉ, Cláudio Amaral. *A construção social da autoridade nos processos das relações de poder em sala de aula, sob o viés da análise do discurso*. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

O ambiente de incertezas experimentado na contemporaneidade, em que as certezas se desestruturam e crenças se abalam, corrobora a existência da crise de autoridade que sobrevém desestabilizando as relações sociais em diversas instâncias, incluindo a escolar. Diante disso, este estudo busca entender a autoridade e seu estabelecimento, a partir do *locus* do discurso, o que significa atentar para uma concepção discursiva na quais os lugares são provisórios, incertos e singulares em sua interpretação. Entre as questões que povoam o ambiente social escolar apresentam-se a autoridade e o poder nas relações em sala de aula. Tais questões, observadas e estudadas sob o viés da análise do discurso, podem permitir a reflexão sobre como os sujeitos sociais constroem o sentido de autoridade por meio de suas inscrições social, cultural ou de outra natureza. Para as etapas da pesquisa, isto é, os procedimentos metodológicos realizou-se o levantamento bibliográfico da produção teórico filosófica, sociológica e educacional, além das entrevistas com os atores sociais da sala de aula. A decisão de tomar como base a análise do discurso na dinâmica das relações de autoridade e poder significa efetuar um corte epistemológico, que contribui para melhor compreensão das práticas sociais e suas manifestações discursivas em sala de aula.

Palavras-chave: Autoridade. Poder. Relação professor-aluno. Análise do discurso.

ABSTRACT

The environment of uncertainty experienced in the present, in which certainties are disrupted and beliefs are shaken, corroborates the existence of the authority crisis that has been destabilizing social relations in its different levels, including in the school environment. Thus, this aims to understand, from the *locus* of speech, the authority and its establishment, which means looking for a discursive conception in which the places are provisory, uncertain and unique in its interpretations. Among the issues of the school environment are the authority and the relationships of power in the classroom. These questions, observed and studied under the bias of discourse analysis, may offer reflections on how social subjects build a sense of authority through their social, cultural, or other kind of, places. For the research stages, i.e., the procedures, a bibliographical survey has been made on theoretic-philosophical, sociological and educational productions, in addition to interviews with social actors of/in the classroom. The decision to use the discourse analysis as a basis for the dynamics of the relationships of authority and of power implies making an epistemological cut that contributes to a better understanding of the social practices and their discursive manifestations in the classroom.

Key words: Authority. Power. Student-teacher relationship. Discourse analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Centro Aperfeiçoamento e Pesquisa do Ensino Superior
E.F.	Ensino Fundamental
E.M.	Ensino Médio
MG	Minas Gerais
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
SP	São Paulo
SESOP	Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE SÍMBOLOS

α	(alfa)	a
β	(beta)	b
γ	(gama)	g
π	(py)	p

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	A CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: A ANÁLISE DO DISCURSO.....	19
1.1	Sobre os atores sociais.....	26
2	A SINALIZAÇÃO DO PROBLEMA.....	29
2.1	Levantamento preliminar do tema.....	34
2.2	Justificativas do uso do colégio como espaço da pesquisa.....	36
2.3	Apanhado histórico do Colégio Pedro II.....	39
3	A CONCEITUAÇÃO DA AUTORIDADE.....	42
3.1	Sinopse histórica da autoridade.....	51
3.2	Tradição: um elemento basilar da autoridade.....	58
4	MANIFESTAÇÕES DA AUTORIDADE DOCENTE NAS RELAÇÕES SOCIAIS: A IMAGEM DO PAI.....	72
4.1	A autoridade, vínculo emocional e social.....	78
4.2	A relação social com figuras de autoridade na sala de aula.....	86
4.3	Sentidos ambivalentes na relação com a autoridade docente.....	95
5	AS RELAÇÕES DE PODER NA SALA DE AULA.....	106
5.1	As relações de poder e os papéis sociais.....	115
6	A DINÂMICA DAS PRÁTICAS SOCIAIS.....	132
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS.....	144

INTRODUÇÃO

No estudo do ambiente escolar público, em especial a sala de aula, deste início de século, é possível perceber que esse pequeno espaço representa e abarca o macrocosmo, o próprio mundo e as configurações das relações sociais. Na sala de aula o professor e os alunos têm seus papéis sociais fixados na ordem do discurso, em que se verificam a distribuição e a apropriação do discurso com seus poderes e saberes de acordo com suas habilidades.

A existência humana, conforme pensamento de Berger e Luckmann (2000, p.40), está condicionada em seu cotidiano, à interação e à comunicação com os outros, ou seja, o estabelecimento das relações sociais. O panorama da sociedade ocidental vigente assinala mudanças ocorridas em diferentes instâncias, afetando diversas dimensões da sociedade, como a escola, e os sujeitos que dela participam.

O momento histórico, conforme aponta Arendt (1988), é de crise de ideias, valores e crenças, que tem influência direta sobre o sentido de autoridade. Busca-se nos novos tempos, diferentes da ditadura de outrora, um parâmetro que torne possível a construção de uma sociedade de caráter democrático.

As mudanças nas relações sociais, conforme propôs Giddens (1997, p.76), estão relacionadas com o ambiente de dúvidas que vem se instalando, onde as certezas se desestruturam, as crenças se abalam e os valores são postos em questão na sociedade moderna¹. Com esses elementos ainda corrobora a existência da crise de autoridade, que sobrevém desestabilizando as relações de caráter social.

A ideia de crise de autoridade parece não perturbar nem mesmo empolgar os estudiosos da educação, pois, de tempos em tempos, algum tipo de crise se manifesta na sociedade, seja ela de caráter econômico, político, religioso ou social. Ademais, o alarmante crescimento da violência no interior das escolas, e que se esparge para além de seus muros, vem despertando a atenção de pesquisadores e pensadores da educação no Brasil.

¹ A ideia de sociedade moderna adotada na presente pesquisa toma por base as reflexões de Giddens (1991, p.11), na qual se entende que a sociedade moderna está relacionada “a estilo, costume de vida ou organização social que emergiam na Europa, a partir do século XVII, e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”.

A sala de aula, tomada como espaço social, representa o mundo, com a participação de diferentes atores, que têm sua atuação definida por posições específicas nesse contexto. O espaço social, de acordo com investigações de Bourdieu (1989, p.133), é fundamentado em formas distintas de distribuição e posse de força e poder. Logo, a sala de aula no âmbito público ou no privado não somente é *locus* de construção do saber, como também é ambiente onde se estabelecem relações sociais permeadas pelo poder, às vezes inconsciente e subliminar, sob a forma do poder simbólico.

O poder simbólico, na ótica de Bourdieu (1989, p.8), “é, com efeito, esse poder invisível, que só pode ser exercido com cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe são sujeitos ou mesmo o exercem.” Assim, a sala de aula é espaço no qual se travam lutas pelo/de poder e se estabelecem relações de poder, de forma clara ou implícita, e, até mesmo, impositiva.

A reflexão sobre o poder no ambiente escolar remete ao desafio de refletir sobre as relações sociais que nele se instauram, pois relações de poder são relações de força entre pessoas e grupos. Sob essa lógica, conforme assinala Heller (1998, p.428), é inviável a possibilidade de pensar o poder fora da sociedade, posto que ele esteja em qualquer lugar. A sala de aula, como parte integrante da instituição escolar, parte constituinte da estrutura social, também vive a relação de poder.

A contribuição específica dessa pesquisa está na atenção direcionada a importantes fatores intraescolares: a autoridade e o poder na relação professor-aluno, que geralmente passam incólumes, despertando pouco ou nenhum interesse por parte das pesquisas desenvolvidas pela academia, ainda que na conjuntura escolar atual uma série de distúrbios constitua a vivência do cotidiano escolar.

A presente pesquisa, portanto, procura se debruçar sobre essa questão, salientando a maneira como professores e alunos constroem o sentido de autoridade docente na relação educacional, que é marcada pelo poder. Tal estudo torna-se imprescindível, pois as concepções de professores e alunos sobre a autoridade nas relações que se trava em seu interior são também determinantes de suas ações.

O interesse pela realização dessa pesquisa nasceu no bojo de inquietações intelectuais que percorreram o período de graduação de licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). As pesquisas iniciais

versavam sobre a autoridade e suas manifestações. A condição de estudante, preocupado com a forma como se estabeleciam as relações sociais em sala de aula, foi o estopim para o anseio de investigar o sentido da autoridade na relação professor-aluno dentro do campo da Educação. Dos diferentes contextos que compõem o cotidiano escolar, a sala de aula da escola pública foi selecionada como referência espacial para esta pesquisa², por se tratar de um dos inúmeros espaços onde são estabelecidas relações sociais marcadas pelo poder.

O conceito de poder e seus desdobramentos, sob a perspectiva de Foucault (1987), tornam-se excelente elemento de análise das relações contidas no ambiente escolar. É através dessa observação que as relações de poder existentes no universo escolar adquirem visibilidade concreta e sistemática, não somente como algo negativo, mas também produtivo. A preocupação não está em descobrir que tipo de poder é predominante no interior da escola, mas que frutos podem surgir do poder que circula entre os enunciados. Trata-se das implicações do poder, típicas do jogo enunciativo que participam docentes e discentes.

O estudo relata o esforço em trazer dados presentes na literatura socioeducacional, que vem tratando os conceitos aqui adotados e encaminhando a discussão, sempre que possível, para o ambiente intraescolar, em especial a sala de aula. Em um primeiro momento fora examinada a literatura disponível, atentando para a existência de disparidades, convergências ou ainda o silenciamento do tema em questão.

A bibliografia utilizada nessa pesquisa não tem o propósito de ser um guia sistemático para outras leituras. Antes, está organizada como uma relação completa de todas as fontes efetivamente citadas ou mencionadas no texto. Por uma questão de justiça, seguem algumas obras em que o presente estudo procurou subsidiar com maior força os escritos dessa investigação.

No desejo de ampliar o entendimento do processo da construção social da autoridade que se institui na dinâmica da relação professor-aluno em sala de aula, tomam-se como base os enfoques teóricos de diferentes áreas. A valorização do trabalho teórico surge da necessidade da prática e aponta para uma intencionalidade política e educacional. Não há como conhecer a construção da

² A posição adotada no presente estudo é a terceira pessoa do singular conforme propunha Dib (2007, p.22), no Roteiro para apresentação de teses e dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

autoridade docente, que atua nas relações sociais em que professor e aluno participam, sem arcabouço teórico apropriado.

O anúncio das categorias a serem utilizadas nessa pesquisa de cunho qualitativo tem como objetivo uma boa estruturação e, como consequência, maior clareza quanto ao planejamento. Logo, as categorias fundamentais do raciocínio dessa pesquisa acham-se implícitos no título da dissertação e consiste em enunciar que a autoridade é efetivamente construída socialmente. A intenção, ao enunciar as categorias segundo as palavras de Alves-Mazzotti (1998, p.148), é diminuir a iminente possibilidade de o pesquisador vir a se perder em um emaranhado de dados sem conseguir chegar ao final com o significado claro do problema.

Os termos tomados como essenciais e admitidos como categorias eleitas para essa pesquisa são “autoridade” e “poder”. Esses são termos que figuram não apenas na linguagem cotidiana da rotina escolar, mas que tem atrás de si uma longa história de investigação sócio filosófica. Dessa maneira, a escolha do título adotado nessa pesquisa: “A construção social da autoridade nos processos das relações de poder em sala de aula, sob o viés da análise do discurso”, tem como intenção ser ponto de referência para aquilo que o pesquisador se propõe a fazer e dizer.

A utilização desse aparato bibliográfico, além de referenciar a presente pesquisa, traz a ideia de dar inteligibilidade sociológica às interações discursivas de professores e alunos, mesmo quando se fala de interações, de relações opacas, não estruturadas, desordenadas, aleatórias e fluidas. É, então, a partir dos enfoques teóricos, que repensam os contextos educacionais com base em leituras sociofilosóficas dos processos educativos, que se empreende o esforço para estabelecer as ponderações sobre a autoridade e as tensões presentes nas relações de poder. Sob essa lógica, as investigações sociais realizadas por Richard Sennett (1998, 2001, 2004, 2008) foram fundamentais para melhor compreensão da categoria principal da pesquisa: a autoridade.

A autoridade, segundo observação de Sennett (2001, p.67) anuncia a intenção de proteção, ou ajuda uma força aparentemente capaz de reger o ser humano. Ela é ponto de partida da pessoa, uma poderosa âncora utilizada nas relações sociais; tamanha sua relevância para aqueles que dela dependem. Subsiste uma hipótese sociológica de que a autoridade pode ser mensurada pela obediência; sob essas circunstâncias, a autoridade é tida como produtora da

obediência voluntária (SENNETT, 2001). Aquele que obedece por vontade própria imagina o poder dotado de autoridade.

Sennett (1998, p.262), ao apresentar a noção do conceito de autoridade, assinala a presença de aspectos que remetem à imagem de um líder a cuja autoridade as pessoas desejam obedecer sem, contudo, passarem pela sujeição. A autoridade, aos olhos do subordinado aponta para uma pessoa capaz de controlar os outros e a si mesmo. Dessa forma, a ação do professor diante dos olhos da sociedade se assemelha à figura dos reis criando disciplina e controlando um grupo diversificado de pessoas: os alunos.

De grande valia se mostrou a análise de Pierre Bourdieu (1975, 1989, 2005) sobre a escola na sociedade francesa, seus sistemas de reprodução e suas discussões sobre as formas de manifestação do simbólico, sejam elas na instância do poder ou mesmo nas trocas sociais.

A análise do poder simbólico e sua manifestação no espaço social da escola, bem como a forma de sua instituição e transmissão por meio daqueles que exercem poder, será útil para a compreensão do tema em questão. Decerto que a percepção de mecanismos de manutenção do conservadorismo escolar, que subsiste em algumas instâncias, e o sistema de dominação vigente colabora para a compreensão do estabelecimento das relações de poder no interior da sala de aula (BOURDIEU, 2005, p.190). Tal colaboração pressupõe reconhecer a presença de disputas no âmbito da sala de aula, que é parte de uma instituição social: a escola. Sob essa lógica, faz-se necessário compreender a concretização das trocas simbólicas no exercício do poder.

Por derradeiro, porém não menos importante foi o uso dos estudos de Michel Foucault (1987, 2011a, 2011b) sobre o discurso e a genealogia analítica do poder, tornando possível o entendimento de mais dois alicerces categóricos dessa pesquisa, o discurso e a dinâmica do poder.

Assim, o capítulo I anuncia o percurso teórico metodológico selecionado e usado na pesquisa no contexto das mudanças sociais, que incidem diretamente nas relações discursivas no espaço da sala de aula como ambiente privilegiado onde estas relações se desenvolvem. Logo, a utilização da análise do discurso é vista a partir de diferentes vozes teóricas.

O capítulo II alude às pesquisas relacionadas ao problema da autoridade a partir de diferentes opiniões de estudiosos do tema, sem deixar de enunciar a fala

dos atores sociais envolvidos diretamente na sala de aula, onde se dá a relação professor-aluno. Apresenta ainda justificativa quanto ao uso do colégio como espaço de pesquisa. Dessa forma, a questão da autoridade será analisada a partir de um ambiente social fragmentado, deslocado e mesmo em crise.

O capítulo III discorre sobre a autoridade realizando um breve relato de sua história e a influência da tradição. Analisa a conceituação da autoridade sob diferentes nuances teóricas, trazendo opiniões distintas para discussão, sem deixar de enunciar as vozes de professores e alunos.

O capítulo IV aborda algumas manifestações de autoridade que influenciam o processo da construção do sentido da autoridade, que anima ou enfraquece as relações sociais em sala de aula.

O capítulo V examina a analítica de poder e seus resultados, que atuam no palco das relações escolares. Logo, é descrito o agenciamento da prática do poder, que sem pertencer a um endereço social fixo, sublinha a possibilidade de cruzamento com as relações sociais e discursivas de que professor e aluno participam.

O capítulo VI trata da importância da dinâmica das práticas sociais que estão suscetíveis a permanentes mudanças. Assim, a relação professor-aluno, longe de ser estática, poderá estar sempre sujeita a vir a ser.

O capítulo VII comunica as leituras empreendidas na pesquisa resultando nas considerações finais sobre a construção social da autoridade em situações de poder.

1 A CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: A ANÁLISE DO DISCURSO

É num ambiente de transitoriedade discursiva que se inscreve este trabalho, por buscar compreender a autoridade a partir do *locus* do discurso, em que os lugares são provisórios, incertos e singulares em sua interpretação. Logo, a abordagem escolhida para o projeto tem como base o enquadre analítico do discurso, conforme propõe Eni Puccinelli Orlandi (2009, p.65).

Considerando que existem muitas formas de se significar a linguagem, surge a análise do discurso. Esta análise como o próprio nome já aponta, não cuida da língua, nem da gramática, ainda que todas essas coisas lhe despertem interesse. Todavia, preocupa-se com o discurso, que em seu sentido etimológico, na concepção de Cunha (2007, p.269), tem sua origem latina apontada para a ideia de atravessar, percorrer. Observa-se que há concordância no sentido do que vem a ser o discurso, pois, do ponto de vista de Orlandi (2009, p.15), quer dizer “palavra em movimento, prática de linguagem”. O que está implicado no processo dessa analítica é a observação do ser humano em contextos discursivos.

A pesquisa buscou fazer um registro minucioso do dia a dia da sala de aula, através dos diversos textos, escritos e falados, considerando a importância do uso das palavras. A ideia é problematizar as produções discursivas dos sujeitos falantes acerca da autoridade em relações de poder, com o propósito de evidenciar, de acordo com o pensamento propugnado por Orlandi (2009, p.9), que os atores sociais do espaço da sala de aula poderão sempre em alguma medida estar sujeitos ao discurso, aos seus equívocos e à sua opacidade.

Foucault (2011a, p.7) percebe a existência de uma ordem arriscada oferecida pelo discurso ao considerar que suas características são determinantes, mas também decisivas. O discurso, em sua ordem, nada oferece de transparente; não se encontra de contínuo disponível e aberto. Antes, resguarda aspectos que lhe conferem singularidade.

A utilização da análise do discurso propicia a elaboração do seguinte questionamento: qual era a intenção do sujeito da fala? O esquadramento daquilo que o sujeito falante disse é uma forma de reconstituição de outro discurso possível, de revelar a palavra muda, murmurante, de trazer à tona o texto miúdo e

imperceptível que atravessa o interstício das linhas e que pode, em algumas situações, desorganizá-lo (ORLANDI, 2009). Assim, a análise do discurso nessa pesquisa tem também como objetivo tomar a sala de aula, espaço da relação professor-aluno, como *locus* da produção discursiva, que ocorre como em um teatro de forma provisória.

A articulação do instrumental da análise do discurso ao corpus dessa pesquisa é vital para o estudo das figuras³ e dos procedimentos discursivos que ocorrem na sala de aula. Tal articulação não somente viabiliza a apreciação dos diferentes conjuntos discursivos educacionais, como também aqueles de caráter literário, ético e jurídico, nos quais trata da autoridade e do poder encontrados de forma nomeada, descrita, metaforizada, explicada ou julgada. A análise supracitada considera séries de discursos, e cada uma tem sua forma de regularidade e, igualmente, seus sistemas de coerção. Logo, para uma análise da autoridade em sala de aula, é indispensável conhecer as condições do contexto social em que os sujeitos estão inseridos e onde ocorrem as interações discursivas.

A presente pesquisa, ao adotar o enquadre teórico-metodológico da análise do discurso, conforme proposta de Orlandi (2009, p.30), busca incluir como principal preocupação o significado do que é dito, como um esforço para ir além do superficial. Pois os dizeres são pistas, indícios, evidências que precisam ser seguidos a guisa de um detetive, para compreender os sentidos aí fabricados.

Ora, os próprios mecanismos que laboram no interior do discurso, na perspectiva de Foucault (2011a, p.21), controlam o funcionamento, com vistas à classificação, ordenamento, distribuição para sujeitar outra instância do discurso: a do acontecimento e do acaso. O modo de ver proposto por Orlandi (1996, p.17), sobre a análise do discurso e sua inquietação pela busca do significado em contextos discursivos, se identifica com a perspectiva do caçador, estipulado por Ginzburg. O uso de indícios mínimos, residuais, fragmentos minúsculos que, segundo Ginzburg (1999, p.154), conduz o investigador a utilizar um pedaço no desejo de reconstruir o todo.

³ O entendimento de figura tomado nesta pesquisa se baseia no pensamento proposto por Norbert Elias (2006, p.25), no qual a figura mantém ligações com os símbolos socialmente apreendidos. É através do aprendizado dos símbolos que o ser humano é capaz de criar figurações, que orientam sua presença no mundo social, tornando possível a comunicação com a alteridade.

Nenhuma parte da instituição da caça ou da pesquisa pode existir sem o particular conhecimento que foi socialmente produzido e objetivado com referência à atividade. Caçar e ser caçador implica a existência em um mundo social definido e controlado por um corpo de conhecimento. O pesquisador, por sua vez, age à semelhança do caçador de Ginzburg (1999, p.154), que busca nas pegadas, nos restos fecais ou no odor reconstruir o animal e o tempo de sua passagem por determinado contexto. O investigador corresponde a uma pessoa dotada da arte de realizar a leitura das pistas mudas e traduzir o seu significado último, que, por vezes, é invisível ao olho do cidadão comum, que não conhece a presa e não compreende a ligação entre os detalhes do evento.

Os sentidos, na reflexão de Orlandi (2009, p.16), relacionam-se com o que é anunciando no local, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e o que poderia ter sido falado e não foi. Sob essa lógica, a periferia, o subúrbio do dizer, do texto também faz parte do sentido. Nessa direção, a análise sugerida por Orlandi mantém vínculos com o axioma de Foucault (2011a, p.10) sobre a ordem do discurso. Pois longe de ser um elemento forrado de transparência ou neutralidade, o discurso tem nos interditos sua ação, que pode desvelar ou ocultar de imediato uma relação muito íntima com o desejo e o poder.

A presente pesquisa buscou entender o significado local dos acontecimentos discursivos concernentes às relações de poder e à autoridade para os atores sociais implicados na pesquisa. No dizer de Michel Foucault (2011a, p.8), o processo fabril do discurso tem seu trânsito concomitantemente “controlado, selecionado, organizado e redistribuído por certo número de procedimentos”. Ele atua com a finalidade de exorcizar seus poderes e perigos, mantendo sob controle os eventos fortuitos, dissimulando a sua temível e pesada materialidade.

A análise do discurso, de acordo com pesquisadores e teóricos (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008; ORLANDI, 1996, 2009), quando localizada entre as ciências humanas, articula conhecimentos da arena das ciências sociais e do domínio da linguística. Ela edifica-se em uma reflexão sobre a história da epistemologia e da filosofia do conhecimento empírico. No entanto, deste cruzamento, pretende-se alcançar a mutação da prática das ciências sociais e também dos estudos da linguagem.

O teórico e filósofo Michel Foucault (2011a, p.49) adverte que o discurso nada mais é do que a reverberação de formas de um jogo, de escritura onde estão em

cena os signos. O discurso pode se anular na realidade, inscrevendo-se na ordem do significante. A análise do discurso, segundo dedução inferida por Orlandi (2009, p.9), anuncia similitude com a maneira de pensar de Foucault. Ela procura compreender a língua fazendo sentido enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho geral, constitutivo do homem e de sua história. Por esse tipo de exame se pode conhecer melhor aquilo que faz do ser humano especial, com capacidade de significar e significar-se. O trabalho simbólico do discurso é o fundamento da produção da existência humana.

É dessa forma que a análise do discurso, no entendimento de Orlandi (2009, p.15), não trabalha com os textos apenas como ilustração, mas tem também como questão a ação fabril do conhecimento a partir do próprio texto. O texto está embevecido de materialidade simbólica particular e significativa. Os estudos discursivos, segundo reflexão de Orlandi (2009, p.16), visam a pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do ser humano. Esse exame admite que exista um imbricamento entre história e sociedade, o que inviabiliza, portanto, uma análise isolada, como se elas fossem autônomas, com vida própria com relação ao fato que as significam.

No decurso da história, especificamente na década de 1960, a análise do discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008; ORLANDI, 2009) toma o discurso sistematicamente como seu objeto próprio, tomando o estudo da língua como ferramenta para a fabricação de sentidos, e possibilitando, para além da frase, o texto. O exercício da análise do discurso sugere não somente estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, mas também importa a busca pela compreensão do funcionamento do discurso, com suas regularidades, sem que haja oposição entre o social e o histórico, o sistema e a realização, o processo e o produto. O discurso,

como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentidos. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam escutar outros sentidos que ali estão compreendendo como eles se constituem (ORLANDI, 2009, p.26).

A análise do discurso tem como objetivo a compreensão de como o objeto simbólico fabrica e elabora sentidos, como ele está investido de significância para (os) sujeitos. Sua utilização torna exequível a exploração de diferentes formas com o

simbólico, sem, contudo, anular ou esvaziar as nuances, significando-as teoricamente, na ambiência que se estabelece a distinção entre o dispositivo teórico da interpretação e os dispositivos analíticos correspondentes.

As análises de Orlandi (2009, p.10) sobre o discurso apresentam evidências de proximidade com a conceituação dos estudos do discurso de Foucault. Orlandi proclama que existe no exercício discursivo palavras não ditas, silenciadas e, até mesmo, discursos de mascaramento que, por sua vez, também informam, podendo vir a constituir um dado a ser investigado. Ao se levar em conta a carga significativa da palavra em contextos discursivos múltiplos, Michel Foucault (2011a, p.8), em suas investigações, analisa o discurso em sua realidade carnal de coisa pronunciada ou escrita. Ele observa que o discurso é marcado pela transitoriedade dos lugares discursivos nas relações de autoridade e poder, atravessado pelas atividades sociais cotidianas.

Ainda que Antony Giddens (1997, p.77) não se preocupe propriamente com o discurso do sujeito, detém sua atenção no sujeito social, ele nota que este tem na inscrição social a ação de um ator do discurso. Giddens compreende que as experiências sociais do cotidiano de que o sujeito participa, passam por processos de deslocamento, mutação e provisoriedade.

É possível traçar, sob esse aspecto, um paralelo entre as reflexões foucaultianas e o pensamento de Giddens, em que não há lugares discursivos fixos nem permanentes; porque estão em trânsito. É salutar informar que as observações de Michel Foucault (2011a, p.57), por ocasião de sua aula inaugural no Collège de France sobre a ordem do discurso, frutificaram em uma série de estudos sobre o poder desde a Idade Média até os dias atuais. Eles amparam a proposta em que o discurso está inscrito na ordem da existência do transitório, do deslocamento.

A análise do discurso proposta por Orlandi (2009, p.16), leva em conta as circunstâncias que propiciaram a produção discursiva no desejo de poder encontrar as regularidades da linguagem em sua fabricação. O pensamento de Orlandi mantém semelhanças com o axioma de Foucault (2011a, p.8), no momento em que o discurso é analisado na materialidade do anunciado ou do registro escrito. A proposta de análise do discurso de Orlandi também se comunica com as reflexões acerca da sociedade moderna efetuadas por Giddens (1997, p.73), quando se pensa que os papéis sociais e as correlações de força estão em deslocamento, sob a égide de mutações contínuas.

O discurso não está meramente circunscrito à instância do aparente ou do oculto, mas ele mesmo, o discurso, é artefato de cobiça, desejo e poder. Para Foucault (2011a, p.10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorearmos”.

Sob essa lógica, o presente estudo busca, talvez pretensiosamente, suprir uma lacuna de pesquisas que versam sobre a construção de autoridade e poder na relação professor-aluno. Para tanto, um olhar do espaço a ser analisado reitera o entendimento da autoridade e seu estabelecimento, tendo como ponto de partida o ambiente discursivo dos atores sociais em sala de aula. O que significa atentar para uma concepção discursiva em que os lugares são provisórios, sem expectativas de certeza em sua interpretação.

Vale considerar que o discurso, na concepção de Foucault (2011a, p.10), pode aparentemente não ser nada além daquilo mesmo que está sendo dito, manifestado. Porém, o analista não deve se enganar, fixando sua análise apenas no dito. Antes, sua atenção deve ser deslocada para a existência dos interditos, dos ocultamentos que atingem, desvelam prontamente seu vínculo ao desejo e ao poder na relação escolar.

A análise do discurso, para Orlandi (2009, p.26), abarca o significado fornecido pelas pessoas, ou como os grupos estudados constroem o sentido com relação às ações e aos eventos que vivenciam. Na análise do discurso, o uso da palavra se constitui em um ato social com todas as suas implicações, tais como conflitos, reconhecimentos e relações de poder.

Tomar como objeto de estudo a construção social da autoridade permite refletir sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais constroem seu conhecimento a partir de sua inscrição social, cultural etc (GIDDENS, 1997). Em resumo, como se dá a interação entre os sujeitos e a sociedade na construção da realidade, segundo Berger e Luckmann (2000), e como terminam por (des)construí-la em uma estreita parceria que, indubitavelmente, passa pela interação.

A educação, um direito de todos, conforme a legislação prevê, serve como instrumento útil para conduzir qualquer ser humano a todo o tipo de discurso. Essa atitude pode atuar, conforme Foucault (2011a, p.44) observa, permitindo ou impedindo, sustentando ou modificando a apropriação dos discursos e os poderes que eles carregam

Considerando os estudos de Ludke e André (1986) e Minayo (2007), essa pesquisa adota uma abordagem qualitativa, pois a dimensão subjetivista e interpretativa dessa perspectiva assume que existem múltiplas realidades, e que a “realidade” concebida e escrita pelo pesquisador é fruto também de pressupostos filosóficos, políticos e ideológicos.

O ser humano, para Berger e Luckmann (2000, p.35), cria a vida cotidiana e a subjetiva em seus significados no momento em que interpreta a realidade, na medida em que forma um mundo coerente. O mundo da vida cotidiana se origina no pensamento e na ação das pessoas, sendo afirmado como real. Deve-se levar em conta que a pesquisa qualitativa se dá de forma aberta, indeterminada, pois, embora haja certos pressupostos, é tão somente a partir da investigação empírica que as reais perguntas são construídas e elaboradas.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa são explicitados através do levantamento bibliográfico das produções teórico filosófica, sociológica e educacional relativa ao tema em questão. Isso diz respeito ao estado do conhecimento sobre o tema dessa investigação, a construção social da autoridade em relações marcadas pelo poder, que podem ocorrer no contexto da relação professor-aluno.

As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, o que equivale dizer: a utilização de uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p.163). Os estudos qualitativos comumente costumam ser conhecidos pela observação não estruturada, em que não há comportamentos definidos *a priori*, mas os eventos, as situações das quais os atores sociais participam na pesquisa ocorrem livremente. Desse contexto, efetuaram-se registros de entrevistas e questionários semiestruturados a professores e alunos. A intenção, de realizar as entrevistas, baseia-se fundamentalmente no desejo de compreender como se dá a construção social da autoridade nos discursos dos atores sociais nas relações de poder instituídas em sala de aula.

1.1 Sobre os atores sociais

A partir das vozes emitidas pelos atores sociais participantes da sala de aula da escola pública pesquisada, há indícios de que a construção social da autoridade pode ser influenciada por diferentes discursos e fatores, que habitam e interagem no cotidiano escolar. O sentido de voz adotado pela presente pesquisa não encampa apenas o enunciado do outro nos diferentes discursos, mas engloba também a influência de percepções pedagógicas, visões e valores, que são elaborados por meio da inter-relação entre os enunciados dos indivíduos conjugados no espaço escolar. Assim, no bojo das entrevistas colhidas por essa investigação, entre os atores sociais da sala de aula, houve um esforço em observar e apreender o sentido de autoridade construído socialmente em sala de aula.

A entrevista com os alunos apresentou, em geral, baixa resistência, a não ser nos casos em que alguns alunos achavam que o pesquisador era uma espécie de espião da diretoria do colégio. Todavia, assim que houve esclarecimento quanto ao propósito da pesquisa, desfaziam-se os impedimentos para que os relatos ocorressem, tornando viável o estabelecimento de uma relação de confiança entre os entrevistados e o pesquisador. Vale dizer que boa parte dos alunos, em suas respostas, manifestou uma atitude de caráter lacônico, talvez por se sentirem pouco à vontade com a situação da entrevista. Quanto aos professores, de certa forma, houve também receio de participar das entrevistas, provavelmente temendo a exposição, mas outros ficaram à vontade e foram bastante solícitos.

O procedimento metodológico adotado na pesquisa foi de natureza qualitativa, com dados coletados a respeito dos fatores de interesse, envolvendo entrevistas com os professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Na escolha dos professores para efetuar as entrevistas semiestruturadas, foi adotado o critério de diversidade de áreas de atuação e com tempos diferentes de experiência na docência. Os nove depoimentos dos professores foram coletados por meio de um gravador com a anuência dos mesmos, em que o pesquisador se comprometeu manter seus nomes em sigilo, que concederam entrevista sobre o tema “autoridade”.

As entrevistas individuais com os professores ocorreram no colégio, na sala dos professores, durante o ano letivo de 2011, mais especificamente nos meses de

outubro e novembro. Os professores, em sua maioria, eram mestres nas disciplinas que lecionavam, quando não possuíam doutorado. Todos tinham vasta experiência na docência, à exceção do novato, com menos de três anos como docente. Os demais, no entanto, estavam com mais de dezoito anos de experiência chegando até trinta e nove anos de exercício na prática da docência experiência em sala de aula.

Por sua vez, a coleta de depoimento dos 67 alunos (entre 11 e 17 anos) teve, como critério e objetivo, justamente não apenas a diversidade etária, mas também a discursiva. Os depoimentos dos alunos foram coletados por meio de um gravador, com consentimento dos mesmos, e o pesquisador se comprometeu em manter seus nomes em sigilo. Participaram efetivamente das entrevistas alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de diferentes classes sociais da cidade do Rio de Janeiro.

As entrevistas com os alunos ocorreram também nos meses de outubro e novembro de forma livre, ou seja, sem agendamento de espaço e tempo. O pesquisador conversava com os alunos, sobre a investigação informando-os acerca do assunto e a partir daí se estabelecia um canal de diálogo. Os encontros das entrevistas ocorriam no momento da entrada dos alunos no colégio escolhido como campo de estudo, durante o intervalo das aulas ou ainda por ocasião do término das atividades pedagógicas. O propósito fora capturar as falas dos alunos com o maior grau possível de naturalidade sobre o assunto, pois o pesquisador tinha em mente obter resultados que favorecessem a investigação.

A utilização das entrevistas semiestruturadas tornou favorável a exploração de modo objetivo as questões formuladas, que apontavam diretamente para o objeto do estudo adotado por essa pesquisa. De uma forma geral, os alunos e professores participaram da entrevista em uma única tomada, sem que houvesse necessidade de encontros posteriores. Após esse período, o pesquisador efetuou a transcrição das entrevistas dos atores supracitados submetendo o trabalho final a uma análise dos dados. Essa tarefa objetivou eleger as vozes mais significativas dos atores sociais implicados na pesquisa, que versaram sobre o assunto em pauta.

As entrevistas com os diversos atores sociais, que participam da vida social desse ambiente, foram de suma importância para a investigação da forma como era elaborado socialmente o sentido de autoridade e poder no cotidiano escolar, sem deixar de observar a sua práxis discursiva. A decisão de realizar um trabalho com

base na análise do discurso no contexto da sala de aula de uma escola pública pretende tornar visível a rotina escolar diária.

A escolha pela análise da construção social da autoridade nas relações sociais, sob o viés da análise do discurso, contribui para melhor compreensão da questão do poder, além de auxiliar no entendimento de suas manifestações nas relações contratuais na educação, nas quais ambos os indivíduos participam; professor e aluno.

A escolha do espaço escolar enuncia que seria penoso descobrir, entre as mais proeminentes e diferentes instituições da modernidade, um ambiente de produção cultural tão intensa, de dinâmicas de interação social e de trocas simbólicas, conforme anuncia Bourdieu (2005). Pois a organização escolar é também o espaço onde o trabalho humano abrange todo seu sentido antropológico.

Priorizar a escolha da autoridade nas relações de poder como objeto de estudo parece ser uma decisão oportuna, uma vez que são valiosos instrumentos de identificação da apreensão socialmente construída que dele se faz, conforme o parecer de Berger e Luckmann (2000). Orientando, assim, ações no sentido de diagnosticar e corrigir possíveis distorções que perturbem a relação professor-aluno no processo de construção social da autoridade. Sob essa lógica, o capítulo seguinte procura trazer subsídios que corroborem a enunciação da problemática adotada pela pesquisa.

2 A SINALIZAÇÃO DO PROBLEMA

As discussões sobre autoridade parecem fervilhar nos corredores, em reuniões de pais e mestres, nos encontros pedagógicos e nas salas dos professores por todo o país. As reflexões educacionais de cunho acadêmico, apesar de experimentarem melhor amplitude nos últimos anos, tomam pouco de seu espaço com as questões relacionadas à autoridade e ao poder na sala de aula.

Apesar de haver um debate atual sobre o contexto educacional brasileiro, há um crescente índice de problemas assinalando a existência de crises. Elas afetam direta e indiretamente a educação, sublinhando a questão das dificuldades relacionadas com a autoridade escolar. Apesar do tema da autoridade ser recorrente no cenário da práxis educacional, ou seja, no canteiro da escola, as explicações e as pesquisas sobre o ambiente escolar pouco ou nenhuma colaboração têm oferecido para o ajuizamento da problemática e sua possível solução.

O problema da autoridade não é apenas saber de maneira, mais ou menos evidente, que ele existe, mas também conhecer como a autoridade se processa e quais são seus efeitos sobre os atores sociais. A questão colocada alude à importância de novos estudos, o que justifica essa pesquisa, como uma tentativa de dar conta da realidade educacional e promover a reflexão sobre o tema em pauta.

As crises atuais, na percepção de Giddens (1997, p.77), figuram na agenda da ciência social problematizando a tradição, afetando o mundo social. Essa nova conjuntura cria incertezas de proporções inéditas, dificultando o processo de ancoragem dos atores sociais a figuras representativas de autoridade.

Nessa direção, o relato da Professora de Filosofia, 48 anos, 18 de experiência no magistério, anuncia um ambiente difícil nas relações escolares, sinalizando a existência de crise da autoridade. Segundo a Professora de Filosofia (2011), “há um esvaziamento do que seria a representação da autoridade, já que o aluno não reconhece nem o pai e nem a mãe como autoridades. A autoridade vem do exemplo, pela idade, pela aquisição de experiência”.

O relato da professora indica o esgotamento do sentido de autoridade e, conseqüentemente, sua crise relaciona-se às debilitações e às transformações sociais, que incidiram sobre o modelo da família nuclear ocidental, e à sua parcial substituição por outros agentes de socialização. Certamente, esse elemento não é

por si só a causa última da crise da autoridade⁴ vivenciada na escola. Mas se constitui, entre outros dados sociais, de um relevante fato a ser considerado corresponsável pela alteração da natureza das relações com a autoridade na sala de aula, tornando-as menos sólidas e duráveis.

Assim, Sennett (2001) percebe que a crise da autoridade é fruto, de forma geral, da desconfiança, da incapacidade de se acreditar em alguém ou algo que antes se julgava crível. O ato de descrença social na autoridade não configura o seu fim, antes, assinala a gênese de novos arquétipos de crença. A autoridade, destarte, experimenta uma renovação por meio de crises periódicas. Então, as atitudes hermenêuticas humanas na direção do poder após o período de crise experimentam transformações, que passam a ser amplamente amparadas, de acordo com Sennett (2001, p.174), por um crivo de “ética do reconhecimento: simpatia, sensibilidade, modéstia a respeito de si” e da alteridade.

O reconhecimento social em relações da autoridade, para Sennett (2001), ilumina a mente da pessoa, provocando o sentido de liberdade, informando que existe um tirano e um escravo vivendo simultaneamente dentro de cada ser humano. As engrenagens do processo de reconhecimento conferido a outrem serão imprescindíveis para o alcance da liberdade nas relações sociais. Assim, a pessoa reconhece o outro como autoridade, mas sem se sentir diminuída nesta. O processo de socialização, na compreensão de Heller (1998, p.15), é a forma como cada pessoa, em qualquer sociedade ou grupo, aprende os códigos, normas e regras que dirimem uma sociedade ou grupo social.

As normas e constrangimentos, segundo Bourdieu (1975), caracterizam uma determinada posição na estrutura social que operariam como entidades reificadas e que agem diretamente, a cada momento, de fora para dentro, sobre o comportamento individual. A estrutura social se perpetua porque os próprios sujeitos tendem a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típico da posição estrutural, na qual foram socializados.

Na concepção de Norbert Elias (1993, p.205), as instâncias sociais, a semelhança da escola, têm suas relações sociais marcadamente pela força civilizadora, que é tão potente que os recém-nascidos e as crianças adquirem por

⁴ É importante, que se diga que a autoridade aqui entendida é uma abstração, um conceito sinalizando, portanto, para qualquer princípio de autoridade (a essência).

aprendizado os modelos adultos de comportamento que prevalecem dentro da sociedade.

O sociólogo Anthony Giddens (1997, p.101), percebe que a desestabilização experimentada nas sociedades modernas provoca gradativo processo de falta de referências, culminando em crise nos diferentes âmbitos da sociedade. Nessa mesma esteira, o historiador Eric Hobsbawn (1995, p.562), ao analisar detidamente os eventos sócio-políticos e fazer um balanço do século XX, chega a uma conclusão muito próxima do pensamento de Giddens. Ele percebe que a sociedade está desenraizada, em processo de erosão violento, com sinais evidentes de crise em díspares instituições políticas e sociais.

A crise em instituições sociais, como a família, a educação, e outras, contribui para a perda de confiança, segundo Giddens (1997, p.109), colaborando também com a falta de ancoragem social, pondo em cheque a autoridade das instituições sociais e daqueles que dela tomam parte em suas relações. Nesse sentido, o clima de insegurança atingiu proporções tão inimagináveis, que, segundo Hobsbawn (1995, p.397), nem mesmo os países de economia de mercado desenvolvida foram poupados. As decisões das lideranças, sejam de ordem política, econômica ou mesmo social, em nada agradam e nem dão conta da instabilidade vivenciada. Um profundo ressentimento se desenvolve e até o questionamento das figuras da autoridade pode ser observado em diversos segmentos da sociedade, incluindo a escola.

Os ecos dessa crise incidem nos microespaços sociais, como a escola, implicando diretamente nas relações sociais que se estabelecem na sala de aula, especialmente a relação professor-aluno. As autoridades existentes, consistam ser elas locais, nacionais ou mesmo combinadas apresentam elevado grau de especialização em suas funções. Mesmo sob esse prisma, o diagnóstico empreendido por Hobsbawn (1995, p.556) dá conta de que as crises vivenciadas na sociedade vêm questionar a natureza e o âmbito da autoridade em situações de decisões.

Essa situação evidencia a exaustão da autoridade na sociedade atual, isto em nível micro ou no contexto das instituições. A análise das chamadas sociedades contemporâneas, proposta por Dubet (1998, p.28), parte do contexto francês, sinalizando um contínuo processo de desinstitucionalização, que é enunciado como uma crise indefinida da escola, da família, da política. A escola, como instituição

social, apesar de abalada, participa desse contexto de incertezas e desestabilizações institucionais, em que os papéis sociais vivenciados em sala de aula, apesar de trôpegos, permanecem com seu valor, mesmo que diminuídos.

Sob esse ponto de vista, de acordo com os estudos promulgados por Bourdieu e Passeron (1975), Dubet (1998) e Elias (1993, 2001), os alunos continuam sujeitos a internalizar a ordem escolar e sua cultura, que é caracteristicamente dominante. Em alguma medida, o professor parece ser apresentado como figura que conserva certa força social no ambiente escolar, muito embora seu *status* progressivamente assinale desvalorização.

Ora, é contínuo o processo de esvaziamento do *status* do ofício docente na sociedade brasileira e sua culpabilização pelos problemas e insucessos escolares (GODINHO, 1995; PEREIRA, 2008; SAVIANI, 2009). Instrumentos midiáticos rotineiramente encurralam os professores, taxando-os de incompetentes e corporativistas. Há uma crescente degradação da imagem docente junto à sociedade, seja pelo âmbito político, econômico ou mesmo social. Esses dados, segundo Pereira (2008, p.20), podem ser indícios relevantes da perda de *status* do docente como autoridade e, portanto, da crise da autoridade experimentada junto à comunidade escolar, pois tradicionalmente a figura docente era tomada como referência social e cultural.

Dentro desse contexto, o professor, segundo investigação de Anthony Giddens (1997, p.103), estava envolvido por uma aura da autoridade, que laborava como um mecanismo social, dificultando o questionamento de figuras de autoridade. A pessoa, então, possuía uma moral dogmática, que atuava como uma espécie de ancoradouro, que conferia segurança a seus aprendizes. Esse pensamento encontra vinculação com a sacralidade, pois o sagrado, em última análise, é aquilo que não se toca.

A pesquisa sobre autoridade e seu processo de construção social no contexto da relação professor-aluno é, na verdade, um tema difícil de ser abordado, exigindo sensibilidade por parte do pesquisador. Pois pesquisar é, em sua acepção mais simples, responder a uma pergunta, cuja formulação pode ser mais ou menos ambiciosa.

Esses fatos conduzem a presente dissertação a inquirir a seguinte problemática que rege esse estudo: *De que maneira as concepções e as práticas de*

autoridade docente são construídas nas relações de poder de que participam os atores sociais em sala de aula?

Tal problema encaminha o tema para a análise do discurso dos professores e dos alunos acerca da construção social de autoridade nas relações de poder em contextos singulares de ação, como é o caso da sala de aula. Dessa forma, é possível verificar as permanências e rompimentos, os dilemas e as tensões da intensidade participativa dos atores sociais na sala de aula em seu discurso.

Qual é a opção de trabalho dessa pesquisa? Esse presente estudo opta por trabalhar com a construção da autoridade na educação, objetivando fundamentalmente os processos das trocas sociais em sala de aula mediados pelo poder.

Essa pesquisa não tem, de forma alguma, como pretensão ser uma gênese do conhecimento sobre as concepções e práticas de autoridade nas relações de poder em sala de aula. Antes, admite suas limitações, porém, diligentemente busca de forma minuciosa averiguar os procedimentos sociais e discursivos, presentes na edificação do significado de autoridade na práxis escolar. Contribuindo para o avanço da produção do saber científico na educação. Pois o conhecimento científico, diferentemente do que se possa imaginar, não é uma produção isolada, como fruto de uma mente brilhante. Todavia, é o resultado de uma construção coletiva de anos ou até séculos de reflexão.

O conhecimento científico, conforme propõe Alves-Mazzotti (1998, p.181), resulta de um processo de avanços e retrocessos, sob orientação de diferentes perspectivas de edificação ou demolição do conhecimento, porém, sempre marcado pela persistência da busca continuada de seu desenvolvimento.

A inserção da pesquisa se inscreve no bojo das investigações já realizadas, e busca complementar ou refutar as contribuições herdadas referentes a exames anteriores, que versam sobre o tema em pauta. Esses elementos sinalizam a importância de um apanhado nas pesquisas educacionais sobre autoridade. Logo, em cada passo da análise das questões que envolvem a autoridade na educação será possível verificar que essa pesquisa não é única e nem se encontra solitária nessa empreitada, pelo contrário, a escrita e o pensar ocorrem com e a partir de outros sujeitos cognoscentes.

Uma consideração acerca das pesquisas efetuadas sobre as relações de poder e a autoridade no ambiente escolar no contexto brasileiro não deve ser

refutada. Antes, importa atentar para o que tem sido produzido nas pesquisas educacionais no país, tendo como ponto de partida os trabalhos científicos que versam sobre o tema em tela.

2.1 Levantamento preliminar do tema

No desejo de tornar visível o que tem sido pesquisado e produzido no Brasil acerca da autoridade na relação professor-aluno, no prelúdio, essa pesquisa toma como base de fundamentação os resultados de um importante estudo desenvolvido por Yves de La Taille (2004) e sua equipe. A proposta elaborada por Yves de La Taille e seus colaboradores de pesquisa é fazer uma revisão bibliográfica, com o propósito de analisar trabalhos anteriores sobre o mesmo tema ou sobre temas que mantenham alguma aproximação, estando correlacionados e possibilitando a discussão do referencial teórico adotado nessa pesquisa.

Esse documento empreendeu uma apreciação quantitativa e qualitativa de dissertações, teses e artigos publicados no final do século XX e início do XXI, mais especificamente entre os anos de 1990 e 2003. O texto de La Taille (2004, p.93) trata da relação entre ética e educação e temas que se relacionam como autoridade, disciplina, limites e violência na escola.

O uso de um material dessa natureza fez-se necessário porque, até o presente momento, não foi possível localizar nenhum levantamento do conhecimento que se atenha exclusivamente à categoria autoridade no espaço da sala de aula. Contudo, a abordagem realizada por Yves de La Taille (2004) é bastante útil, pois oferece pistas acerca do estágio em que se encontram as produções no país sobre o tema em tela, a autoridade.

Segundo apreciação de Arendt (1988), Godinho (1995), Giddens (1991, 1997), Hobsbawm (1995) e La Taille (2004), nos tempos modernos têm sido frequentes as reclamações sobre as crises sociais, que acabam por afetar a política, a família, a sociedade e a escola. Trata-se de uma crise marcada pelo aumento da violência urbana, das incivildades que intoxicam as relações sociais e do clima de desconfiança que atua enfraquecendo ou rompendo com os vínculos sociais.

Nesse sentido, as instabilidades sociais no período denominado moderno favorecem o surgimento de movimentos de crises da autoridade. Sennett (2001, p.173) prescreve que as crises da autoridade são construídas a partir de oscilações de identificação da liberdade e da escravidão, que ocorrem em um processo pessoal interno.

No entanto, o levantamento tutelado por La Taille (2004, p.94) indicou que o interesse pelas questões que incluem a autoridade e suas manifestações nas relações escolares não gozam de amplo prestígio no meio acadêmico, apresentando pouca visibilidade na vitrine da escrita sobre a educação. É possível, no entanto, observar que, conseqüentemente, as pesquisas pouco impulsionaram o esforço da produção nesse campo, diferentemente de outros temas relacionado à educação, como alfabetização, currículo, profissão docente e tantos outros, que sempre desfilam na passarela da academia em grande estilo.

A contribuição do trabalho de Yves de La Taille (2004) e sua equipe, para essa pesquisa, está em ressaltar a renúncia de pesquisadores da educação em discorrer sobre tal assunto, apesar da existência de um ambiente de anormalidade quanto ao ajuizamento do sentido de autoridade no contexto escolar, com crises contínuas. É possível que esse aparente silêncio dos intelectuais da educação signifique o esforço em ocultar as mazelas que habitam o chão da sala de aula. Talvez por isso, a recusa em refletir sobre o tema da autoridade. Dentro desse contexto, percebe-se que, apesar das turbulências que visitam o espaço da sala de aula, é diminuto o interesse em se debruçar sobre a relação professor-aluno em situações de autoridade e poder.

Assim, é possível observar uma produção parca de artigos, dissertações e teses que se relacionam com o tema da autoridade docente e do poder em sala de aula. Embora cerca de 60 trabalhos tenham sido encontrados e analisados por De La Taille (2004, p.96) e sua equipe, entre 1990 e 2003, e elaborados no ambiente da pós-graduação em Educação do Brasil. Na verdade, apenas 11 deles versavam especificamente sobre a temática da autoridade. Esse dado estatístico indica a permanência do vazio produtivo nas pesquisas educacionais sobre a questão da crise de autoridade na relação entre professor-aluno, o que é um forte indicativo da necessidade de maior aporte de pesquisas sobre a temática. Dessa forma, o trabalho de La Taille sinaliza um silêncio lacônico nas investigações educacionais

sobre a autoridade, e para cujo preenchimento essa pesquisa busca, pretensiosamente, cooperar.

Chama a atenção o baixo quantitativo de trabalhos produzidos, pois nem mesmo corresponde a um trabalho anual em média. Esses dados corroboram no explicitamento de um espaço fértil pouco explorado pela pesquisa acadêmica da educação, que trate da querela da autoridade e do poder nas relações escolares, indicando o anseio por maior atenção. Essas pistas, portanto, são indicativas da necessidade de uma investigação, e conseqüentemente, teimam ainda no ar algumas interrogações. Quais são os elementos que impedem um quantitativo mais amplo e aprofundado da pesquisa acerca da autoridade em sala de aula? Existe algum interdito para esse tipo de tema na pesquisa educacional?

Então, à semelhança do caçador, que detidamente acompanha as pegadas da presa, este presente estudo procura sinais e os observa atentamente, registrando com riqueza de detalhes e profundidade indícios que anunciem o evento, o fato procurado (GINZBURG, 1999). Logo, a adoção do objeto, a construção social da autoridade, para esta pesquisa, no âmbito da educação, ocorre em tempo oportuno.

Sob essas condições, o pesquisador se nega a acreditar que a realidade é simples e clara (ORLANDI, 2009; FOUCAULT, 2011a). Essa pesquisa busca, então, por vestígios fortuitos, conforme dizer de Ginzburg (1999, p.165), por elementos imateriais que comumente escapam de olhos sem treino, mas que apontam para a reconstrução do objeto, do documento, do evento que é um pequeno retrato do real. Logo, é preciso apresentar subsídios de justifiquem a utilização do colégio como espaço privilegiado para essa pesquisa.

2.2 Justificativas do uso do colégio como espaço da pesquisa

Apesar de vastamente conhecida, a sala de aula foi escolhida como *locus* dessa pesquisa no desejo de aprofundar seus estudos. Pois, como informa Castro (2006, p.53), o conhecimento doméstico que se tem acerca da sala de aula, em vez de corroborar a iluminação dos problemas vivenciados nesse contexto, podem dissimular as questões que tangenciam a relação professor-aluno.

De certo que um olhar mais atento quanto às minúcias que circundam o ambiente da sala de aula será eficaz no desvelamento das sutilezas que envolvem a construção da autoridade e das manifestações do poder em sala de aula. O local de pesquisa escolhido é um conjunto misto de alunos oriundos de diferentes etapas do desenvolvimento escolar. São alunos que estão entre o 6º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio da escola pública federal da cidade do Rio de Janeiro.

A unidade escolar do Colégio Pedro II escolhida para a pesquisa tem 29 turmas e aproximadamente 920 alunos, e está situada no centro da cidade do Rio de Janeiro, o chamado Centro Velho. Os alunos são oriundos da rede pública e privada de diferentes bairros da cidade e de diversas classes sociais: populares até a classe média. O Colégio Pedro II vem sendo utilizado, como ambiente de pesquisa, há alguns anos por pesquisadores de diversas áreas de estudo. Várias dissertações e teses foram elaboradas e continuam a ser produzidas nesse espaço que resguarda parte significativa da memória da educação, desde o Império até os dias atuais.

A importância assumida nas pesquisas educacionais é refletida no acervo de dissertações e teses produzidas do banco da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pertencentes exclusivamente ao Colégio Pedro II. A partir do último quarto do século XX até o presente momento, é possível contabilizar 12 trabalhos realizados no contexto da pós-graduação em Educação da UFRJ.

Existe ainda um levantamento realizado pela CAPES, no período de 2000 a 2007, em que foram alistados cinco trabalhos de diferentes estados do sudeste, que constam no banco de teses de seu portal, atendendo especificamente as produções que versam sobre o Colégio Pedro II.

Deve ser levado em conta, nesse caso, que são produções de diferentes espaços do pensar a educação (UFRJ, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Minas Gerais e a Pontifícia Universidade Católica-SP), sem contar com três trabalhos que foram localizados em uma pesquisa on-line no banco de dados da Faculdade de Educação da PUC-RJ. Apesar de esses espaços serem representantes de partes distintas da pós-graduação do país, parece haver uma concentração da produção relacionada ao Colégio Pedro II na região Sudeste do país, mas geralmente com o olhar dirigido para instâncias da alfabetização, do currículo ou da história.

Paira no ar, então, o seguinte questionamento: para quê e por que mais um trabalho nessa instituição secular? Com tantas produções de envergadura desenvolvidas no/sobre o Colégio Pedro II, qual o interesse dessa pesquisa? Qual lacuna, afinal, na esteira da produção do conhecimento, este trabalho busca preencher?

O levantamento preliminar foi motivado pela aspiração de contribuir para um entendimento mais amplo e elucidador da autoridade na relação professor-aluno na educação básica como campo de investigação no Brasil. No entanto, não foi possível localizar pesquisas anteriores que tivessem analisado a construção social da autoridade docente, apesar da grande relevância desse objeto no ambiente da Educação Básica brasileira.

O Colégio Pedro II é um marco educacional brasileiro que atravessou, com a mesma excelência de trabalho, dois momentos maiores da vida do país: o tempo do Império e o surgimento da República. Também nos dias atuais é considerado pela opinião pública e por educadores um espaço público de referência na educação brasileira.

Esses elementos justificam a escolha do espaço de pesquisa, ainda por demandarem uma investigação sobre o modo como professores e alunos dão sentido à autoridade. Esse colégio ainda conserva dispositivos de controle e administração da conduta dos alunos no espaço escolar público, como o Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) atuante. O SESOP é formado por um grupo de funcionários, como inspetores e coordenadores de turno, que tem a função de analisar, entre outros, processos de jubilação, apreciação de regimentos internos e estatutos que normatizam a conduta discente.

Outro elemento que confirmou a escolha desse local está relacionado à questão de ser um espaço que, no discurso de diversos pesquisadores, é historicamente marcado pela excelência no ensino público. O campo escolhido para observação, a sala de aula da escola pública foi estudado durante o ano de 2011, quatro vezes por semana, por um período de, aproximadamente, quatro horas diárias, durante cerca de quatro meses. A entrada no colégio ocorreu mediante apresentação do projeto de pesquisa e pedido de acesso à escola para observação, viabilizado pela secretaria da pós-graduação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) junto à escola.

A escolha por essa escola está relacionada à possibilidade de converter o Colégio Pedro II em uma estratégica plataforma de observação das relações entre os agentes escolares e educativos no contexto discursivo nele instaurado de uma instituição pública preservada.

Ao considerar esse espaço de investigação uma instituição preservada, pretendia-se encontrar uma ambiência que ainda conservasse, em alguma medida, o sentido da figura da autoridade docente em sala de aula. A hipótese levantada por essa pesquisa é a de que o significado da autoridade docente parece estar enfraquecido. Não se trata de negar a existência da autoridade em outros espaços escolares públicos, mas de mostrar que esta se encontra diminuta ao se considerar o passado recente da educação no Brasil. Um breve relato da história da instituição escolar eleita para essa pesquisa poderá ser útil para o entendimento do tema.

2.3 Apanhado histórico do Colégio Pedro II

Os primórdios do Colégio Pedro II tem suas reminiscências históricas que datam da primeira metade do século XVIII, originalmente, (era o) Abrigo dos Órfãos de São Pedro, espaço responsável à época pela obra de caridade da velha paróquia do mesmo nome, no centro da cidade do Rio de Janeiro. Posteriormente, muda de nome e passa a ser chamado de Colégio dos Órfãos de São Pedro, o que bem mais tarde tornar-se-ia a origem do Colégio Pedro II⁵, que em 1766 passa a ser denominado Seminário de São Joaquim.

O advento da chegada da Família Real e a vinda de D. João VI resultaram na criação de inúmeras escolas para atender às necessidades da Corte recém-chegada de Portugal. Nesse ínterim, o Seminário é extinto, mas recuperado pelo Príncipe Regente em 1821, sendo remodelado em 1831. Vale dizer que a educação no Brasil imperial passou por muitas transformações, dentre elas a Reforma Pombalina, que tinha como objetivo a instauração da educação pública. Era uma educação de caráter laico, que se realizava fora e em oposição ao ambiente doméstico

⁵ Os subsídios históricos utilizados neste documento sobre o Colégio Pedro II foram obtidos com base nos levantamentos dos trabalhos de França (2008) e Penna (2008).

(CÁCERES, 1993, p.101). Todavia, o ensino hasteado pelos jesuítas, conforme relato de Saviani et al (2006, p.16), em solo brasileiro e patrocinado com as expensas da Coroa Portuguesa, constitui, em alguma medida, uma versão da educação pública de caráter religioso. No início do período pombalino (1759), os jesuítas, presentes no Brasil desde 1540, com forte atuação na área da educação confessional, foram expulsos do país.

O Colégio Imperial Pedro II tem sua gênese no decreto expedido por Bernardo Pereira de Vasconcellos, na ocasião, Ministro do Império, que dá de presente ao Imperador Dom Pedro II o colégio, em 2 de dezembro de 1837, quando este completava seu 11º aniversário. Esse Colégio outrora fora o Seminário de São Joaquim, o qual, sob tutela da Igreja, era caracterizado por ser uma instituição de caridade que tinha como objetivo precípua recolher os órfãos pobres e desvalidos do Império para serem educados e habilitados ao exercício de atividades imprescindivelmente honestas e proveitosas.

Àquela época o nome do colégio, segundo Gabaglia (1914, p.51), não era Colégio Pedro Segundo, como nos dias atuais, mas Colégio Imperial de Pedro Segundo. O propósito inicial da preposição “de” era ser mais um dispositivo de prover meios de aumento e manutenção de seu prestígio social, vinculando-o à pessoa do jovem Imperador.

O Colégio Pedro II, originalmente, era um estabelecimento de instrução secundária, sendo de fato a primeira instituição de ensino secundário e também a única oficial de cultura geral criada no período que compreende a Independência e a República. Na concepção de Azevedo (1958), ele figurava como representante dos estudos literários, mantendo seu caráter de cultura básica ao longo de todas as mudanças necessárias às elites dirigentes do país.

No período que compreende a República, os idos de 1889, o Colégio Pedro II teve seu nome mudado, passando a ser designado de Instituto de Instrução Secundária e, em seguida, Ginásio Nacional, sob a competência da pasta do recém-criado Ministério dos Correios, Telégrafo e Instrução.

É de significativa importância o fato de, no decorrer de sua existência, o Colégio Pedro II sempre ter tido destaque no panorama educacional brasileira. E ainda figurava na esteira dos anais da educação brasileira como o único estabelecimento de ensino secundário a conceder a seus formandos o grau de “bacharel em Letras”, e depois o título de “Bacharel em Ciências e Letras”. Esse

evento não era de pouca valia para os alunos que concluíam seus cursos. Significava a certeza de seu ingresso direto em cursos superiores sem necessidade de exames.

A educação brasileira, em seu movimento pendular, experimentou a Reforma Rocha Vaz, em meados da década de 1920, quando surgiu o Conselho Nacional de Ensino. É digno de registro que, basicamente, de 1925 até a década de 1950, os estabelecimentos de ensino privados tinham no Colégio Pedro II o referencial de qualidade. No desejo de alcançarem reconhecimento e prestígio para o seu funcionamento, solicitavam ao Ministério da Educação a formação de uma banca para validação dos exames, e, para tanto, se esmeravam em adequar seus programas de ensino aos do Colégio Pedro II. Sob essa insígnia, o colégio cresceu em opulência de status, vindo a ser considerado, segundo o imaginário social, o “colégio padrão”.

Na concepção de Fernando de Azevedo (1958), desde seu nascedouro o Colégio Pedro II apresentava forte inclinação para as humanidades. Fora construído como espaço singular de formação da elite brasileira, e seu plano de estudo apresentava forte influência europeia, sendo, portanto de pendores cientificistas.

Até os dias atuais, o Colégio Pedro II ostenta posição de destaque no cenário da educação brasileira; conserva a tradição do uso dos uniformes escolares, mantém uma educação considerada de caráter tradicional, com severas normas e regras, especialmente para os moldes contemporâneos. Apesar de as regras serem muito bem definidas e buscarem regular as relações sociais estabelecidas no interior do colégio, permanecem em suspenso a acepção de autoridade que circula entre professores e alunos no espaço que é comum aos atores sociais desse colégio.

Sob esse aspecto, o sentido de autoridade na sociedade moderna pode adquirir diferentes contornos, mesmo no espaço da sala de aula da escola pública e privada, contexto de interação de professores e alunos. O capítulo a seguir procura tratar da noção de autoridade emitida por diferentes falas do ambiente teórico, sem refutar as vozes dos atores sociais implicados nesta pesquisa, que estão no canteiro da educação e envolvidos no contexto de mudanças experimentadas na sociedade moderna.

3 A CONCEITUAÇÃO DA AUTORIDADE

No estudo empreendido por essa pesquisa foi possível visualizar as diferentes opiniões a respeito da autoridade emitidas por professores e alunos, bem como aferir sua conceituação através de diversos teóricos. Assim, a relação professor-aluno tem como elemento, que perpassa seu interior, a questão da autoridade, que emerge no discurso e na vivência daqueles que estão envolvidos no espaço educacional. Na diligência de obter um significado particular acerca da autoridade, a presente pesquisa parte da definição do termo pela etimologia da palavra.

As investigações filológicas de Antônio Geraldo da Cunha⁶ (2007, p.85) indicam que o verbete “autoridade” é substantivo feminino, oriundo do latim *auctoritas*, e significa direito ou poder de se fazer obedecer, de tomar decisões. Quando o termo está relacionado a uma pessoa, então diz respeito àquele que tem direito ou poder de decidir.

Nessa direção, o relato dos alunos, obtido por meio das entrevistas, apresentou que o sentido da autoridade para eles pode ter diferentes possibilidades de acordo com nível de escolaridade em que se encontravam. A apreciação do aluno α do sexto ano do Ensino Fundamental, 11 anos (2011), quando arguido sobre o que era autoridade, assinala uma evidente necessidade de normatização, à medida que, para ele, autoridade está muito relacionada a dar ordens; correspondendo àquele “que manda, que tem um ato superior das outras coisas”, ou ainda, àquele que “coordena as coisas, manda, ajuda a organizar”.

A voz do aluno α sexto ano do E.F., 11 anos (2011), ao enunciar que autoridade é aquele que “manda”, indica o desejo da presença de um adulto como figura de autoridade, que é capaz de comandar todas as atividades em sala de aula. Certamente a fala do aluno alude que, no seu imaginário, a autoridade do professor é legítima e superior, e as ordens por ele emitidas são dignas de serem ouvidas e acatadas sem questionamento, pois a autoridade “ajuda a organizar” a vida escolar.

O aluno α do nono ano do E. F., 14 anos (2011), mostrou convergência de compreensão com o primeiro entrevistado sobre o que vem a ser a autoridade. O

⁶ Filólogo que em seu trabalho buscou contribuir para ampliação da lexicografia portuguesa. Para tanto, organizou e editou um dicionário etimológico, examinando os vocábulos a partir de suas origens e história.

aluno enunciou que autoridade era “alguém que tem o direito de mandar”, e indicou ainda se tratar de “uma pessoa dotada de poder”.

A resposta do aluno α do nono ano do E. F., 14 anos (2011), apresentou que nas relações sociais a autoridade enuncia uma situação de poder, pois “são pessoas que mandam em alguém, e pessoas inferiores trabalham para ela”. Além de ser “uma pessoa que tem que impor as regras, e que se põe acima das outras pessoas”. Certamente, as respostas são indícios da assimilação dos hábitos vigentes nesse ambiente escolar, que sustentam uma acentuada perspectiva hierárquica.

O relato da entrevista do aluno α do primeiro ano do E. M., 15 anos (2011), sinaliza que autoridade é poder de mandar, podendo se constituir numa grande responsabilidade, a capacidade de organizar atividades e ditar a forma como estas devem ser executadas pelos alunos em sala de aula. Esses alunos concordaram que “a autoridade é quando a pessoa tem direito de mandar em você”, sendo necessário “seguir a regra estabelecida pela pessoa”.

O discurso desses alunos, de maneira contundente, em diversas ocasiões explicitou que a “autoridade é quando uma pessoa que está acima de você te manda fazer alguma coisa e você tem que fazer, tem que respeitar a hierarquia”. Enfim, a pessoa que tem autoridade é “aquele que deve mandar em você.” O aluno α do primeiro ano do E. M., 15 anos (2011), além de manter o firme pensamento de hierarquia nas relações que se conjugam no espaço da sala de aula, bem como em outros contextos sociais, apresenta, em seu discurso, que o papel do aluno está circunscrito à obediência, o que evidencia uma educação caracteristicamente tradicional.

Em sentido semelhante, o conceito de autoridade enunciado pelo aluno β do terceiro ano do Ensino Médio, 17 anos (2011), anuncia também o entendimento de que o detentor da autoridade é quem manda, quem dá ordens ou quem tem poder. A pessoa com autoridade, na voz do aluno, é “uma pessoa que tem pulso firme, que sabe falar, que sabe comandar um grupo”.

Sob esse aspecto, a pessoa dotada de autoridade, conforme pensamento de Sennett (2008, p.58), pode não impor a obediência a outrem. Antes, ela se dá de forma livre, voluntária. Pois, há um atenuante de salutar relevância: aqueles que se encontram sob as ordens de outros se submetem ao dito, pois confiam na autoridade, apesar de poderem considerá-la dura, cruel e injusta.

É válido lembrar que o espaço escolar adotado como campo de estudo para essa pesquisa foi definido por um conjunto de regras claramente estabelecidas, que normatizam a vida do discente em seu convívio com os outros atores sociais. As regras disciplinares presentes nessa instituição regulam e impõem obrigações, especialmente para o aluno. Logo, percebe-se uma forte incidência do processo de docilização e controle dos corpos discentes nesse ambiente. O aluno β do terceiro ano do E. M., 17 anos (2011), para se manter na sala de aula, precisará incorporar o ofício de aluno, o que implica acatar as regras instituídas e obedecer ao professor.

Alguns teóricos da sociologia (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996; LALANDE, 1999) definem a autoridade como atributo de uma pessoa, de um cargo ou ofício com o direito de decidir ou comandar, na maioria das vezes, por reconhecimento mútuo de exigir e receber submissão. Em direção distinta, o conceito de autoridade que os teóricos Silva (1986, p.105) e Bobbio (2000, p.88) têm da mesma palavra *auctoritas*, aponta para o entendimento de que a autoridade abrange vários tipos de relações primárias. Todavia, não necessariamente em um contexto legal, era, antes, o resultado de uma atitude do que de um conceito genérico.

A análise empreendida pelo sociólogo Richard Sennett (2001, p.31), acerca do conceito de autoridade em seus múltiplos ambientes tem como princípio apreciações que partem da raiz do termo, apontando para comando, líder, supervisor, aquele que têm força para conduzir e a utiliza para guiar os outros. O axioma de Richard Sennett colabora na compreensão do papel do pedagogo na educação. Segundo Cunha (2007, p.590), a palavra “pedagogo” vem do latim *paedagogu*, que deriva originalmente do grego *paidagogos*, projetando a ideia de curador, supervisor, guia, tutor de crianças. O pedagogo grego ou romano era um auxiliar masculino, de confiança, geralmente um escravo bem-educado, que tinha como tarefa guiar e cuidar para que a criança sob seus cuidados recebesse boa educação, aprendesse boas maneiras e costumes.

Em sentido semelhante, Franco Gambi (1999, p. 84) aponta que a educação ministrada no século II a.C., em Roma, estava sob forte influência da cultura grega, e seu exercício, em geral, estava sob a responsabilidade de um escravo bem-instruído, o *paidagogos*. De acordo com Mario Alighiero Manacorda (1989, p.78), o pedagogo acompanhava a criança e a tomava pelas mãos, no desejo de guiá-la. Além disso, Lorenzo Luzuriaga (1972, p.40) assinala que o escravo pedagogo estava autorizado por seu senhor a cuidar da conduta do infante. Cunha (2007,

p.590) observa que as primeiras aparições em documentos datam ainda da Grécia Antiga. A partir de 1813, é possível encontrar também registros introduzidos do termo na linguagem científica internacional, sempre conservando o sentido daquele que conduz, guia, enfim, uma autoridade.

A autoridade enquanto valor, garantia de liberdade, é constituída e necessita ser aceita em vez de imposta, relacionando-se diretamente com liderança, na qual o líder é aquele que se propõe e é aceito por seu grupo. Nessa direção, as investigações jurídicas desenvolvidas por De Plácido e Silva (1999, p.192) se aproximam da compreensão de Sennett (2004) e Cunha (2007), pois subscrevem que o termo autoridade possibilita a ideia de poder, comando, liderança, direito e jurisdição. Não é diferente o resultado obtido pelo exame empreendido por Perelman (1999, p.330), que identifica a autoridade como a capacidade de granjear a aquiescência de outrem, mantendo relações com o direito de dirigir e de comandar, de ser escutado ou obedecido pelos outros.

O filólogo Cunha (2007, p.85), ao buscar informações sobre autoridade, percebe que o vocábulo deriva do substantivo masculino “autor”, também empréstimo do latim *auctor*, conservando o sentido de causa principal, origem, criador, representando fonte histórica, investigador, promotor. As informações fornecidas por Cunha tornam-se relevantes no momento em que se estabelece paralelo com os estudos da análise do discurso. Charaudeau e Maingueneau (2008, p.86) compreendem que o verbete autor é um importante indicativo da análise do discurso para entendimento da autoridade, uma vez que o autor relaciona-se com aquele que é o enunciador do discurso e que o legitima.

O olhar proposto pela análise do discurso acerca do autor contribui para a compreensão da autoridade. Do ponto de vista do trabalho efetuado, é imputada ao autor a responsabilidade. A autoridade, então, como palavra que procede de autor, conserva o sentido daquele que é imbuído de responsabilidades, que chancela seus atos. Para Charaudeau e Maingueneau (2008, p.86), esse vocábulo pode ser investigado no plano das condições epistêmicas, mas também em contextos discursivos de poder, bem como nas interações sociais, tornando viável a utilização engajada da análise do discurso.

As ampliações que Charaudeau e Maingueneau proporcionam ao verbete autoridade, considerando sua decorrência da palavra autor, têm, além disso, aplicação de caráter jurídico. O que, dessa forma, converge com a visão de De

Plácido e Silva (1999, p.192). Conforme Charaudeau e Maingueneau (2008, p.86), a noção de autor na perspectiva jurídica arroga que é mister a existência de dois autores que se relacionam no evento: o autor da ação, que se envolve, e o autor do ato, que constitui a autoridade que é certificada institucionalmente, ou seja, é a pessoa que juridicamente recebe a autorização para o exercício do poder e pode, portanto, dar ordens.

O sentido de autoridade nas entrevistas realizadas com alunos α e β do sexto ano do E.F., 11 anos (2011), anunciou a ideia daquele que estabelece a ordem no espaço social de convívio. A apreciação dos alunos, quando arguidos sobre o que era autoridade, assinala uma evidente necessidade de normatização, à medida que autoridade, para eles, está muito relacionada a dar ordens, é “aquela pessoa que manda, que tem um ato superior das outras coisas” ou ainda, aquele que “coordena as coisas, manda, ajuda a organizar”.

A voz do aluno α do sexto ano do E.F., 11 anos (2011), evidencia o desejo da presença de um adulto como figura de autoridade, que é capaz de comandar todas as atividades em sala de aula. Certamente a fala alude que, no imaginário do aluno, a autoridade do professor é legítima e superior, e as ordens emitidas pela autoridade são dignas de serem ouvidas e acatadas sem questionamento, pois a autoridade “ajuda a organizar” a vida escolar.

Corroborando este pensamento, Richard Sennett (2001, p.32), ao observar de forma análoga que o termo autoridade tem sua origem na palavra latina *auctor*, de *augere*, significando autor, oferece um enriquecimento de sentido ao perceber que ela aponta para a ideia daquele que produz, que gera, que inventa e não somente aquele que emite as ordens. Seguramente, ao fazer uma busca genealógica, Sennett acresce a compreensão obtida por Charaudeau e Maingueneau (2008, p.86), e enuncia que a autoridade carrega conotação produtiva, geradora, oferecendo garantias a terceiros sobre o valor do que se faz por estar habilitado.

Nessa direção, a ação do professor junto ao aluno terá respaldo no bom conhecimento dos conteúdos que aquele leciona, propiciando autoridade; uma espécie de sabedoria que funciona à moda dos gregos, que é disposta a serviço do educando. Vale considerar que Charaudeau e Maingueneau (2008, p.87), ao empreenderem um mapeamento de diversas produções verbais sob a égide da análise do discurso, assinalam que a autoridade pode ser “mostrada” ou “citada”. A

autoridade do tipo “mostrada” tem sua explicitação em ocasiões de interação social, na modalidade face a face, como aquela que ocorre na sala de aula.

Os dispositivos examinados por Charaudeau e Maingueneau (2008, p.87) sobre o tema da autoridade dão evidências de que a autoridade do tipo “citada” atua como dispositivo de sustentação do discurso pronunciado pelo locutor, ou seja, aquele que se encontra na posição de autoridade: o professor. A autoridade citada é ainda elemento que chancela uma ação com o propósito de atingir outra pessoa: o aluno. É um falar ou uma forma de fazer que não deixa de enunciar a origem que fornece legitimação. Logo, o professor não fala por si próprio ao aluno, mas pela escola, instituição que representa e que apoia suas ações discursivas confirmando sua autoridade.

O teórico De Plácido e Silva (1999, p.193) empreende uma aproximação persuasiva do pensamento de Charaudeau e Maingueneau ao observar que há outras duas formas de autoridade que podem ser elencados dentre os diversos tipos existentes, denominando-as de “pessoal” e “oficial”. A autoridade “pessoal”, segundo Silva, deriva do reconhecimento de que alguém detém o saber e o conhecimento e tem realizações em um campo específico. Além disso, de acordo com Sennett (2001, p.206), a autoridade pessoal tem sua legitimidade notada como capaz de julgar e fornecer segurança.

A autoridade oficial, para Silva (1999, p.193), é aquela outorgada a uma pessoa em razão de uma função ou da certificação obtida através da chancela de uma instituição ou do Estado. Dessa forma, a autoridade indica aquele que é formado e certificado, tendo o direito de realizar, fazer, determinar, comandar determinados atos relativos a pessoas e coisas, seja no espaço escolar ou em qualquer outro espaço social.

A proposição apresentada por Silva (1999) encontra apoio no relato do aluno γ do sexto ano do E. F., 11 anos (2011): de que a autoridade do professor em sala de aula pode apresentar diferentes perspectivas. Segundo o supracitado aluno, a autoridade do professor em sala de aula repousa sobre sua competência, ou seja, no domínio do conteúdo em sua capacidade de explicar a matéria, o que está diretamente ligado aos procedimentos didáticos e pedagógicos. Segundo o aluno γ do sexto ano do E. F., 11 anos (2011), “se ele [o professor] sabe o que vai ensinar, então ele tem moral”.

Outro aluno π do sexto ano do E. F., 11 anos (2011), manifestou por diversas vezes que se o professor soubesse aquilo que ele mesmo estava ensinando facilitaria o processo de ensino de aprendizagem. Tanto que a “maneira de trabalhar e de lidar com os alunos” pode ou não conferir “moral” ao professor. Se o professor “sabe” que tem “moral” diante da turma, a “moral” passa a existir no momento em que o ator social em sala de aula exerce seu ofício com competência.

Para o aluno β do nono ano do E. F., 14 anos (2011), a autoridade do professor advém de sua formação, por “ter feito faculdade, ter estudado”. Em sentido semelhante, o aluno β do terceiro ano do E. M., 17 anos (2011), indicou em várias respostas que a autoridade docente vem de aspectos legais, ou seja, “do direito que ele [o professor] tem de estar ali para ensinar os alunos. Ele sabe mais que os alunos. Ele está acima dos alunos e pode exercer essa autoridade sobre eles de ensinar”.

Aparece na voz desses alunos a perspectiva de que a autoridade é uma questão de âmbito jurídico, concedida pela instituição ou pelo Estado. Ainda figura no imaginário do aluno α do terceiro ano do E. M., 17 anos (2011), que a autoridade pode vir por conta da formação do professor, pois “ele sabe mais”. O exame efetuado por Sennett (2009, p.75) assinala que a autoridade significa bem mais do que uma posição de honra na trama social. Ela estará presente também na qualidade e na habilidade daqueles que a exercem. Nesse prisma, a autoridade deriva do fato de se poder enxergar o que os outros não veem, saber o que não sabem.

É possível enunciar que, de acordo com o relato dos alunos β do sexto ano do E.F., 11 anos (2011), e do aluno α do terceiro ano do E.M., 17 anos (2011), que a “moral” será sinônima de autoridade docente no espaço da sala de aula. Pois, o domínio daquilo que é apresentado em sala de aula pelo professor pode ser elemento que, diante dos olhos do discente, proporciona autoridade social. Logo, as ações do docente, quando encaradas pelo discente como portadoras de “moral”, angariam respeito social, e, portanto, a autoridade.

Vale dizer que repetidamente, nas vozes desses alunos α , β , γ , e π do sexto ano do E. F., 11 anos (2011), “ter moral” não significa ser frouxo nas relações escolares, pois se “o professor não tem moral, a turma passa dos limites, fica uma zona. O aluno aproveita quando o professor não tem autoridade, a gente grita, faz

bagunça e, se o professor não faz nada, a gente acha que pode fazer tudo o que quiser”. Parece haver uma clara necessidade da presença do professor em sala de aula, à semelhança da figura paterna ou materna, que se apresenta como a autoridade que dá as diretrizes e orienta os alunos em seus afazeres escolares.

A autoridade, segundo Berger e Luckmann (2000, p.61), em sua realidade material e significativa, não se esgota nas presenças imediatas, mas o seu corpo de significados abraça fenômenos que não se restringem ao aqui e agora em suas ações. Sennett (2001, p.71), em seus escritos, observa que a segurança conferida pela presença da autoridade comumente estreita os laços nas relações sociais. A autoridade, então, passa a ser o ponto de partida do ser humano, a âncora em que tudo se afirma em relação a ela. Destarte, isso acarreta dependência do aluno em sua relação com o professor. O raciocínio sustentado por Sennett (2001, p.158) indica que as pessoas em geral conferem sentido de autoridade aos atos de conduzir e obedecer a outrem.

O processo de chancela da autoridade nas sociedades modernas aponta indícios de forte caráter jurídico, segundo opinião de Perelman (1999), Sennett (2001) e Cunha (2007). Nessas condições, a autoridade diz respeito ao poder, que tenha sido conferido por outros, de acordo com a lei, por meio de esforços meritocráticos, com os costumes ou outras convenções sociais.

O relato obtido por meio da entrevista com o aluno β do terceiro ano do E. M., 17 anos (2011), indicou em várias respostas que a autoridade docente vem de aspectos legais, ou seja, “do direito que ele (o professor) tem de estar ali para ensinar os alunos, ele sabe mais que os alunos. Ele está acima dos alunos e pode exercer esta autoridade sobre eles de ensinar, por estar acima do aluno”.

Todavia, há uma expressão recorrente na fala do aluno, “está acima”, e que indica um forte processo de inculcação do discurso hierárquico presente no colégio, na qual o aluno se encontra em posição clara de subordinação. Se, de um lado é comum a noção de hierarquia no colégio, mesmo no espaço da sala de aula, em contrapartida, a autoridade é entendida, além disso, como tendo origem na cultura. De certa forma, segundo o aluno α do terceiro ano do E. M., 17 anos (2011), ela “vem sendo imposta há muito tempo, aí vai sendo a mesma coisa sempre”. O entendimento dos alunos α e β do terceiro ano do E. M. (2011), aponta para uma essência que permanece viva apesar do tempo, que, na verdade, já está instaurada.

A resposta dos alunos alude à pré-existência da autoridade, ao fato de ela já estar presente na sociedade. Portanto, apresenta em seu bojo o sentido de permanência, mas também de algo que não se altera.

Orlandi (2009, p.20) assinala que as palavras do dia a dia chegam até cada ser humano, sempre impregnadas de sentidos e estes são oferecidos às pessoas como se já tivessem existido, sem enunciarem sua origem. A dedução de Orlandi (2009, p.32) é a que as palavras anunciadas tenham sentido, é preciso que elas já façam sentido. Isso implica na incorporação daquilo que já foi dito por alguém especificamente, em um contexto singular, a sala de aula. Logo, o anonimato do texto escolar passa a fazer sentido nas palavras da pessoa; é o caso da apropriação da fala de outrem.

Esse entendimento aponta para o interdiscurso, considerando a conjugação entre o já dito e o que se está dizendo; em outras palavras: entre a constituição dos sentidos e sua formulação. Assim, o interdiscurso da autoridade encampa a conjuntura de formulações criadas e já esquecidas, mas que incidem persistentemente sobre o que se diz em sala de aula.

Os alunos α e β do terceiro ano do E.M., 17 anos (2011), não se furtaram em dizer que a autoridade do professor pode vir da posição ocupada na sala de aula, do modo de falar e se dirigir aos alunos, da imposição de regras, da adoção de advertências. O aluno β do terceiro ano do E.M., 17 anos (2011), chegou mesmo a dizer que a autoridade pode vir das “punições em geral”, mas pode vir, além disso, segundo o relato do aluno, “do poder, porque ele pode mais coisas do que eu”.

As diferentes possibilidades de origem da autoridade docente enunciadas pelos alunos α e β do terceiro ano do E.M., 17 anos (2011), deixa entrever que está muito bem-posto no colégio o papel de cada um dos atores sociais presentes no ambiente escolar. Caso o aluno deixe de observar seus deveres e obrigações e ultrapasse a fronteira imposta pelo governo hierárquico escolar, será imputada a ele uma penalidade. O aluno, então, obedece à autoridade porque teme represálias. A autoridade, sob essas condições, tem origem no coeficiente de poder, em que o professor manifesta ser capaz de deter, como afirma o aluno α do terceiro ano do E.M., 17 anos (2011), pois “ele pode mais coisas do que eu”.

Segundo Guzzoni (1995, p.22), a autoridade pode realmente advir da capacidade do professor de liderar, de tomar decisões que afetam o grupo durante o

processo ensino-aprendizagem. Ao analisar dessa forma, a autora observa que o professor investe uma autoridade do tipo institucional, que teria a função de ensinar o aluno a autodisciplina, adquirindo o senso de obrigação moral.

Berger e Luckmann (2000, p.61), em seus estudos, observam que a linguagem usada diariamente na vida social, e mesmo na escola, determina o ator social e a ordem em que a autoridade adquire sentido. Assim, aluno e professor vivem em um espaço geograficamente determinado (a sala de aula), e se utilizam de instrumentos que antes de sua chegada já eram nomeados pela sociedade. Esses atores ainda estão arrolados em uma teia de relações sociais que, de acordo com a posição ocupada na hierarquia, determinará a plataforma de onde emitem o discurso, e podem deixar marcas nas coordenadas da vida social, dotando-a de significação.

Para essa perspectiva, a autoridade passa a estar ligada a aspectos hierárquicos na relação professor-aluno, sendo fator imprescindível na relação pedagógica e refletindo a essência mesma do papel dos educadores, ou seja, dos líderes no caminho do conhecer. Todavia, a atenção dos pesquisadores da educação não parece se voltar para a problemática da autoridade. Antes, com maior frequência, se direcionam para o resultado último dos distúrbios vivenciados na escola.

Existem indícios, conforme levantamento bibliográfico realizado, de um vazio sobre o discurso da autoridade em relações de poder na pesquisa em educação no contexto brasileiro. Ao se debruçar sobre artefatos da história da autoridade, sob a perspectiva de teóricos sócios históricos, tornar-se-á possível melhor compreensão do cotidiano escolar e sobre os aspectos que ocasionam inquietação escolar.

3.1 Sinopse histórica da autoridade

No esforço de estudar a autoridade na educação da escola pública, de forma peculiar àquela que ocorre no âmbito da sala de aula, e quais os fatores que a legitimam, a presente pesquisa apresenta um breve olhar da história a partir da Idade Antiga e Média no ocidente e seus movimentos, que podem se constituir de

forma interessante e útil à compreensão da construção social da autoridade que ocorre na relação pedagógica no contexto da educação atual.

A autoridade, vigente na sociedade moderna, para Sennett (2001, p.207), mantém relação com a ideia da autoridade no contexto romano. Na ótica romana, a autoridade era atribuída àquele que fosse capaz de fornecer garantias de proteção, comumente celebrada em contratos entre o senhor e seus vassalos.

Essa perspectiva converge com o pensamento do professor Marcelo Ricardo Pereira (2008, p.162), da UFMG, em seu livro “A Impostura do Mestre”, em que admite que a autoridade seja termo oriundo do ambiente jurídico romano. A autoridade, nesse caso, indica a fiança em uma transação e está relacionada à responsabilidade por um menor de idade, ou diz respeito ao peso de uma opinião.

Com pensamento semelhante, o conceito de autoridade para Silva (1986, p.105) e Bobbio (2000, p.88) tem também seu nascedouro na Antiga Roma, durante a República, quando o ambiente eclesiástico, por sua vez acabou por conservar as ideias romanas de autoridade tornando possível sua inserção em novos contextos.

A Reforma Protestante do século XVI configuraram um esforço de restaurar a sentido inicial ou primitivo de autoridade, como verdade revelada. Nos tempos modernos, de acordo com Silva (1986, p.105), a ideia de autoridade experimenta um processo geral de secularização, abandonando o sentido de autoridade como uma doação divina e, portanto, inquestionável. A investigação sobre aspectos da tradição filosófica, proposta por Danilo Marcondes (1998, p.115), sugere que o cristianismo representa, na Idade Média, no Ocidente, a religião oficial, e guarda para si todo o acervo cultural greco-romano, conservando a sabedoria nos mosteiros.

Depois da Reforma, segundo Silva (1986, p.106), surgirá a necessidade de se justificar a autoridade, essencial na elaboração das teorias do liberalismo, que irão tomar por base a doutrina protestante do sacerdócio universal. Nesse contexto, o conhecimento deixou de figurar como monopólio da religião, irrompendo uma nova forma de conhecimento, o científico, que se baseava no entrelaçamento da aprendizagem individual, da observação e da reflexão. O início do século XVII marca, então, o trânsito imponente do novo conhecimento, abrindo as portas para a modernidade.

Esse processo ocorre simultaneamente junto ao nascedouro dos Estados modernos. Sob essa lógica, a origem da autoridade passou a ser buscada não mais no ambiente religioso, mas na comunidade política como única forma de conciliar

racionalmente os conflitos entre as instituições da época e também como modo de assentar em termos racionais a unidade social visada pelos Estados.

Nesse contexto, Foucault (1987) observa que a escola, como outras instituições, funcionava, e ainda continua atuante, como um conjunto de máquinas encarregadas de criar sujeitos disciplinados num e para um novo tipo de sociedade, que se gestava após a Idade Média. Essa nova sociedade, em contraste radical com o mundo medieval com o qual rompia, inaugurava um novo conhecimento, da ordem e da representação (FOUCAULT, 1987). Nesse novo conhecimento, a disciplina se apresentou eficiente operador, prático incorporado, capaz de aproximar e combinar todo o conjunto de dispositivos temporais, espaciais, ópticos e discursivos, ritualísticos e prescritivos, normatizadores com o fim precípuo de instaurar uma nova sociedade, a sociedade disciplinar.

O estudioso da filosofia do direito, Chaïm Perelman, ao se dar conta da origem latina da palavra autoridade, encontra sentido semelhante ao de Bobbio (2000), Pereira (2008) e Silva (1986). Na ótica de Perelman (1999, p.329), o conceito de autoridade assinala a ideia de que o “tutor acrescenta à vontade do menor, validando-a; ele transforma uma expressão de vontade, juridicamente sem efeito, em ato juridicamente válido”.

A palavra autoridade, vista a partir das contribuições da civilização romana, pode então adquirir forma mais definida, oferecendo alguns elementos interessantes para essa pesquisa na busca por definir o termo a partir de sua raiz histórica e sua compreensão no ambiente escolar.

O exame empreendido por Hannah Arendt (1988) sobre as origens do totalitarismo na sociedade aprecia a autoridade e sua recusa social. Arendt (1988, p.145) também parte do princípio de que a autoridade é de origem greco-romana, pois “em nenhum outro lugar o pensamento grego se acerca tão estreitamente do conceito de autoridade como na República, de Platão, onde ele confrontou a realidade da polis, governada por um tirano”.

O termo autoridade parece ter sido forjado, sobretudo, no seio das relações políticas. Onde o rei-filósofo é tido como superior aos demais, na medida em que é capaz de orientá-los. Sob esse aspecto, a autoridade está investida na figura maior do filósofo, pois este conhece a verdade absoluta, inteligível. Esses elementos possibilitam inferir que, na concepção de Platão, a autoridade resulta da sabedoria, conforme análise de Hannah Arendt (1988, p.148):

Platão, em seus esforços por encontrar um princípio legítimo de coerção, foi guiado originalmente por um grande número de modelos baseados em relações existentes, tais como a relação entre o pastor e suas ovelhas, entre o timoneiro de um barco e seus passageiros, entre o médico e o paciente ou entre o senhor e o escravo. Em todos esses casos, ou o conhecimento especializado infunde confiança, de modo que nem a força nem a persuasão sejam necessárias para obter aquiescência, ou o regente e o regido pertence a duas categorias de seres completamente diferentes, um dos quais já é, por implicação, sujeito ao outro, como nos casos do pastor e seu rebanho e do senhor e seus escravos.

O estudo inferido por Arendt acerca de Platão oferece um olhar díspar sobre a autoridade. Nesse tipo de relação, a autoridade, além de ser hierárquica, conserva a necessidade de obediência e confiança mútua. A reflexão, sobre esse tipo de envolvimento social, pressupõe a exclusão tanto da coerção como da violência, pois tais conceitos, longe de definirem a autoridade, referem-se ao autoritarismo. Segundo Sennett (2001, p.31), o termo “autoritário” é usado para delinear uma pessoa ou um sistema repressivo.

Nesse sentido, o emprego adotado por Sennett é análogo à apreciação de Perelman (1999, p.330), em que se observa que nem todo poder é exercido com autoridade, como é o caso de instituições como o Senado da Antiga Roma. Contudo, de maneira geral, sempre que a autoridade tiver sua ocorrência em instâncias sociais, requererá ser completada não necessariamente por vias jurídicas, mas pelo poder, sem o qual corre o risco de tornar-se debalde e sem sentido entre os seres humanos.

O estabelecimento da autoridade, na proposição de Bobbio (2000, p.90), se constitui no lapso do tempo, no qual, em princípio, a autoridade era de caráter emergente. Houve, então, o acúmulo gradual de crédito ou uma aquiescência da pessoa subordinada, tornando a autoridade cada vez mais sólida e mais vasta no ambiente social circunstante, até se transformar na autoridade estabelecida, ou seja, em poder continuativo e cristalizado. A autoridade é um tipo particular de poder estabilizado, que se denomina “poder legítimo”.

Importa dizer que o exame proposto por Perelman (1999, p.330) aponta que todo poder que não é a expressão da autoridade não tem legitimação social e, portanto, é iníquo. Com efeito, aquele que possui o poder, sem a autoridade, pode forçar a submissão, mas não o respeito. Em direção semelhante, o exame da sociedade moderna, proposto por Richard Sennett (1998, p.15), indica que é

frequente a analogia ao Império Romano, por ocasião de seu declínio. Dessa forma, supõe-se que a podridão moral debilitou o poder de Roma para governar o ocidente com autoridade.

A autoridade, para os romanos, distinta da perspectiva grega, significava a grandeza ou a experiência dos antepassados: seu legado para a geração posterior. Os exercícios políticos e religiosos mantinham estreita proximidade, estando ligados de tal modo que a manutenção do cargo político significava a preservação do caráter que alicerçava Roma.

A palavra e o conceito “autoridade” são de origem romana, pois nem mesmo a língua grega e suas experiências políticas mostram qualquer registro do conhecimento da autoridade e de sua forma de governo. Conforme pensamento de Arendt (1988, p.164), aqueles que eram dotados de “autoridade eram os anciãos, o Senado, os quais a obtinham por descendência e transmissão daqueles que haviam lançado as fundações de todas as coisas futuras”.

Certamente que a constituição de Roma estava fundamentada em uma díade: a religião, que para aquele contexto significava uma conexão com o passado; e a autoridade, que se promulgava na experiência dos anciãos, que estavam mais próximos dos antepassados do que os jovens cidadãos.

Com efeito, Perelman (1999, p.331) sustenta o axioma de que a autoridade, sob a égide da tradição judaico-cristã, está estreitamente ligada à noção de respeito. A autoridade do professor em sala de aula parece ser construída e garantida por meio do respeito, do diálogo e mediante negociação dos procedimentos pedagógicos a serem adotados, o que pode contribuir para a produção de um ambiente onde a noção de respeito se estabeleça cada vez mais nas relações sociais no interior da escola.

Essa concepção, aponta para a possibilidade da instauração de uma situação de caráter dialógico em sala de aula, sem todavia, evidenciar a possibilidade de exclusão da autoridade do professor. Nas palavras de Freire e Shor (1986, p.127), o diálogo pode significar uma luta constante entre a autoridade e a liberdade. Contudo, importa proclamar que, nesse embate, mesmo com a adoção de uma perspectiva dialógica pelo professor, a autoridade continua “sendo”, ou seja, continua existindo, não há um esvaziamento do seu sentido na relação instituída em sala de aula.

Destarte, a autoridade do professor pode derivar da forma como este apresenta interesse e respeito em ajudar o aluno no processo ensino-aprendizagem

nas relações em sala de aula. Daí que, segundo a voz do aluno do E. M., a autoridade ocorrerá no

momento em que ele (o professor) conseguir mostrar não só que sabe mais do que você, mas que pode te ajudar a aprender mais. O professor está ali fazendo o trabalho dele, tentando te ajudar de uma maneira respeitosa, em que o aluno respeita o professor e o professor respeita o aluno (ALUNO β DO TERCEIRO ANO DO E.M., 2011).

A voz desse aluno β do terceiro ano do E.M., 17 anos (2011), indica o desejo de uma relação mais afetuosa, em que a autoridade esteja na capacidade de se relacionar e reconhecer a alteridade no processo ensino e aprendizagem. O aluno α com o mesmo nível de escolaridade, apresenta certa convergência de entendimento, de que se deve nutrir uma relação de respeito como forma de estabelecer uma via de mão dupla, no processo de reconhecimento e aceitação da autoridade do professor. Na voz do aluno α do terceiro ano do E. M., 17 anos (2011), “se o professor respeitar o aluno. O aluno vai respeitar o professor, se ele começa a não respeitar o aluno com ameaças, o aluno passa também a não respeitar o professor e acaba perdendo todo o moral que ele tem com o aluno”.

As declarações supracitadas são indicativas de que “respeitar” parece ser fundamental na experiência humana e mesmo na relação com os professores, que necessariamente pressupõe a presença de poder. As vozes dos alunos sinalizam que a construção social da autoridade docente pode passar pela compreensão do sentido de respeito.

Esses relatos convergem, dessa forma, para as reflexões propugnadas por Sennett (2004, p.67), em cuja análise sobre as relações sociais sublinha a relevância do respeito na afirmação da autoridade como valor social. Assim, na perspectiva da sociologia, alguns sinônimos podem ser obtidos para os diferentes aspectos do respeito, dentre eles: status, prestígio, reconhecimento, honra e dignidade. Em geral, status pode apontar para a posição de uma pessoa na hierarquia social.

A compreensão de Sennett (2004, p.72) indica que o prestígio está relacionado às emoções que o status suscita em outras pessoas na escala hierárquica. Entretanto, a relação entre status e prestígio parece não ser tão fácil, apontando para o fato de que ter bom status não necessariamente direciona alguém

a ter prestígio elevado. Importa considerar que o prestígio pode ser transferido de pessoas para objetos, e de pessoas para pessoas, nas relações sociais.

Fica, então, o questionamento: prestígio é sinônimo de respeito? Para Sennett (2004, p.72), um profissional, a exemplo do professor, ainda que possa desenvolver um trabalho de prestígio social junto aos alunos e a sociedade, nem sempre levará em conta a importância do outro nessa relação. Podendo haver, em alguma medida, desconsideração das necessidades daqueles que estão em seu entorno, os alunos. O respeito parece estar relacionado com a estima, com o apreço que se tem a uma pessoa e com a atividade exercida por outrem.

Logo, a estima que ocorre em sala de aula na direção do professor é construída pelas outras pessoas, no caso, os alunos. Todavia, esse constructo de caráter iminentemente público, não é suficiente para o entendimento do respeito à autoridade docente. O que se verifica é a falta de algo que comunique mutualidade na relação em sala de aula, aquilo que constitui reconhecimento.

O reconhecimento, na perspectiva de Sennett (2004, p.73), encampa ainda o sentido de respeito às necessidades daqueles que são diferentes, heterogêneos. O reconhecimento pressupõe respeito às opiniões daqueles que estão envolvidos nas relações sociais, mas que podem apresentar interesses discordantes. É nesse ambiente que se inscreve a relação professor-aluno. Vale dizer que, ainda assim, a palavra reconhecimento não é suficiente para encampar o sentido da necessidade mútua nessa relação escolar.

Sob esse prisma, Sennett (2004, p.73) assinala que é provável, na compreensão do que é o respeito, na relação de autoridade, que seja preciso lançar luzes sobre o que significa a honra. O sentido de honra está relacionado aos códigos de conduta, indicando uma forma de eliminação de fronteiras e de distância social. O elemento honra está presente no indivíduo que sempre se percebe através dos olhos dos outros, que tem necessidades dos outros para sua existência, porque a imagem que ele tem de si é indistinguível daquela apresentada a ele por outras pessoas. É, portanto, na mutualidade que a honra é elaborada, o que indica a relevância de se considerar a alteridade na conjuntura das relações que se estabelecem em sala de aula.

A compreensão do sentido imputado ao respeito à autoridade na relação professor-aluno torna-se salutar no estabelecimento da honra, pois é um valor socialmente construído, ligado às relações sociais na tradição. O exame da tradição,

na investigação do sentido social da autoridade no meio escolar, ajuda então a demonstrar a preservação do passado e, portanto, da experiência acumulada que atravessa a relação dos atores envolvidos e sua forma de lidar com a autoridade.

3.2 Tradição: um elemento basilar da autoridade

A referência à tradição, na modernidade, no contexto escolar, e o seu entendimento implicam a percepção de mutações contínuas. Observa-se que há constante abandono de princípios, tais como a confiança que, em outro tempo, guiavam e sustentavam os indivíduos em suas relações sociais, fornecendo sentido para a vida social, qual seria então o papel da tradição na autoridade docente?

Os estudos sociais de Giddens (1997, p.80) sobre as ordens de transformação da sociedade moderna e suas crises passam pela compreensão da tradição, que está ligada ao ritual e mantém suas conexões com a vida social. O exame efetuado por Giddens dá conta de que a tradição relaciona-se com a repetição, porém, não se trata de uma reprodução mecânica de preceitos recebidos de modo inquestionável na ambiência social.

O exercício do ritual, na compreensão de Sennett (2009, p.23), demanda capacidade para ser bem-feito. O professor e o aluno, como artífices em seu ofício, haverão de compartilhar o *ethos* de outros artífices, quando repetirem suas ações, quando estiverem realizando seu trabalho. O artífice representa uma condição humana especial: a do engajamento. Logo, a aura que reveste o ritual apresenta indícios de que ele é de origem misteriosa e funcionamento velado.

Nessa direção, Bourdieu e Passeron (1975, p.25) apontam que a educação ocorre conjugada com elementos que estão intimamente relacionadas com aspectos institucionais ou habituais, pelos quais se encontram afiançadas a repetição e a difusão entre as gerações da cultura herdada da tradição. A repetição, de acordo com a opinião de Giddens (1997, p.80), implica tempo e, em alguma medida, relaciona-se ao controle temporal. Sob esse desígnio, a tradição situa o olhar para o passado, de tal maneira que aquilo que já foi exerce pesada influência sobre o que é. O futuro tem sua construção elaborada a partir de ações que repetidamente examinam o presente à luz do passado.

O sociólogo Giddens (1997, p.81) assevera ainda que as tradições não estão engessadas; elas sofrem modificações. Porém, existe algo em sua compreensão que abrange o componente denominado persistência. A prática social, ou mesmo uma crença, para ser encampada na qualidade de tradicional, precisa conter integridade e continuidade que transponham os imprevistos da mutação.

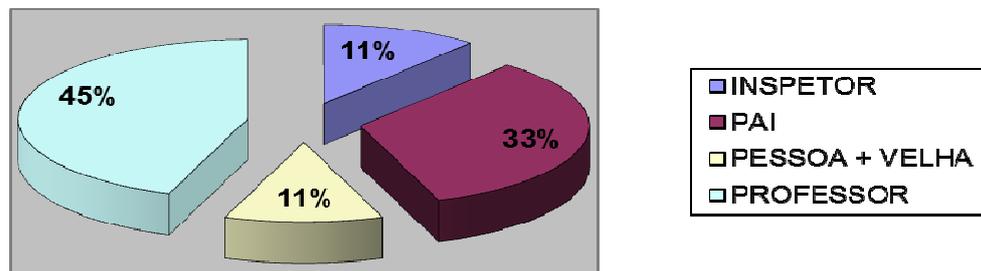
A noção de tradição, para Foucault (2004, p.23), pretende dar importância à temporalidade de forma singular a um conjunto de fenômenos que ocorrem sucessivamente e de forma análoga. Sob essa lógica, ela permite pensar a dispersão da história na forma de elemento que autoriza a redução da diferença, característica de qualquer princípio, para recuar, sem interrupção, na atribuição indefinida da origem. Graças à tradição, as novidades podem ser separadas sobre uma base de permanência, tendo seu esforço alocado na originalidade.

É salutar a informação de que as tradições guardam um caráter orgânico, a partir do qual se desenvolvem e amadurecem, ou enfraquecem e se desintegram. Logo, a validade de uma tradição não está necessariamente em seu tempo de existência, mas em sua integridade ou em sua autenticidade. A integridade da tradição não advém simplesmente de sua permanência através do tempo, mas do exercício sucessivo de interpretação realizado para trazer à luz os laços que unem presente e passado.

A tradição, para Giddens (1997, p.82), relaciona-se com a memória. Em verdade, está intimamente ligada à ideia de memória coletiva, que envolve o ritual. O ritual conecta o fio das atividades do cotidiano efetuadas ontem com os atos do passado, viabilizando a reconstrução permanente do passado com a ação prática. Enfim, o ritual traz a tradição para a prática, mas não a prática do tipo que ocorre no cotidiano pragmático, carecendo sempre de significado denotativo e de interpretação.

O entendimento de que a memória está sujeita à reconstrução permanente, sendo um processo ativo, social, figura nos relatos dos professores e dos alunos. Logo, a partir do resultado obtido de 9 entrevistas entre professoras de distintas áreas do conhecimento, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, organizou-se um gráfico com base na lembrança que esses atores sociais sustentavam de uma figura de autoridade em suas vidas. Abaixo, encontra-se o Gráfico 1, com as explicações concernentes.

Gráfico 1. Lembrança de figuras de autoridade - PROFESSORAS



O Gráfico 1 alude à lembrança de uma representação de autoridade de acordo com o relato das Professoras de Português, Inglês, Química, Música e Filosofia (2011). Ao serem arguidas, elas apresentaram respostas variadas, porém sem muitas explicações sobre suas escolhas. Dentre as professoras entrevistadas, uma fez alusão ao chefe disciplinador, ou seja, o inspetor. A figura do pai foi lembrada por três professoras, enquanto que a imagem de uma pessoa mais velha que tenha tido ascendência sobre outrem foi recordação apenas de uma professora. Dentre todas as figuras anunciadas pelas professoras entrevistadas teve proeminência a do professor, com quatro votos.

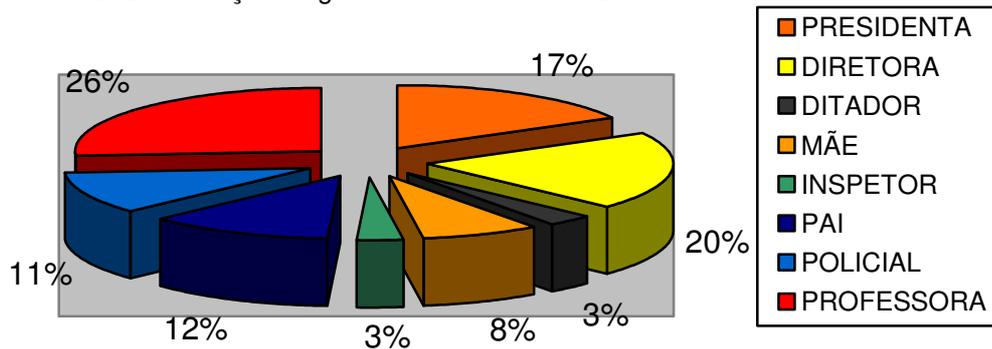
Importa dizer, que no conjunto das respostas apresentadas nas entrevistas as professoras, a que ganhou maior notoriedade foram as imagens do pai e do professor como figuras de autoridade. É extraordinário o fato de que, entre as escolhas eleitas, sobressaíram na voz das professoras entrevistadas as figuras masculinas, podendo ser consideradas as que melhor representavam a autoridade em suas vidas.

O relato das professoras corrobora o entendimento de Orlandi (2009, p.30), de que as condições de produção do discurso conservam como elemento importante a questão da memória, que entra na história e na produção dos acontecimentos, significando-os. Logo, a representação que as professoras têm de autoridade, está, em sua maioria, relacionada com eventos sócio-históricos que marcaram suas vidas, como as figuras do pai e do professor.

Dentre os resultados apresentados pelos 67 alunos, distribuídos entre o Ensino Fundamental e Médio, com idades entre 11 e 17 anos (2011), entrevistados para a presente pesquisa, ao serem indagados acerca da lembrança que mantinham de uma figura de autoridade em sua vida, expressaram respostas distintas. O gráfico

seguinte confirma o entendimento das respostas dos alunos, que transitaram por figuras maternas, paternas, agentes escolares e de segurança e até mesmo políticos em eminência. Mas, as respostas dos discentes apontaram principalmente na direção dos agentes educacionais, tais como inspetores, a diretora e de maneira especial para as professoras. Essas informações podem ser verificadas no gráfico abaixo, que está acompanhado de explicações correspondentes:

Gráfico 2. Lembrança de figuras de autoridade - ALUNOS



O entendimento obtido através do Gráfico 2 enuncia que a figura da diretora do colégio ganhou projeção na fala de 13 alunos, como representação de autoridade. No imaginário de 2 alunos transitaram representações da figura do ditador e do inspetor do colégio. Por conseguinte, a figura do pai recebeu 8 indicações dos alunos e a do policial 7. A figura da mãe foi destaque na lembrança de 13 alunos. Dentre todas as figuras enunciadas pelos alunos importa considerar que a da professora foi em disparado a mais lembrada, como figura representativa de autoridade, e de forma surpreendente esteve presente na voz de 17 dos 67 alunos entrevistados.

Nesse contexto, dentre as imagens que mais se destacaram no imaginário dos alunos, estão às representações de autoridade das figuras da mãe e da professora. Curiosamente, no conjunto do universo de alunos entrevistados, houve número significativo de alunos, cerca de 11, que apontaram a atual presidenta da República como figura de autoridade. Pois, segundo a fala de uma aluna α do terceiro ano do E. M. (2011), 17 anos, “a Dilma é um símbolo muito grande, porque ela é uma mulher que está no poder”.

O relato que os alunos α , β , γ e π do sexto ano do E. F., 11 anos (2011), dos alunos do nono ano do E. F., 14 anos (2011) e dos alunos do primeiro e do terceiro ano do E. M., 17 anos (2011), apresentaram, na entrevista, que sugere uma trilha,

apontando vigorosamente na direção do gênero feminino. As mulheres, representadas pela figura da professora, da diretora e pela mãe, portanto, têm primazia como figura de autoridade na memória dos alunos, figurando de forma pujante no imaginário desses, tanto na escola, como no contexto geral de suas vidas.

Sennett (2001, p.30), ao se referir à imagem que para ele melhor representava uma autoridade invoca a figura de um maestro e professor de suas relações, que, diferentemente de outros maestros-professores, que tentavam impor disciplina mediante inspiração do terror, detinha um ingrediente essencial da autoridade: alguém que tem força e a usa para guiar os outros.

Vale dizer que a memória, segundo Orlandi (2009), é tratada como uma espécie de interdiscurso, que é aquilo que já está estabelecido antes do sujeito nascer, que já estava instaurado. O interdiscurso dispõe dizeres que atingem a maneira como o sujeito significa em uma situação discursiva. A concepção proposta por Orlandi (2009, p.10) sobre a memória tem, diante de si, o discurso, o jogo da memória institucional, que estabiliza, cristaliza e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento, que torna possível o diferente, a ruptura, o outro.

Nessa direção, na sociedade ocidental existe um caráter regularmente desnivelado entre os discursos, aqueles

que “se dizem” no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer (FOUCAULT, 2011a, p.22).

O desnível observado entre os discursos não é de natureza estável, muito menos constante nem absoluto. Seria um equívoco afirmar a permanência de uma categoria e tomá-la como definitiva, como uma espécie de discurso fundamental ou instituidor. No decurso, muitos textos maiores acabam por se esvanecer, e os comentários, segundo Foucault (2011a, p.23), ocupam então a primazia. Porém, os pontos de aplicação, ainda que tenham seu endereço alterado, mantêm sua função, e a abertura para o deslocamento encontra-se em uma contínua reposição.

É bom que se diga que a ideia de tradição, para Giddens (1997, p.82), não corresponde a costume. A tradição, de forma antagônica ao costume, abriga uma força de integração, corroborando a coesão de conteúdo moral e emocional. A

presença de guardiães na tradição, segundo Giddens (1997, p.83), é de grande relevância, pois estes são agentes ou mediadores essenciais nas relações sociais, sendo análogos aos especialistas nas sociedades modernas. Qual seria então a característica do guardião? Segundo Giddens, o elemento que melhor caracteriza o guardião da tradição é o status, muito mais até do que a competência relativa ao conhecimento que tem em uma área.

Esse processo corresponde a uma forma de diluição da interpretação, confeccionando marcas, pistas, ao colocar o ser humano na relação imaginária com suas condições materiais de existência. Segundo Silva (1999, p.103), em uma conjuntura social em que existem pessoas que estão na liderança do exercício de alguma atividade ou na realização de coisas é comum haver questionamentos quanto à autorização.

Muitas vezes, conforme percebe Sennett (2001, p.31), a autoridade acaba por se transformar em sinônimo de poder. É o que acontece quando se atribui autoridade a uma pessoa que atua no governo. Entretanto, ocorre um movimento também contrário, em circunstâncias nas quais é requerida a autoria para determinado ato de um funcionário público, questionando, assim, sua chancela e sua autoridade. Nas relações sociais, independentemente do espaço, seja ele escolar, jurídico, político ou administrativo, surgem questionamentos como o seguinte: com que autoridade, ou em nome de quem? Perguntas como essa buscam a origem da autoridade, da chancela, da outorga.

As condições de funcionamento do discurso, conforme entendimento de Michel Foucault (2011a, p.37), a questão da qualificação é um elemento de controle. O sujeito do discurso deve ser qualificado, estando relacionado com a posição social que ocupa, o que lhe confere uma autorização discursiva. Pois, só será permitida a entrada na ordem do discurso às pessoas que satisfaçam certas exigências, ou seja, aqueles que possuem a devida qualificação.

O processo de desenvolvimento da capacidade conferida pela educação também é uma forma de ritualização da palavra (FOUCAULT, 2011a). Essa vincula-se ao sentido de erudição, insinuando que o sujeito do discurso precisa ser instruído de forma vasta, por meio da leitura da palavra. O exercício da autoridade, conforme apreciação de Boudon e Bourricaud (1993, p.32), não depende apenas da maneira como se desincumbem aqueles que dela estão investidos. Depende também da maneira como se acolhe a mensagem ou o comando na prática de autoridade.

O conhecimento e a habilidade adquiridos pelo especialista, o professor, uma espécie de guardião, modernamente acontecem por meio da certificação. Giddens (1997, p.83) observa que a configuração da mística, ou seja, a transmissão do conhecimento foi alterada nas relações sociais. Antes, tais conhecimentos e habilidades eram ensinados aos iniciados por meio de exemplos, como nos espaços religiosos e nas oficinas artesãs.

Em sentido semelhante, o discurso pode ser compreendido como investimento e competência, reservado a um grupo específico de pessoas em situações práticas e institucionais. O atributo do discurso pode ser compreendido simultaneamente como direito à fala, de acordo com Foucault (2004, p.75), ou “competência para compreender, acesso lícito e imediato ao corpus dos enunciados já formulados”.

Muitas sociedades, de acordo com exames efetuados por Sennett (2009, p.32), até recentemente caracterizadas pelos antropólogos como tradicionais, como por exemplo, a Grécia Antiga, admitia como certo o fato de que as habilidades e capacitações eram transmitidas de geração em geração. Nesse contexto, as normas sociais gozavam de alto privilégio, muito mais do que os dons individuais. O desenvolvimento da qualificação dependia da observância de regras estabelecidas, isto é, da obediência.

Hoje o indivíduo, na concepção de Giddens (1997, p.83), não precisa necessariamente ser um iniciado, como por exemplo, nas comunidades artesãs. Qualquer pessoa na sociedade moderna pode adquirir o conhecimento e as habilidades de seu mestre. Há, portanto, um desvanecimento da configuração mística, da aura de autoridade que revestia a figura do mestre e do professor. Os conhecimentos e as habilidades, que conferiam materialidade na vida e na obra do mestre, já não estão apenas circunscritos nem mais restritos à sua pessoa. Muito embora estes conhecimentos e habilidades possam parecer, em um primeiro momento, algo estranho e incomum à realidade do aluno, ele passará a questionar a autoridade de seu professor, desconfiando nos procedimentos adotados em sala de aula.

O olhar dos atores sociais da sala de aula, em analogia às sociedades artesãs (SENNETT, 2009), pode ser dado relevante na compreensão dos afazeres, que se desenvolvem no espaço escolar. Certamente que, a exemplo dos artesãos, o

ato laboral, do professor e do aluno, que se processa em sala de aula está entremeado também pela atenção às normas.

De modo geral, Giddens (1997, p.84) admite que as tradições trouxeram, em seu interior, uma perspectiva de caráter normativo ou moral, conferindo sempre um modo de vinculação e segurança àqueles que a elas aderiam. Sua natureza moral está intrinsecamente unida aos processos interpretativos, nos quais passado e presente se conectam. A tradição diz respeito não somente ao que é realizado em uma sociedade, mas também à forma que ela preconiza.

Os exames empreendidos por Giddens (1997, p.101), sobre as figuras de confiança no contexto da vida em sociedade, o levaram a compreender que a autoridade mantém vínculos estreitos com a tradição. A autoridade de qualquer instância social e, portanto, a autoridade do professor, está profundamente alicerçada na tradição. Nessa mesma direção aponta Arendt (1988, p.243), ao assinalar que a crise da autoridade na educação é dado que conserva a mais íntima ligação com a crise da tradição, isto é, a negação do passado. É possível que nessa crise resida também uma incompreensão da autoridade docente, nos dias atuais, dada à dificuldade enfrentada pela educação de não poder ignorar a tradição.

Todavia, a educação não é elemento que caminha descolada da realidade social de seu tempo. Ela se vê obrigada a caminhar em um mundo social que continuamente experimenta mutações. Logo, a fundamentação das ações do professor no interior da escola, que antes tinham por base a tradição, parece estar envolta em uma crise de autoridade, num contexto de questionamento de sua validade em sala de aula.

As percepções do sociólogo Max Weber (1984, p.232) são úteis na verificação da aquisição de conhecimento sobre a autoridade, em instâncias escolares de poder analisadas sobre o prisma da tradição e que indicam três dimensões caracterizadoras: a legal, a tradicional e a carismática.

A primeira dimensão que caracteriza a autoridade, na intuição de Weber (1984, p.241), é a do tipo legal, que tem como ponto de sustentação a confiança na legalidade das normas. Assim, o que o professor na condição de líder da sala de aula faz e diz importa para quem ele conduz, o aluno. Suas razões são perfeitamente cabíveis e se aplicam a qualquer um que ocupe a posição de poder. A capacidade de exercer a função é o que o torna apto e, portanto, uma autoridade no assunto.

Esse gênero de autoridade, segundo Giddens (1997, p.104), está fundamentado na crença inabalável de que há um caráter legal nas “normas em vigor e no direito daqueles que foram alçados à autoridade”. Giddens nota que, sob essas normas, a pessoa de autoridade legal tem condições de formular as ordens do fazer em suas relações sociais. Na autoridade legal, o quesito “lealdade pessoal” passa por um processo de esvaziamento, sendo minimizada quando em analogia ao processo característico da lei ou do procedimento formal.

A autoridade legal caracteriza-se por sua capacidade de auto justificação, de apresentar razões a qualquer solicitação qualificada de explicação. Profissionais como professores, médicos, advogados devem estar em condições de justificar o uso que fazem de sua autoridade, especialmente diante de seus pares. A autoridade legal (BOBBIO, 2000; GIDDENS, 1997; SILVA, 1986) se apoia na crença da legalidade de regras decretadas e no direito daqueles elevados à autoridade, sob essas regras, de emitirem ordens.

A segunda perspectiva de autoridade para Weber (1984) é a tradicional, que está fundamentada em tradições imemorais. É o tipo de compreensão que se reporta às sociedades em que os direitos são herdados. A autoridade docente, sob essa perspectiva, aponta para o sentido de permanência e tem sua origem na própria extensão temporal da duração da lembrança, inscrita em costumes consagrados pela tradição.

Na pedagogia tradicional, por exemplo, caberia ao professor o poder de conduzir o processo, portanto, ele seria pessoalmente responsabilizado pela redução ou pela manutenção das taxas de fracasso e/ou de êxito escolar. Algumas expressões encontradas em espaços de educação tradicional, ao longo de gerações, foram cristalizadas: “Eu fecho a porta da sala e mando aqui.” Elas ajudam a entender essa perspectiva de educação, que ainda, obstinadamente, persiste em alguns espaços.

Essa percepção aparece na voz de alguns alunos α , β , γ e π do nono ano do E. F., 14 anos (2011), de que a autoridade está relacionada à capacidade do poder disciplinar exercido em sala de aula, uma característica peculiar da educação tradicional. Na voz de um do aluno

a autoridade vem do rigor, que ele (o professor) tem na aula, a partir do momento em que entra na escola. Ele é um só contra trinta e poucos alunos, ele tem que saber se impor, quando ele vê que é minoria, e os

alunos estão defendendo o que é deles ali (ALUNO π DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2011).

A fala do aluno traz indícios de uma demanda por controle e domínio na sala de aula. Segundo o aluno β do nono ano do E.F., 14 anos (2011), a autoridade docente “vem da necessidade dele mesmo de manter a ordem na turma, essa autoridade é necessária para que ele consiga dar a aula dele”. Nessa direção, se o professor é capaz de sustentar o bom andamento da aula, ele também conserva a autoridade.

O relato obtido dos alunos β e π do nono ano do E.F. (2011), aponta para a reflexão sobre o poder. A concepção de poder se relaciona com a práxis, com o objetivo da ação da pessoa sobre as atitudes dos outros, sem deixar de considerar o exercício de uma função e seu lugar de inscrição social. A alusão às estruturas de poder na arquitetura penitenciária e da escola propostas nos estudos de Foucault (1987) mostra-se bastante interessante, na medida em que ambas se utilizam de um espaço destinado a um sujeito obediente a regras, horários e hábitos. Assim,

o indivíduo passa a ser uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama disciplina[...]o poder produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 1987, p.172).

Esse pensamento dirige a reflexão sobre as consequências do poder na sala de aula, que fabrica verdades e posturas, procurando mantê-las por intermédio da disciplina aplicada e exercida em contextos relacionais. A autoridade, conforme proposta apresentada por Richard Sennett (2001, p.170), diz respeito à definição e à interpretação das diferenças de força. De certa forma, a percepção da autoridade insinua o reconhecimento de diferentes configurações de força, além de considerar as carências e desejos, tanto dos fracos quanto dos fortes, depois de identificadas as diferenças.

Sob essa ótica, o docente é o responsável pelo controle de ordem de ensino e o dirige de acordo com sua autonomia, sua visão de mundo, seu domínio e sua compreensão do conteúdo apresentado. Segundo Julio Groppa Aquino (1996, p.28), na pedagogia tradicional caberia ao professor o poder de conduzir o processo pedagógico.

A tradição, no entender de Charaudeau e Maingueneau (2008, p.325), é elemento que fundamenta também o discurso, que por sua vez cria paulatinamente sua própria tradição. A memória está atrelada à maneira como cada desenvolvimento discursivo existe. Em geral, boa parte dos gêneros do discurso mantém relação com a memória e alguns enunciados são conservados, porém outros não, e as modalidades de sua conservação são inseparáveis de sua identidade. No dizer de Orlandi (2009), saber como os discursos laboraram é colocar-se na encruzilhada das astúcias da memória.

Assim, a autoridade tradicional tem como base a crença estabelecida na inviolabilidade das tradições e na legitimidade daqueles que exercem autoridade sob elas. Esse tipo de autoridade, sob a ótica de Silva (1986, p.106), é também definido em termos de um conjunto de regras, mas as regras são, na maior parte, expressas em tradições e costumes.

Uma última faceta da autoridade, enunciada por Weber (1984, p.253), é a carismática, que se assenta na devoção incomum e extraordinária a um líder. Para o líder que está encharcado de autoridade carismática sua única preocupação é a forma como seus súditos o enxergam.

Na mesma direção Outhwaite e Bottomore (1996, p.38), admitem que a autoridade carismática tenha como base da devoção o caráter exemplar, o ato heroico de uma pessoa isolada, e das ordens ou padrões normativos revelados ou ordenados por essa pessoa. A autoridade carismática, na concepção de Sennett (2008, p.58), relaciona-se com a posição hierárquica ocupada pelos atores sociais, o que indica que o subordinado, o aluno, poderá oferecer crédito à figura de autoridade, o professor, na firme imaginação de que essa preencherá e habilitará o que se apresenta como deficiente.

O entendimento subtraído a partir de boa parte dos teóricos (GIDDENS, 1997; OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996; WEBER, 1984; SILVA, 1986) analisados no presente trabalho é que os três tipos de autoridade, a legal, a tradicional e a carismática, quase sempre existem de forma mista na sociedade e nas relações escolares que nela são engendradas. O que pode haver é maior ou menor predomínio de uma das formas sobre outra, quase sempre não se manifestam em sua forma pura, mas sempre se apoiando na tradição.

A tradição, para Giddens (1997, p.101), além de ser estrutura norteadora das relações de confiança, serve como mecanismo de segurança para o ator social na

relação com a autoridade. Sob essa lógica, o aluno, ao tomar parte nas tarefas diárias, no modo de fazer cotidiano da sala de aula, apoia-se nas habilidades do docente, que, na condição de especialista escolar, possui a chancela institucional da autoridade.

Em outras palavras, o professor, como um ator social, representante legal da autoridade em sala de aula, atua como um especialista, que domina e realiza os deveres especializados de sua função. O entendimento do ator social, segundo Bourdieu (1989, p.55), está irredutivelmente regulado por atitudes e comportamentos. Ele é descrito em seus mínimos detalhes, preferências, capacidades, posturas vocais e corporais, fundados e qualificados pela herança social. Em direção semelhante, a consideração do professor e do aluno como atores sociais, na perspectiva de Freire e Shor (1986, p.141), obedece à prescrição do comportar-se bem ou mal, que é estabelecido de forma histórica pela sociedade, apontando para a relação tradicional entre as autoridades.

Nas discussões correntes sobre a temática da autoridade na educação, é comum que essa seja concebida unicamente pelo viés da potência, que se impõe por constrangimento ou por habilidade. Entretanto, a autoridade como força de ação; não está restrita a uma abstração. Ela é encarnada em alguém que vive; é uma pessoa.

O sociólogo Anthony Giddens (1997, p.102), em sua discussão acerca das concepções e diagnósticos da modernidade, intui, dessa maneira, que a autoridade mantém fortes elos com a tradição. Visto sob essa perspectiva, a autoridade docente adquire duplo sentido: o primeiro tem relações com a autoridade que um indivíduo ou grupo tem sobre os outros. O segundo sentido aponta para a habilidade do indivíduo social de elaborar normas de vinculação como referência do conhecimento. A presença dos dois sentidos tem a capacidade demonstrar poder impessoal, resultante de uma ordem oficial, que nesse caso, será publicada pela autoridade. É importante ressaltar que os dois sentidos de autoridade propostos por Giddens caminham juntos e sustentam relação de mútua dependência.

O parecer emitido por Hobsbawn (1995, p.555), acerca do ator da sociedade moderna, tem percepção semelhante à de Giddens (1997), pois também acredita que o ator social passa pelas experiências da desconfiança e do medo. Nessa conjuntura, a restauração de agentes que representam autoridade se mostra imprescindível para o restabelecimento da ordem pública.

Segundo Perelman (1999, p.333), há elementos suficientes que permitem observar que a autoridade, na concepção da tradição filosófica ocidental, remete completamente à questão da experiência dos mais velhos, esta nutre ainda direta relação com o sentido de autoridade na civilização grega. Nessa civilização, autoridade é característica às pessoas sábias, o que alude a maiores conhecimentos sobre a realidade circundante e maneiras de atuar sobre ela.

A caracterização do entendimento de autoridade enunciada pelos alunos α e β do terceiro ano do E.M. (2011), anuncia que o sentido de autoridade está relacionado intimamente com a experiência de vida e de saber fazer. Na fala de um dos alunos do terceiro ano do E.M., 17 anos (2011), a autoridade relaciona-se com aquele que “impõe respeito e que pode organizar” as atividades em sala de aula, sendo “o cara que bota ordem na casa e coloca tudo certinho conforme manda, porque ele tem moral”. Segundo o aluno α do mesmo ano escolar, a autoridade ainda assinala a importância de “conseguir ser respeitado e fazer a voz dele (do professor) soar mais alto, sem desprezar o que o aluno pensa” (ALUNO α DO TERCEIRO ANO DO E.M., 17 anos, 2011).

As respostas dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio apontaram um vívido desejo de autenticidade por parte da autoridade em sala de aula, o professor. Parece que o sentido de autoridade vigente no imaginário dos alunos e que foi propugnado em suas respostas nas entrevistas, passa pela ideia de exemplo, referência que lhes ofereça segurança nos procedimentos de ensino e aprendizagem nas relações escolares.

Nessa direção, as análises de Guzzoni (1995, p.21) dão conta que a autoridade, tal como na Grécia Antiga e no Império Romano, não se trata de um elemento exógeno, mas é encarnada em pessoas, como é o caso dos educadores. Os educadores atuam no papel de guiar, de orientar os alunos, em um caminho preestabelecido pela geração adulta, através do qual os mais jovens, seres que ainda estão em formação, são ensinados na arte de pensar e agir.

Durante a Idade Moderna, conforme a compreensão de Marcondes (1998, p.140), o entendimento de autoridade experimentou profundas mudanças e sua legitimidade transitou por outro espaço, não mais o religioso, mas pelo espaço da ordem social. Logo, em uma ordem social, Giddens (1997, p.128) assinala que a tradição por encampar as relações de poder isola a possibilidade de dúvida,

naturalizando seu processo de instituição nas relações sociais. A tradição apresenta o poder como natural, como se ele aí sempre estivesse.

A alusão a uma sinopse histórica e a tomada do exame da tradição tornou possível perceber o legado de sentidos que ainda fundamentam a autoridade. No contexto das significações, quanto mais correta ou natural for considerada a conduta da autoridade docente, mais ela se revestirá de legitimidade estende-se sobre si uma cobertura protetora, que a livre de possíveis interpretações cognoscitivas e também questionamentos.

A apreciação proposta até o presente momento serve de subsídio para a compreensão da autoridade no contexto escolar. Sob tais condições, auxilia realizar, no capítulo seguinte, um exame mais detido em algumas manifestações de autoridade que, além de influenciarem instâncias políticas, econômicas e sociais, acabam por afetar o processo da construção do sentido da autoridade docente que vigora na sala de aula.

4 MANIFESTAÇÕES DA AUTORIDADE DOCENTE NAS RELAÇÕES SOCIAIS: A IMAGEM DO PAI

No montante das imagens elaboradas sobre a autoridade ao longo do século XIX, a que ganhou maior projeção foi a imagem paterna, que figurava de forma generosa e estável, superposta à imagem do líder, do patrão, do governante, do professor. Essa imagem da autoridade foi denominada, segundo Sennett (2001), paternalismo. Nessa época, houve o experimento de diversas tentativas de fundação de comunidades regidas por princípios paternalistas. O caráter essencial dessas comunidades, que atuavam como instituições, era o de “reformatar” (SENNETT, 2000; FOUCAULT, 1987) os internos, como é o caso de reformatórios, casas de correção, hospícios e presídios.

A imagem do pai como autoridade, segundo Sennett (2001, p.82), experimenta, frequentemente no imaginário social forte ligação entre o pai e o professor, o pai e o patrão, o pai e o líder. Em sentido semelhante, a proposição de Bourdieu e Passeron (1975, p.33), elaborada, por ocasião de suas investigações sobre a produção e a reprodução das desigualdades no sistema de ensino francês, que, geralmente, as pessoas imbuídas de autoridade pedagógica guardam similitudes com a imagem do pai que ensina. A ocorrência desse fato torna possível emergir a ideia de que a comunicação pedagógica pode entrever atitudes que lembram a relação entre pais e filhos.

No início do século XX observou-se um movimento lento, porém progressivo, de ocupação das mulheres em cargos do escopo educacional, que antes eram predominantemente exercidos por homens. Segundo Pereira (2008), essa mudança de gênero não ocorreu sem propósito, mas justamente em circunstância do esvanecimento da figura do pai como autoridade na sociedade. Concomitantemente, havia uma dispersão materna do discurso pedagógico nas sociedades órfãs de pai. Nessa direção, as investigações sociológicas de Sennett (2001, p.114) indicam que a ideia de pai conceituava a representação de um mundo sólido, com valores morais e justos.

A presença das mulheres, na escola, de acordo com Villela (2000, p.119), tinha por objetivo suscitar no imaginário social, diante de um contexto corrompido e degradado, o sentido de melhores valores morais e éticos, mas prenhe de cuidado e

afeto. Para tanto, nas escolas perpassava-se o seguinte pensamento acerca das professoras: “pensem em mim como sua mãe, sua tia ou alguém da família” (GODINHO, 1995, p.42). A compreensão da professora como figura materna no contexto escolar favoreceu a sedimentação do discurso da escola como segundo lar. Logo, a professora estava completamente revestida de autoridade diante dos olhos da sociedade e dos próprios alunos. A realização desse processo tornou possível também a compreensão do papel da escola como instância de poder.

A autoridade da mulher na educação, em seu papel social de docente, segundo entendimento de Saviani (2006, p.136), estava vinculada à imagem da mãe, de acordo com a concepção de Villela (2000, p.120), como regeneradora moral da sociedade. A leitura efetuada por Godinho (1995, p.42) se aproxima da reflexão de Saviani (2006), porém faz uma denúncia da exploração do instinto maternal na educação ao perceber a vinculação da imagem da professora com a da mãe. Pois se trata de uma figura de autoridade que sofre uma fusão de cuidado e poder, mas explicitamente, ainda que embaraçoso, de amor e poder. Vale lembrar que uma das definições de autoridade é exatamente de alguém que usa sua força para cuidar de outros.

As entrevistas com professoras apontaram fortes vestígios de autoridade paternal, que figura no imaginário de boa parte delas. Na esteira das reflexões sobre autoridade, a Professora de Português, 54 anos, 32 anos de docência, indicou que a autoridade tem origem nas relações familiares. Em sua opinião, “a autoridade está na consideração que o filho tem com pai e a mãe. Ele tem que considerar pelo menos o tempo de andança deles (dos pais) aqui na terra. Eles (os pais) têm pelo menos três vezes mais que os filhos de tempo de vida” (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, 2011).

A fala da Professora de Português (2011) enuncia que a autoridade vem do fato de se “considerar” a pessoa que é mais experiente ou mais velha e, portanto, aquele que tem mais “tempo de andança” no ofício da vivência. Além disso, ela reitera sua comunicação de que a autoridade está na “consideração” que a pessoa é capaz de ter na relação com aquele que tem mais “tempo de vida”. Esses comentários remetem ao pensamento de Sennett (2001, p.131), que postula que o especialista tem seus poderes definidos por sua posição social; que são atributos estáticos; qualidades do que ele é.

Os dizeres adotados pela Professora de Português de que a autoridade pode advir do lar e, portanto, da “consideração” que os filhos apreenderam a ter para com seus pais, segundo Orlandi (2009, p.30), não se constituem meramente de mensagens que precisam ser decodificadas. Antes, são efeitos de sentidos que foram elaborados em circunstâncias específicas e que deixam, de alguma maneira, marcas e vestígios no que é dito.

A autoridade pedagógica, conforme proposta de Pereira (2008, p.161), também parte do entendimento de que ela está socialmente vinculada e regida pelo *pater*, o pai, e obedece ao modelo primordial da relação entre pais e filhos e é classificada como um de seus pilares.

Richard Sennett não se furta em dizer que a autoridade é uma questão ontológica, por ser mister nas questões humanas enunciando a incapacidade de processar-se qualquer evento pedagógico sem autoridade no contexto escolar. Sennett (2001, p.27) chega a dizer que “as crianças precisam de autoridades que as orientem e tranquilizem. Os adultos realizam uma parcela essencial de si ao serem autoridades: é um modo de expressarem interesse por outrem”. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente ao educador, ela está implícita no fato de que os alunos são introduzidos em um ambiente sujeito a constantes mudanças.

Nessa mesma direção, o protótipo de autoridade examinado por Perelman (1999, p.331) evoca a ideia do pai sobre os filhos, que educa e conduz. Os pais como autoridade em seus lares apontam a seus filhos o que devem ou não fazer. São os pais que apresentam seus filhos às tradições, os iniciam nos costumes e regras e regem o meio familiar e social de que fazem parte. Assim, igualmente os professores desempenham importante papel ao exporem seus alunos às tradições, que permeiam o espaço escolar com seus signos, valores e costumes próprios do lugar social ocupado por esses.

A preocupação ou o cuidado com o outro, aparentemente evidenciada pelo exercício da autoridade paternal, poderá não ser verdadeiro, tratada como uma espécie de autoridade do cuidado falacioso. Ela simula interesse pela outra pessoa, ao mesmo tempo em que a subjuga. O que se percebe é que, ao deixar o lar, todo ser humano poderá reproduzir suas relações familiares no espaço da escola, do trabalho, da política, mas como um espelho que desvirtua a imagem projetada.

O paternalismo buscou angariar a legitimação do poder fora de casa através do apelo aos papéis exercidos dentro dela (SENNETT, 2001). Conforme esse apelo encontrasse guarita, esperava-se que os dependentes fossem fiéis, gratos e passivos. Em uma relação paternal, uma pessoa é autorizada a controlar os limites da realidade de outras.

Na sociedade paternalista a liderança se encontra sob a tutela da dominação masculina e seu exercício. No entendimento de Sennett (2001, p.78), fundamenta-se no papel paterno, em que atua sem contrato como protetor e juiz severo, contribuindo para a projeção mental na qual a autoridade é solenizada em circunstâncias de segurança em meio à utilização de metáforas. Existe, portanto, uma vinculação estreita entre paternalismo e metáfora.

Os teóricos Charaudeau e Maingueneau (2008, p.329) e Sennett (2001, p.108) têm a mesma percepção quanto à metáfora. O uso da metáfora assinala a possibilidade de se ter ideias de coisas diferentes, que são ativadas ao mesmo tempo e sustentadas por uma única palavra ou expressão, que é resultante de sua interação. A metáfora, segundo os clássicos, era a junção de duas palavras ou expressões que, a rigor, não aparecem unidas, como, por exemplo: “a escola é o lar”; “o professor é um pai”.

A metáfora acaba por criar um sentido maior que a soma de duas partes, já que as partes interagem. Sennett (2001, p.109) observa que a utilização da metáfora possui um sentido que sugere relação mútua, que não está presente quando tais partes se separam. Dessa maneira, as metáforas são capazes de estabelecer relações sociais, e suas partes podem ter classes ou funções sociais diferentes. O todo origina o sentido peculiar das peças. O paternalismo se constitui numa dessas metáforas. Pai e professor, quando unidos, modificam o sentido de cada um dos termos isoladamente.

A intencionalidade linguística da metáfora causa efeitos na forma como as pessoas se sentem e se portam em relação às outras. Entre esses efeitos, de acordo com Sennett (2001), está o medo de quem que se encontra na posição de eminência poder ser alargado. Nessa direção, o exame proposto por Pereira (2008, p.161) admite que a comunicação da autoridade pedagógica não se faz em plano de igualdade, mas relaciona-se ao papel desempenhado socialmente, resguardado por elementos relacionados com o saber notório.

De modo similar, a experiência da autoridade, para Sennett (2001, p.22), ocorre no contexto entre desiguais. As condições sociais evidenciam que não há possibilidade de igualdade entre as pessoas. Trata-se de uma relação desigual e, remete essa análise para o ambiente da sala de aula, onde existe uma relação assimétrica.

Assim, a Professora de Química, 59 anos, enunciou, em seu relato, que considera sua relação com os alunos muito boa, pois

quando eu chego numa turma, sou muito rígida. Gosto que eles sintam que eu estou no comando das rédeas. Para isto você tem que ter muita certeza, muita segurança daquilo que você vai fazer. Eles (os alunos) têm que sentir que você é quem manda. Você pode ser rígida, mas não inflexível, com o passar do tempo, você pode abrir um pouco (PROFESSORA DE QUÍMICA, 2011).

De acordo com o relato supracitado, o labor docente compreende a ordenação das atividades, com o “comando” da situação na sala de aula. O “comando” claramente designa o sentido de controle, tanto de movimento físico quanto da fala dos alunos. Curiosamente a professora não se furta em dizer que se trata do “comando” das “rédeas” fornecendo o entendimento de que os alunos precisam ser domados, ou seja, docilizados com o objetivo de se comportarem em seus lugares.

Ao enunciar que, como professora, ela é “rígida”, é possível assinalar que existem características tipicamente disciplinares nesse discurso, o que fica patente na ocorrência do termo “tem que ter” ou “tem que sentir”. Uma interpretação possível da fala da Professora de Química (2011), aponta que a intervenção disciplinar, ou seja, o fazer obedecer, daí o uso da expressão “rédeas”, parece ser a grande tônica da ação docente para que os alunos literalmente sintam quem é que “manda”, como forma de manutenção da autoridade e das boas relações em sala de aula. O controle impingido no espaço escolar ganha legitimidade ao assegurar o estabelecimento de um ambiente ordeiro.

O discurso dessa professora conserva traços de uma perspectiva de que somente uma pessoa deve falar na sala de aula. Trata-se de um discurso monológico, que intui a alteridade, ou seja, que não tem o aluno como ator social, que participa e interage na construção social do sentido de autoridade. Existem fortes indícios de que tal discurso esteja alicerçado no padrão de disciplina una, fixa, característica do cenário da educação tradicional disciplinar.

A disciplina, conforme propugna Foucault (2011a, p.30), está pautada pelo domínio de regras, técnicas, métodos sem que, necessariamente, haja apresentação de seu autor. A disciplina não é, nem de longe, o resultado de tudo o que se diz acerca de determinada área. Antes de tudo, na perspectiva de Foucault (2011, p.36), corresponde a uma forma de poder, que exerce controle fabril do discurso estabelecendo fronteiras pelo jogo da identidade que age reatualizando as regras de forma contínua.

As apreciações empreendidas por Chaïm Perelman (1999, p.332) apontam no mesmo sentido de Richard Sennett e Pereira, pois Perelman também julga indispensáveis as autoridades do pai e do professor na relação com os alunos. A imagem da autoridade como oriunda do pai permeia até mesmo o âmbito sócio-político, pois o líder político costuma ter sua imagem associada à de criador, protetor.

Os estudos de Agnes Heller (1998, p.16), ao considerarem a questão do aprendizado, das normas e regras nas relações sociais, apontam para existência de duas realidades no grupo: a simetria e assimetria. A relação assimétrica implica que, nas manifestações do discurso e ações, a pessoa aja de forma diferente do proposto. O que se espera é que a ação de cada pessoa envolvida em uma relação seja desigual porque as pessoas observam regras desiguais estão em posições sociais distintas.

A percepção da assimetria de poder em sala de aula fica patente no relato da Professora de Música, 49 anos (2011), 18 de experiência docente, que enuncia que, em seu tempo de menina, havia o entendimento de que a posição de poder ocupada por uma pessoa era um forte indicativo de autoridade. Segundo a professora, o plano superior oferecido pela presença do tablado com a mesa do professor, ao centro, da sala de aula, anunciava a todos os alunos que havia uma autoridade a ser respeitada e obedecida. Sob esta lógica, na voz da Professora de Música (2011), “a posição em que está posta o aluno e o professor já evidencia que o professor está na condição de ascendência porque se preparou para isso: eles sentados e o professor na frente”.

A analítica do poder em sala de aula insinua a fixação de pontos específicos, a exemplo das configurações institucionalizadas pelo poder como, os fenômenos de hábito, que assinalam a existência de regulamento e hierarquia próprios. É dessa maneira que a atividade do poder ocorre sobre os outros, sejam eles indivíduos ou

grupo. Segundo Foucault (2011b, p.14), não há relação de poder onde as determinações estão saturadas. Sob essa lógica, a estrutura da autoridade, para Bobbio (2000, p.89), pode ser definida como um conjunto de relações assimétricas entre membros de uma unidade social, ordenados de modo hierárquico. Toda hierarquia institucional se baseia na transformação da autoridade em autoridade estabelecida. Mas autoridade sobre pessoas e, portanto sempre pré-disposta à aceitação ou rejeição.

A autoridade estabelecida tenta impedir a rejeição, mas surge aqui uma ambigüidade: de um lado, uma rejeição exitosa de autoridade minaria a estrutura social da vida, ao passo que uma sujeição a esse tipo de autoridade destruiria as bases da autoridade, as formas legais. No contexto social do grupo, e mesmo diante de amostras do discurso, conforme análise de Heller (1998, p.16), a relação é simétrica, concernente ao outro, quando o que se fala ou faz ocorre com a expectativa de reciprocidade em igual medida na observação das regras e normas, havendo paridade no papel e na posição social.

A autoridade do professor mantém similitudes com a autoridade derivada do pai, pois tem o papel de orientar os alunos no processo de ensino-aprendizagem. O pensamento de Perelman (1999, p.331) mantém similitudes com as proposições de Heller. Deliberadamente, Perelman observa que nem a autoridade da relação pais-filhos nem a autoridade de professores e alunos ocorrem em plano de igualdade.

A figura do pai como autoridade suscitava admiração por parte dos membros de sua família, a mesma forma que a figura do professor como autoridade também provoca admiração diante de quem a ela se sujeita e por quem é governada. Contudo, é notável o quanto essa mesma autoridade é alvo de sentimentos, que tangenciam a relação professor-aluno na sala de aula. A autoridade poderá, então, se apresentar para aqueles que dela dependem sob a cortina das emoções, como forma de ligação emocional e social.

4.1 A autoridade, vínculo emocional e social

Não se pode deixar de anunciar que a relação professor-aluno não está circunscrita somente em elementos do saber docente ou do conteúdo da disciplina,

existe também um universo de variações, que participam ativamente do processo ensino-aprendizagem e, dentre eles, encontram-se variações de natureza sócio-afetiva. O que liga o aluno à autoridade do professor em sala de aula? Richard Sennett (2001, p.13) observa que a construção do vínculo de autoridade se dá a partir de laços afetivos e sociais, como expressões de figuras imbuídas de força e fraqueza. A vinculação da autoridade nas relações sociais, então, é a tentativa de interpretar manifestações caracteristicamente de poder.

A orientação que Cunha (2007, p.822) fornece para o verbete “vínculo” preceitua tudo aquilo que ata, liga ou mesmo aperta. A compreensão de Cunha ajuda no entendimento oferecido por Sennett, acerca dos laços afetivos, em contextos de relações pautadas pela autoridade.

A autoridade, conforme pressupõe Sennett (2001, p.14), está relacionada aos laços afetivos que são estabelecidos no interior do convívio social, e têm relações com o vínculo que o aluno estabelece com o professor. Nesse caso, a palavra vínculo tem duplo sentido; é, simultaneamente, uma ligação e uma espécie de servidão, um limite imposto. Ao falar de servidão, Richard Sennett tem em mente o termo inglês *bond*, que aponta para aquilo que pode conectar, coligar, unificar ou sujeitar. Esse termo ainda admite a ideia de ligação, acordo, obrigação, sujeição ou subordinação.

Essa perspectiva ressalta o quanto a autoridade é elemento que estrutura as relações sociais, ao mesmo tempo em que procura indicar os mecanismos pelos quais se busca, consciente ou inconscientemente, balizar as relações por um equilíbrio de forças, que acontece a partir de uma tensão entre dominação/submissão e aceitação/rejeição semelhante a um pêndulo, que ora pende para um lado, ora para outro, sem, contudo, ter um polo definido.

O aspecto da falta de firmeza nos laços afetivos, ao considerar sua vulnerabilidade, pode ocasionar insegurança na autoridade da relação educativa. As investigações de Richard Sennett (2001, p.15) assinalam que há certa instabilidade existente nos laços efetivos e que elas relacionam-se à definição basilar do termo emoção. Daí “emoção”, palavra da raiz latina *movere*, significar literalmente movimento. A emoção pode ser admitida, como faculdade de movimento que anima a experiência social humana.

Nessa direção, a opinião emitida pela análise do discurso, de acordo com entendimento de Charaudeau e Maingueneau (2008, p.189), consiste em descrever

e explicar as emoções como saberes polarizados em torno de valores socialmente construídos. Para esses autores, as emoções são de caráter intencional, tendo sempre objetivos. As emoções, na concepção de Charaudeau e Maingueneau manifestam-se na pessoa mobilizando-a no alcance a propósito de alguma coisa que ele representa para si mesmo e, ao mesmo tempo, que se inscreve em uma problemática de representação, como é o caso da autoridade.

Desse ponto de vista, as posições adotadas por Sennett (2001) e Charaudeau e Maingueneau (2008) são úteis, pois colaboram na indagação da forma como professores e alunos dão sentido à autoridade no convívio social da sala de aula. Na relação professor-aluno existe um acordo de intenções, formalizado pelo “contrato” entre escola e sociedade e, neste, a definição de distintos papéis sociais. Essa relação, no entendimento de Aquino (1996, p.31), não é linear e, de forma subliminar, traz as expectativas, crenças e a afetividade que subsidiam a interação em sala de aula que são criadas por ambos os vetores: professores e alunos.

A relação que se enseja entre professor e aluno no contexto da sala de aula ocorrem como uma espécie de contrato que os entrelaça (ROSSEAU, 2004). Ela está amparada por ações que são delimitadas por lugares e funções dos atores sociais relativas às figuras de autoridade. Trata-se de um acordo que, na maioria das vezes, é implícito, mas suas cláusulas sustentam silenciosamente o que é feito em sala de aula.

Destarte, a relação que se estabelece em sala de aula, na concepção de Aquino (1996, p.19), constitui-se por uma espécie de contrato social, que é invisível e, no entanto, vista como natural e legitimada, tanto por professores como por alunos. A relação pedagógica, de forma análoga às instituições sociais, por exemplo, a família, está fundada no contrato, conforme concepção de Rousseau (2004). Trata-se de um contrato do tipo pedagógico que é bilateral, ou seja, firmado com a contribuição das duas partes da relação, professor e aluno. O contrato social pode incluir diversos segmentos sociais admitindo, portanto, diferentes pares sociais.

A autoridade, como forma de poder concedido ao docente pela instituição e pela sociedade, não deve ser utilizada em seu próprio benefício, mas sim para conduzir aqueles que a ele se submetem dentro da cultura escolar que representa. Essa perspectiva tem um estilo mais dialógico, pois, ao fazer uso de seu poder, o professor não acumula vantagens pessoais, e sim, age em interesse de seus alunos.

O pensamento de Sennett (2001, p.16) leva a crer que a emoção atua continuamente como exercício hermenêutico de forma engajada, produzindo significado ao mundo, no qual todo ser humano, em alguma medida, é responsável pelo que sente, de forma moral ou legal. Esta é uma perspectiva também de caráter social, pois por meio das emoções, elas laboram para expressar o sentido moral e humano das instituições de que participam e na qual vivem.

Ao elencar a questão da emoção e sua construção, conforme observa Sennett (2001, p.22), a investigação da autoridade dar-se-á sob a égide dos laços afetivos que, definitivamente, tornam-se elo claramente social, que se manifesta tanto em suas formas tradicionais (autoridade do pai de família, do chefe, do professor) quanto na dimensão de revolta/resistência contra a figura de autoridade.

O diagnóstico social de Giddens (1997, p.130) aponta que tanto em instâncias pessoais como no coletivo é imprescindível o estabelecimento daquilo que liga uma pessoa a outra, são os “elos” sociais. A instituição dos elos não é uma tarefa fácil. Antes, exige um esforço hercúleo para consecução desse empreendimento entre professores e alunos. Todavia, pode ser uma esperança, com promessas de grandes recompensas para ambos os atores sociais, na qual a autoridade nas relações de poder faça sentido em sala de aula.

É, então, a partir de um contexto mais dialógico, no entendimento de Giddens (1997, p.130), que haverá o reconhecimento da autenticidade do outro, cujas opiniões e ideias estão sempre disponíveis para troca num processo recíproco. Nesse novo contexto, professores e alunos são convidados a fortalecerem os laços sociais, o elo em sala de aula. Trata-se de uma sociedade em que os elos sociais carecem efetivamente de ser construídos e não herdados do passado.

A relação que se estabelece entre professor e aluno frente à questão da autoridade, passam pela costura, isto é, deve ser construída, pois não é um dado natural, ainda que etimologicamente o sentido de autoridade aponte para o direito de guiar, comandar ou dirigir uma pessoa ou uma coisa. A autoridade, sob essas condições, é descentralizada, porém, em termos de oportunidades e dilemas, há um fomento de novas formas de interdependência social. Esta implica no domínio da vida interpessoal, em que professores e alunos estão abertos um para o outro, condição da solidariedade social.

O raciocínio que considera os aspectos sócio-afetivos na análise da autoridade pode provocar dúvidas: Será a autoridade uma emoção? Ou consiste

numa experiência social? As considerações sugeridas por Richard Sennett (2001, p.22) indicam que a autoridade não só encampa a dimensão da emoção como também é deliberadamente de caráter social. A perspectiva enunciada por Sennett (2001, p.23), a respeito da autoridade como experiência emocional e social, implica a consideração das formas de capacidade hermenêutica, como a sensação, a razão, a construção lógica e mesmo a fantasia. Pois na vida social, quanto mais pessoas estiverem engajadas e envolvidas emocionalmente, mais desarmonia é possível sentir, e mais árdua será a tarefa de interpretar o que acontece.

A consideração dos aspectos de ligadura e conexão, ou seja, dos vínculos da autoridade no contexto sócio-afetivo sugere diferentes nuances. O terreno da autoridade, sob essas condições, apresenta permanentes alterações, e seus contornos dependerão de cada ser humano. A análise conceitual de Sennett (2001, p.28) observa que a questão de autoridade é tão imprescindível ao ser humano que, mesmo na fase adulta, ainda existe a carência de autoridade, com a necessidade de orientação que ofereça ancoradouro e estabilidade.

Sob esse prisma, a autoridade na relação professor-aluno, segundo Guzzoni (1995, p.22), é fator necessário, posto que indispensável na relação pedagógica, refletindo a essência mesma do papel dos educadores, ou seja, dos líderes no caminho do conhecer. O que a pessoa busca na autoridade, segundo a disposição do pensamento de Richard Sennett (2001, p.33), é uma força consistente, garantida e durável. A ideia de busca indica que se trata de um ato contínuo, que pode ser ansiosa e por vezes levar à ilusão e induzir ao engano a expectativa. O que se procura na autoridade é o consolo que o tempo insiste em negar.

O esforço pela busca de legitimidade da autoridade, para Richard Sennett (2001, p.33), relaciona-se ao sentido de permanência que ela possa oferecer. Logo, ao atuar como elemento que oferece segurança e estabilidade, a autoridade passa a ser “eternizada” ao criar coisas e expressões como: igrejas de pedras, monumentos do saber, a exemplo da escola e da universidade.

Importa dizer que, a tradição ocupa papel primordial no ambiente escolar, segundo Bourdieu e Passeron (1975, p.23), por atuar no imaginário social, ocasionando uma espécie de amnésia da gênese, conduzindo ao pensamento de que sempre foi assim, induzindo a eternizar o que já existe e, dessa maneira, a naturalizar as relações significantes, produto da história.

No imaginário social o conceito de “autoridade” pode figurar como se fosse eternamente válido e conseqüentemente eterno, pois parece tão evidente, que não é difícil imaginar que cada ser humano o conhecesse intuitivamente. E estes chegaram até os dias modernos suscitando poucas dúvidas ou questionamentos. Logo, o professor e o aluno, já não interrogam-se sobre o como e o porquê da existência da autoridade e do poder no seu cotidiano.

A verdade é que a força promulgada pela autoridade tem seu tempo estabelecido. As reflexões efetuadas por Sennett (2001, p.221) expressam que ninguém tem força eterna, “os pais morrem, os filhos assumem seu lugar [...] a autoridade não é um estado do ser, mas um acontecimento no tempo”. Se de um lado existe o esforço por eternizar a autoridade, ainda que por meio de monumentos, por outro há também o desejo de congelar o tempo por meio dos discursos. O tempo, sob a ótica de Foucault (2004, p.83), não é estagnado pela formação discursiva. Ela pode, sim, agir como elemento regulador dos processos temporais, estabelecendo o princípio de relação entre um contexto de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, mudanças e processos.

A autoridade alcançada nas ações pedagógicas do professor, segundo Bourdieu e Passeron (1975, p.27), tem sua legitimidade chancelada em sua ação e em nos conteúdos transmitidos, que são proporcionais à sua capacidade de se apresentar como neutra e não vinculada a nenhuma classe social.

O parecer emitido pelo aluno α do primeiro ano do E. M., 15 anos (2011), e pelo aluno β do terceiro ano do E.M., 17 anos (2011), não expressaram desejo de vivenciar uma relação na qual seja permitido fazer o que bem entenderem na sala de aula, ou seja, de liberdade total. Antes, nas vozes dos alunos α e β do terceiro ano do Ensino Médio, “uns (professores) dão liberdade demais e a gente acaba exagerando”, ou ainda, “alguns (professores) vêm com aquela ideia de ser amigo e aí as pessoas (os alunos) confundem as coisas”. Os alunos enunciam, em suas vozes que existe a necessidade de liberdade, mas não de forma a deixar passar, *laissez-faire*, todas as coisas com abertura total na relação, em que os professores fecham seus olhos para tudo o que ocorre em sala de aula, prejudicando os procedimentos escolares.

Sennett (2001, p.207) observa que, em sociedades onde não existe uma estrutura hierárquica muito rígida, a autoridade atua de maneira sutil, conferindo

serenidade. Sua ação afiança as atividades escolares rotineiras. A sutileza exercida pela autoridade docente pode residir em sua simples existência, que é asseguradora da ordem no espaço onde está, sejam seus vassallos obedientes ou não.

Ao que parece, não há entre os alunos supracitados o desejo de que o professor se faça um igual na relação que ocorre em sala de aula. O aluno α do primeiro ano do E. M. (2011) e o aluno β do terceiro ano do E.M. (2011) parecem ansiar que o professor execute seu papel de educador, pois o “professor diz que estudou nas faculdades mais renomadas, mas não é isso que a gente quer saber. A gente quer que ele dê aula da melhor maneira, explicando a matéria, isso é o que dá credibilidade, moral a ele”.

Então, a presença de situações de dissimulação de exercício docente em que se busca estabelecer um tipo de acordo tácito com a turma, no qual o professor finge que ensina e os alunos fingem que aprendem, subscreve um processo de desautorização docente. Há indícios nesse sentido de que essa forma de concerto estabelecido em sala de aula não goza de grande prestígio entre os alunos.

Esse acordo tácito, na perspectiva de grande parte dos alunos entrevistados para essa pesquisa, independente do ano de sua escolaridade, assinala o desinteresse de a autoridade docente deixá-los fazer o que bem entenderem em sala de aula. Tal atitude, diante dos olhos discentes, conduz à perda da credibilidade, implicando no esvanecimento do sentido de competência; e, portanto da autoridade do professor.

Segundo Sennett (2001, p.221), o fim último do trabalho da autoridade é converter o poder em imagens de força. O resultado obtido por meio desse esforço é a concessão de certos poderes aos professores, que atuam como líderes no contexto escolar. Todavia, os professores, em seus procedimentos didáticos, podem estar sujeitos a permanentes ajuizamentos diante dos olhos dos alunos, que, ao creditarem seus atos dignos, confiáveis alçam, em seu imaginário, o docente à condição de autoridade legítima em sala de aula.

Isso significa que as prerrogativas de autoridade do professor estão sujeitas a contínuas avaliações e referendamentos pelos alunos em sala de aula, bem como por suas práticas sociais contratualizadas, que se atualizam em cada ritual escolar, resguardando um caráter de oscilação e, por extensão, de provisoriedade. Ao falar dos atores sociais, ou seja, do professor e do aluno no interior da sala de aula, de imediato é possível estabelecer uma analogia com a imagem do teatro. A

representação do mundo social sob o viés teatral, para Sennett (1998, p.53), assinala um espaço onde as pessoas operam com papéis socialmente distintos e previamente descritos.

É possível adotar, sob essas condições, a ideia da escola, em especial da sala de aula, como micro espaço dos atores sociais escolares, que integra o mundo social. A imagem da sala de aula como um teatro não apresenta uma única ótica, pelo contrário, serve como referente de que existem ilusão e desilusão nas questões da vida social. Nessa direção, a sala de aula, ainda tomada na perspectiva do teatro, mantém similitudes com o pensamento da construção social da realidade proposto por Berger e Luckmann (1985, p.43), pois ela oferece também a ideia da possibilidade de encenações, de troca de papéis, ilustrando de forma lúdica a atividade da ação humana. O teatro, na perspectiva da construção social da realidade, exemplifica as mudanças que ocorrem entre as realidades, assinaladas pela subida e descida do pano no palco.

As imagens do mundo como um teatro social, conforme sugestão de Sennett (1998, p.53), são retratos da arte que as pessoas praticam na vida cotidiana. É a arte de representar, e aqueles que as pratica estão desempenhando “papéis”, que, em diferentes contextos e situações, se utilizam de máscaras como no teatro. As máscaras, sob o panorama da sociologia de Sennett, têm correspondência com a inferência de Bourdieu (1989) sobre o ator social, pois são alusões a comportamentos e representações específicas para uma dada situação social.

No imaginário do ator social que se encontra envolvido com a autoridade nas relações de força existe a ideologia, o que, na ótica de Orlandi (2009, p.45), ao se utilizar do instrumental da análise do discurso, torna natural aquilo que é fabricado na relação entre o histórico e o simbólico.

As percepções de Giddens (1997, p.104) acerca da autoridade, indicam que, independentemente do grau de confiança que tenha advindo de instâncias de lealdade pessoal, a constância e a segurança da liderança do professor apresentada ao aluno estão muito mais atreladas à forma de acesso à instância simbólica, que tem a capacidade de conferir uma aura necessária a autoridade.

Professor e aluno, de forma análoga ao movimento do pano do palco, abrem a porta da sala de aula e atuam em papéis sociais, com posições e *scripts* previamente definidos, num contexto sócio histórico atravessado por relações de poder. Logo, o reconhecimento da autoridade do docente deliberadamente não se

dará de forma automática em sua relação com o aluno, não bastará o professor ser detentor do conteúdo educativo. O reconhecimento da autoridade poderá ser forjado no exercício diário de que professor e aluno cotidianamente são protagonistas no ambiente escolar.

4.2 A relação social com figuras de autoridade na sala de aula

A sala de aula pode ser tomada como arena social, que é atravessada por uma forma diferente do estabelecimento das relações sociais, nas quais transitam a troca diplomática de opiniões e o reconhecimento da legitimidade da autoridade. Os dilemas presentes na arena da sala de aula podem ser vistos não como instância exclusivamente para o atrito, mas como ótima oportunidade geradora do diálogo.

Thomas Hobbes, ao escrever o *Leviatã*, obra-prima do pensamento político inglês, definiu o caráter da política moderna de finais do século XVII a princípios do século XX. Para Hobbes (2008, p.76), a ideia de legitimação da autoridade ocorre na relação com o grupo, ou seja, é o conjunto de pessoas que irá outorgar e consentir o poder para que alguém possa governar. Para esse contexto, a reputação ocupará lugar primordial nas relações sociais atravessadas pela autoridade e pelo poder. Pois ter reputação corresponderá à capacidade de agregar pessoas que anseiem por proteção e segurança.

Assim, o poder do professor, de acordo com intuição de Bourdieu e Passeron (1975, p.28), passa a ser consentido na relação educativa, sendo legitimado como autoridade, uma vez que os alunos obedecem e 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.

Nessa perspectiva, apesar de diversos alunos do sexto ano do E. F. (2011), proporem na entrevista que a autoridade do professor vem do colégio, da direção, da instituição ou da sua formação, pois “ele aprendeu para ser professor”, grande parte dos alunos do mesmo nível de escolaridade enunciou que a autoridade do professor “vem do fato de ele saber mais que a gente, e pelo fato de ser mais velho para explicar a matéria” (ALUNOS α , β , γ e π DO SEXTO ANO DO E.F., 11 ANOS, 2011).

O conhecimento adquirido ao longo da formação, diante dos olhos dos alunos α , β , γ e π do sexto ano do E.F. (2011), é elemento que confere autoridade ao professor, pois “ele tem muito para falar com a gente para a gente aprender com ele”. Além disso, segundo a fala dos alunos, a autoridade vem do fato de o professor “ser mais velho”, uma clara alusão à experiência, apontando para algo que confere segurança, solidez na relação escolar garantindo a possibilidade de aprender.

Na voz do aluno π do nono ano do E. F., 14 anos (2011), a autoridade do professor vem “através da sua própria experiência, pois quando eles foram alunos, tiveram a mesma experiência que nós, para daqui para frente nós venhamos a passar as mesmas coisas que eles estão nos ensinando agora”. A preocupação dos alunos é tão grande com o fato de o professor ser alguém “mais velho”, que a “experiência” é enaltecida de tal forma que aparece duas vezes, só nesse discurso. Essa insistência, quanto à “experiência”, ainda pode ser tomada como sinônimo de autoridade, na relação que se estabelece em sala de aula.

Esses relatos corroboram com o entendimento de Anthony Giddens (1997, p.103), de que o exercício real da autoridade reveste a pessoa de uma “aura de autoridade” em sua conotação mais impessoal. Esse fato não isenta a autoridade de encarnar configurações empíricas da exposição de normas ou expressões de juízo por parte de atores específicos envolvidos em sua relação.

É sob essas condições que o ator social que detém a autoridade ou realmente está na condição de autoridade, na perspectiva de Giddens (1997, p.104), tem seu fazer autenticado pela obtenção de saberes específicos, que lhe dão poder diferenciado em relação a outros atores, uma forma de sabedoria. O professor, como ator social revestido de saber, portanto, um sábio, constitui um repositório fiel da tradição, atuando como um guardião. As qualidades especiais encontradas no professor-guardião têm sua gênese em extensos períodos de aprendizado, que oportunizaram a criação de habilidades e estados de graça.

A autoridade docente analisada a partir do ponto de vista do guardião, conforme entendimento de Giddens (1997), apresenta semelhanças com a compreensão dos especialistas, propugnada por Sennett (2001, p.67). Os especialistas, pessoas de notório saber, anunciavam proteção ou ajuda a quem estava submetido a sua orientação. A autoridade docente, vista pela perspectiva do especialista, apresenta ares de uma figura representativa de força e segurança, além de despertar sentimentos ambivalentes de dependência, medo e reverência.

Durante o século XIX, a autoridade teve, como atividade, o esforço de encontrar responsáveis, de elaborar imagens mais consistentes de força e controles humanos nas relações sociais. Nesse contexto, Sennett (2001, p.66) assinala que existiram esforços em reverenciar aqueles que atraíam respeito social na condição de especialistas, pessoas que tinham conhecimento do que faziam e labutavam sozinhas, segundo os ditames de sua especialização no ofício a semelhança de artífices.

Nesse sentido, a entrevista da Professora de Português, citada anteriormente, explicitou que a autoridade não se resigna a bater com o pé, ou falar alto, nem golpear a mesa. Na voz da professora,

a autoridade não é provar que você é mais forte, pela força ou pela palavra mais alta; autoridade se constitui a partir do exemplo. Eu não admito autoridade sem exemplo, não admito uma autoridade sem competência, mas acredito na autoridade que parte da experiência (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, 2011).

A autoridade, para a professora, parece não circular através de medidas mais drásticas, como o uso excessivo de poder na sala de aula. Antes, sua fala sugere que a autoridade está muito mais relacionada a questões de ordem moral, ao considerar a importância do “exemplo”, que aparece por duas vezes em seu discurso.

Ao enunciar o “exemplo” em seu exercício docente, a Professora de Português (2011) parece apontar para uma preocupação pessoal de que os alunos careçam de pontos de referência em suas vidas escolares. É a ideia de que se educa também com a vida, porque ter autoridade é ter vida exemplar, é servir de referência social num contexto de esfacelamento dos valores. Ao analisar o fator “exemplo”, é possível vislumbrar vestígios de um discurso higienista, que habitou por algum tempo a educação brasileira, que exigia da professora uma conduta acima de qualquer suspeita, irrepreensível e que tinha a mulher quase como um ser assexuado.

Certamente, o desejo de ser “exemplo” torna-se salutar numa sociedade na qual os valores estão enfraquecidos, dissolvidos, dificultando a ancoragem social das pessoas. Mas, segundo a professora, não só se educa por meio da vida, como também é preciso ter “competência” e “experiência”, ou seja, boa formação. Essa

fala reflete a realidade do sujeito moderno, que precisa ser um especialista no que faz; ter domínio do conteúdo que apresenta.

A fala da Professora de Música (2011), 49 anos, 18 anos experiência docente, assinala pensamento semelhante da Professora de Português (2011). De acordo com a professora de Música, o reconhecimento da autoridade transita pelo território da competência. De acordo com sua fala, “a autoridade em alguém está, por exemplo, quando a gente vê uma pessoa que toca muito e diz, esse cara toca muito. Isso lhe confere autoridade. Quando eu evidencio conhecimento no que faço, isso me confere autoridade” (PROFESSORA DE MÚSICA, 2011).

O discurso da Professora de Música (2011) se aproxima do discurso da Professora de Português (2011) no entendimento do que vem a ser autoridade. Assim, a Professora de Música aquilata, como relevante em seu ofício, a pessoa que “toca muito” e tem “conhecimento” do que pratica. Em contrapartida, a Professora de Português anuncia que a autoridade está na evidência de “competência” e “experiência” no exercício docente. Nos dois eventos discursivos é possível fazer uma leitura hermenêutica, em que a autoridade está na importância do lugar docente como instância do saber fazer.

O lugar pode ser compreendido segundo Bourdieu (1989, p.160), como “o ponto do espaço físico em que um agente ou uma coisa se encontra situada, tem lugar, existe.” A pessoa passa a existir sob o ponto de vista da localização ou mesmo sob o aspecto relacional, levando em conta a posição ocupada na hierarquia social. O espaço físico tem sua definição marcada pela exterioridade mútuas das partes, enquanto que o espaço social é caracterizado pela exclusão mútua no ranking ocupado.

O significado da localização numa instituição social como a escola de acordo com o raciocínio de Berger (1980, p.91), indica que refere-se ao fato de que “toda sociedade compõe-se de níveis inter-relacionados em termos de ascendência e subordinação, seja em poder, privilégio ou prestígio”. O que significa dizer que de uma forma geral a sociedade e mesmo a escolar possui um sistema de hierarquia.

A alusão à competência, ao conhecimento e às experiências sugeridas pela Professora de Música (2011), em sua entrevista se aproxima da proposição de Giddens (1997, p.105), que remete à ideia do especialista e perpassa o contexto da ordem social moderna encampando o professor, o advogado, o médico etc. Sob esta lógica, pode ser qualquer um que tenha o domínio do saber e capacidade de

empregar com êxito habilidades específicas ou tipos de conhecimentos que o leigo não detém, transformando qualquer pessoa com especialidade em uma autoridade com relação ao outro.

Em um ambiente em que as diferenças de acúmulo de bens materiais deixaram de ser sumamente relevantes, Sennett (2001, p.118) observa que os ofícios e as qualificações se constituíram em moedas de troca, a autonomia se tornou mais durável. Nessa sociedade, uma dada pessoa poderá ser muito mais necessária a outras que carecem delas. Esse contexto demarca a necessidade da utilização daquilo que foi aprendido, do conhecimento, enfim, da qualificação muito mais do que aquilo que se possui. Essa é a marca da sociedade moderna, a sociedade das especializações.

Nas sociedades das especializações, a natureza da autoridade é dotada de autonomia. A autoridade autônoma, nessa perspectiva, conforme entendimento de Sennett (2001, p.122), terá relação com a disciplina que é imposta a si mesma e aos outros. Ela estabelecerá vínculo na sua relação com outras pessoas, ou seja, a pessoa autônoma e o dependente, que adversamente têm uma ação negativa à disciplina imposta. A ação da autoridade autônoma será velada, garantindo o exercício de controle sobre outrem.

Nesse contexto, apesar do professor ser tomado como um especialista e poder se tornar uma autoridade em relação à outra pessoa qualquer naquilo que faz, Giddens (1997, p.109) assinala que vem ocorrendo um processo de desencantamento em relação a todos os especialistas. O desencantamento experimentado na sociedade, segundo Max Weber (1984), sinaliza que a existência de repúdio a toda forma de pensamento que circula entre o mágico e o sagrado pode resultar numa existência sem sentido. O desencantamento sublinha o abandono de uma vida cotidiana regulada por compromissos relacionais.

Sob essa ótica, o caráter histórico, na intuição de Orlandi (2009, p.10), será determinante na ambiência da interpretação, em que somente os especialistas estão autorizados para o exercício de um ofício, podendo ser professores, juristas, clérigos etc. Mesmo diante do desencantamento, a sociedade, de forma generalizada, atua com mecanismos de cerceamento hermenêutico do discurso, cuidando para que a interpretação não seja livre, mas sim, assentada detidamente em bases históricas.

Os sentidos do discurso, diferentemente do que se possa imaginar, não estão desprendidos ou desconectados, antes, se encontram sempre sujeitos a

interpretação. A hermenêutica aplicada na análise dos discursos pressupõe atenção para o fato de que a autorização do discurso na sala de aula não é apenas histórica, mas também social e funcional. Logo, o professor, na sala de aula, tem um importante papel na conservação e renovação do cabedal de conhecimentos, acerca do seu ofício. Sob essas circunstâncias, ao professor é outorgado o poder de discursar, por atuar como especialista autorizado na imputação de sentido.

No contexto das condições sociais modernas, de acordo com Giddens (1997, p.110), a especialização está muito mais relacionada com a questão da competência. Ela é parte inerente de um mundo de alta reflexividade. Esse aspecto, em especial, se constitui numa linha de tensão entre especialidade e tradição, sinalizando que o professor caminha na direção de perder parte da aura de autoridade que um dia revestiu o seu fazer. Essa situação tem incidência crucial sobre o estatuto relacional dos atores sociais, em que a confiança na autoridade do professor no contexto da sala de aula fica estremecida.

Esses especialistas, ao impingirem certa atitude de comando sobre outras pessoas, por meio do seu conhecimento, acabaram por se tornar figuras de autoridade socialmente aceitas diante de outros atores sociais com os quais se relacionavam. Logo, o exercício da obediência em sala de aula sob essas condições, não será fruto de imposições arbitrárias, nem mesmo o simples resultado de sujeição hierárquica, mas será uma atitude consentida ou talvez até negociada.

Assim, que os relatos obtidos nas entrevistas com os alunos α , β , γ e π do nono ano do E. F., 14 anos (2011), deram demonstrações, em suas falas, de que o professor deve ter autoridade, porém não de forma impositiva. Porém, existem vestígios ainda da necessidade do estabelecimento de fronteiras, de acordo com a fala dos alunos α , β , γ e π do nono ano do E. F. (2011): “a professora precisa ter autoridade, senão os alunos ultrapassam os limites; tem que ter ordem na sala de aula e tem que ter alguém para comandar”.

A diferença nesta etapa da vida está em que o estabelecimento de “limites” por meio da autoridade do professor deve ocorrer de forma negociada, por meio do diálogo. Pois, para estes alunos α , β , γ e π do nono ano do E. F., 14 anos (2011), está claro que “o professor não trabalha com a turma toda bagunceira, não precisa gritar com a turma, mas conversar dizendo que eles precisam se comportar”. Fica patente na fala desses alunos, a importância dada ao diálogo na relação que se

estabelece em sala de aula, o que assinala que a autoridade neste caso será negociada por meio de uma relação mais dialógica.

Segundo os alunos γ e π do nono ano do E. F., 14 anos (2011), “a professora precisa de autoridade para manter a gente interessado no assunto, mas não abusar do poder como é o caso do nosso colégio em alguns casos específicos, que estão usando de autoritarismo para reprimir”. Para estes alunos a autoridade está relacionada à capacidade de manter a turma motivada na aula, prendendo a atenção por meio de uma aula dinâmica, mas sem a necessidade de abuso de poder.

Esses relatos corroboram no entendimento de que a conjuntura de desinstitucionalização apontada por Dubet (1998), em alguma medida, tem levado a um afastamento dos acordos sociais estabelecidos *a priori*, exigindo maior energia do professor e do aluno nas relações contratuais escolares. Segundo Dubet (1998, p.31) “o professor é obrigado a construir a situação escolar antes mesmo de dar aula, atuando como uma espécie de motivador do aluno”. Certamente, que o aluno precisará estar motivado para aprender, o que implicará numa relação pedagógica alimentada continuamente por estímulos.

Em contrapartida, Giddens (1997, p.123) assinala que apesar de a sociedade moderna manifestar aspectos de um processo de enfraquecimento da instituição e da tradição e, conseqüentemente, da figura de autoridade, acentua que as tradições podem ser discursivamente articuladas e defendidas. De outra forma poderia ser dito que as tradições que habitam a instituição e reforçam os procedimentos internos da figura de autoridade podem receber o anteparo protetor, em que a sua existência é justificada por ter valores de permanência num contexto em que há uma pluralidade de elementos que competem entre si.

Para Giddens (1997, p.128), a tradição desempenha importante papel na suspensão da ameaça de violência frente às figuras de autoridade constituídas no contexto das relações sociais mediadas pelo poder, quando há possibilidade de choques entre diferentes valores e modos de vida. A autoridade, segundo Bobbio (2000, p.91), não está somente circunscrita ao campo da relação entre seres humanos, mas é uma qualidade particular das comunicações, que tanto podem ser ordens como conselhos ou opiniões, que a pessoa transmite a outro. A comunicação tem autoridade, não em virtude de uma qualidade intrínseca, mas pela relação com a fonte de que provém da maneira como tal fonte é destinada àqueles a quem a comunicação é dirigida.

Esse pensamento comunga com a ótica de Sennett (2001, p.37), em que a autoridade, sob o parâmetro da obediência voluntária, goza de grande prestígio junto ao pensamento social moderno. Pois se trata da forma como ocorre o processo em que as pessoas percebem força nos outros. Essa perspectiva de autoridade pintada por Sennett (2001), encontra amparo no relato dos alunos γ e π do nono ano do E. F., 14 anos (2011), que sinalizaram em suas falas, o entendimento de que a autoridade pode estar ligada à capacidade de ter moral no exercício docente. O professor, sob este entendimento, que tem moral na sala de aula é aquele que tem autoridade, o que pode ser percebido na fala dos alunos γ e π do nono ano do E. F., 14 anos (2011), que dizem que começa logo na “primeira aula, e a partir daí (o professor) reflete autoridade”.

Em outro relato, os alunos α e β do terceiro ano do E. M., 15 anos (2011), chegam mesmo a dizer que quando o “professor chega à turma pela primeira vez e ganha os alunos, ele já põe moral”. A voz desses alunos reflete a concepção de uma autoridade conquistada, e não imposta, talvez como resultado de uma relação caracteristicamente mais dialógica, mediada pelo respeito.

A forma como o professor se apresenta no primeiro encontro com seus alunos, os assuntos que conversam, ou o tom da voz serão fatores analisados pelos alunos e estes irão conferir ou não autoridade ao professor. Tanto que, conforme entendimento dos alunos α e β do terceiro ano do E. M., 17 anos (2011), “uns impõem moral usando muitas vezes a voz [gritando], batendo no quadro, fazendo ameaças”. A “moral”, de acordo com a fala desses alunos, adquirirá outro sentido, entendida como forma de estabelecimento do terror, da intimidação, do exercício do poder extremado no interior da sala de aula. Curiosamente, existe em alunos dessa faixa etária um desejo pela presença do professor, que esta dê o “tom” da aula, ou seja, que conduza sua turma, pois “o professor que tem o controle pelo menos consegue dar a aula certinho” ou ainda, o professor “não tem moral porque não sabe controlar a turma” (ALUNOS α E β DO TERCEIRO ANO DO E. M., 17 ANOS, 2011).

Se, de um lado existe a queixa daquele professor que exagera no uso de táticas ameaçadoras, por outro os alunos não negam a necessidade de um adulto que ofereça a eles as diretrizes, que tenha “controle” sobre os alunos. Sob essa perspectiva “moral”, pode ser entendida como a capacidade de conduzir com força

os eventos da sala de aula, isto é, quem tem moral tem autoridade para dirigir os alunos nas atividades didático-pedagógicas. Os poderes que revestem uma autoridade, para Sennett (2001, p.207), levam-na a atuar como juiz, permitindo a oferta de tranquilidade. A autoridade, perante essa lógica, é forte, sábia e poderosa o suficiente para proteger outrem.

A filósofa Arendt (1988, p.144), acredita que a autoridade implica uma obediência na qual as pessoas conservam sua liberdade, distinguindo-a de poder, força e violência, e também de persuasão, pois nessa questão as pessoas são iguais. A ascensão do totalitarismo no século XX foi precedida, segundo Hannah Arendt, pela perda de autoridade: a multidão solitária busca conforto em movimentos políticos de massa e sente a necessidade de líderes que lhes ofereça segurança. A autoridade docente, sob essa lógica, aponta para a capacidade de fazer com que suas propostas sejam aceitas, o seu exercício ocorre apenas sobre os indivíduos que voluntariamente a aceitam.

As pessoas, segundo Sennett (2001, p.41), estão dispostas a acreditar na autoridade, mas não é simplesmente uma questão de confiabilidade ou validade das ideias, das regras e das pessoas que se apresentam na liderança, trata-se fundamentalmente de uma questão ontológica do ser: a necessidade de crer. Como a interpretação de autoridade docente é construída na troca das relações sociais? Os apontamentos de Sennett (2001) sugerem um dilema de autoridade na sociedade moderna. Na atmosfera social existe certo nível de medo peculiar que ela inspira, em que as pessoas se sentem atraídas por figuras fortes, ainda que dêem evidências de serem ilegítimas.

Richard Sennett (2001, p.212) aponta que os resultados negativos da autoridade só podem ser vencidos através de uma aproximação cada vez maior da figura de autoridade. Quanto maior for a distância entre a pessoa e a autoridade, entre o aluno e o professor, maior medo e reverência ela suscita. Assim, houve vários alunos α e β do primeiro ano do E. M., 15 anos (2011) e alunos α e β do terceiro ano do E.M., 17 anos (2011), que acenaram a possibilidade de, em alguns momentos, a autoridade docente poder atrapalhar nos estudos, ocasionando insegurança e até medo.

Segundo relato do aluno α do terceiro ano do E.M., 17 anos (2011), a autoridade pode atrapalhar os estudos, “dependendo do modo como ele (o professor) exerce a autoridade, porque poderá usá-la para muitas coisas, como

abusar da autoridade para prejudicar, dar uma advertência que não tem nada a ver, falar num tom mais alto e até constranger”.

Em sua fala, o aluno enuncia que o uso excessivo da autoridade pode eventualmente assustar. Como ilustração, mencionou a utilização de um tom de voz mais agressivo e as ameaças, seguidas de advertências. Ao descrever o resultado das formas de excesso em que se pode “abusar” da autoridade, o aluno supracitado indica que a problemática está concentrada no modo como é exercida pelo professor em sala de aula.

O processo que se faz sentir o vínculo da autoridade, na ótica de Sennett (2001, p.32), relaciona-se com as experiências de cada pessoa, que ocorrem permeadas de distintas dissonâncias, podendo, em alguns casos, até mesmo haver medo da figura de autoridade. Com medo, o aluno pode passar a questionar a validade da presença e existência da figura de autoridade em sala de aula, estando sujeito a diferentes sentidos na relação com a autoridade docente.

4.3 Sentidos ambivalentes na relação com a autoridade docente

O movimento provocado pelos sentidos e emoções na relação social com a autoridade, mesmo a docente, é percebido de forma ambivalente com desautorização e autorização. Existe, assim, a possibilidade da autoridade do professor ser uma figura socialmente aceita ou negada por seus alunos em suas atividades na sala de aula.

Como pode vir a existir algum temor da figura de autoridade e, destarte, o aluno teme ainda mais que ela desapareça em sala de aula. O produto final desse processo, na opinião de Sennett (2001, p.60), é o discurso da vicissitude; um discurso ambíguo. Ao mesmo tempo em que a autoridade pode ser responsabilizada por infortúnios que ocorrem no ambiente da sala de aula, um terrível desespero avassala os alunos, que acabam por clamar pela presença da autoridade do professor, como garantia de segurança, na condução do processo escolar.

Os alunos α e β do terceiro ano do E.M., 17 anos (2011), não negam a importância da autoridade do professor, mas prescrevem que as pressões adotadas e o seu uso em demasia prejudicam, fazendo com que se sintam até mesmo

acuados. De acordo com os alunos α e β do primeiro ano do E.M., 15 anos (2011), a possibilidade do medo passa a existir quando “o professor usa a autoridade para desmoralizar o aluno”, em situações de agressividade causando desconforto, porque “o cara se julga maior, tem mais poder. E ele diz: eu sou professor e eu tenho mais poder do que vocês”, e então o aluno acaba se reprimindo.

A linguagem de aparente rejeição no relato desses alunos e dos alunos α e β do terceiro ano do E.M., 17 anos (2011), mostra a etapa final desse processo: tornar segura a declaração da necessidade de pessoas mais fortes, que sirvam de ancoragem neste mundo, mediante a rejeição deliberada da legitimidade dos fortes, a autoridade.

A vergonha de ser fraco na sociedade provoca impacto poderoso, causando instabilidade nas relações, levando as pessoas a se sentirem pessoalmente responsáveis por seu mundo, conforme pensamento de Sennett (2001, p.69). O sucesso e o fracasso na vida da pessoa, em sua luta pela vida, adquiriram a forma de força ou fraqueza pessoal.

A violência física, que fora tão útil durante séculos na sociedade, como forma disciplinar, mesmo no início da industrialização na Europa, no decorrer do século XIX vislumbrou progressivamente o seu declínio. Em lugar dos castigos físicos, Norbert Elias (1993, p.243) assinala que o processo civilizador de então pontuou o surgimento da vergonha como instrumento eficazmente disciplinador do cotidiano. A percepção da diminuição da violência física, durante o século XIX não significou a extenuação da coerção. Antes, foi o indício do surgimento de novas formas de controle: a vergonha, uma forma mais sutil e menos palpável do que a dor física, porém, que conservava identificação com o efeito de subjugação.

Sennett (2001, p.130) revela que a autoridade se encontra no campo da experiência, e tem como base o medo que é suscitado por uma pessoa forte. A força tem um espaço de definição para além da dor física; ela relaciona-se à capacidade de impor obediência.

Nas sociedades ocidentais, conforme sublinha Sennett (2001, p.131), a vergonha é um recurso hábil de perícia do especialista em suas relações sociais, marcando a desmoração evidente do castigo físico. Vale dizer que o mecanismo da vergonha, no contexto social, age no silêncio, é subentendido e tem sua atuação como forma poderosa na condução das pessoas ao controle da autoridade por meio do constrangimento. Em sentido semelhante, Elias (1993,

p.247) pontua que houve um abandono gradual da violência física, que figurava como maneira rotineira de punição, passando-se a adotar a vergonha como medida eficaz no âmbito das relações sociais, o que provocou nos dependentes o controle implícito desejado pela autoridade.

A educação, na sociedade atual, torna possível o surgimento de uma nova imagem da autoridade. Essa imagem não se baseia na ameaça ao aluno. O professor aparece nesse contexto como facilitador de uma política impessoal, atuando como uma espécie de coordenador de atividades de ensino e aprendizagem. Ele mais influencia do que dá ordens.

No entendimento de Sennett (2001, p.151), o que o aluno é capaz de sentir é uma questão de desenvolvimento pessoal e disciplina interna. Pois a influência não apresenta seu endereço de origem, mas o aluno continuamente é motivado em suas atividades. A noção de influência, portanto, desvela uma atitude essencial a respeito da autoridade. Ela obscurece as intenções do guia e o que ele representa.

A proposição de Giddens (1997, p.128), é que na nova ordem social, o ator social, passa a questionar tudo o que possui contornos tradicionais, inclusive as figuras de autoridade, não tomando mais como naturais, nem legítimas, as figuras de autoridade e as relações de poder. Vale lembrar que a tradição incorpora as relações de poder, além de estar densamente ligada à autoridade.

A tradição não consegue se sustentar diante dos olhares de desconfiança, pois o artifício da dúvida é permanentemente acionado. Nesse contexto, não há mais como a pessoa dizer: "Sou professor, portanto me respeitem. Eu fiz assim e pronto, não discuta meus atos." Essas declarações, na perspectiva da análise do discurso (FOUCAULT, 2011a; CHARAUDEAU; MANGUENEAU, 2008; ORLANDI, 1996, 2009), estão muito mais incorporadas no modo de fazer diário do que proferidas em palavras, em que o não dito é um dito.

A época hodierna, conforme leitura de Sennett (2001, p.42), tem aspecto particular. Os poderes, com sua configuração legitimada pelas instituições dominantes, suscitam elevado sentimento de ilegitimidade entre aqueles que estão submetidos a elas. No entanto, esses poderes conservam a ideia de imagens de força humana, como autoridades garantidas, julgadas superiores, que atuam na disciplina moral e podem causar medo. Apesar da não legitimidade dessas autoridades, elas continuam permanentemente a atrair pessoas para sua órbita, ainda que a contragosto.

Essa circunstância indica uma contradição social: Sennett (2001, p.42) observa que há o desejo de aprovação de pessoas, que não se acreditam ser autênticas e, contudo, as pessoas se submetem, de forma voluntária à autoridade instituída. Essa relação controversa aponta para uma atração do tipo magnética exercida pela autoridade e que está relacionada diretamente a desejos ligados à infância, o desejo de ser controlado.

Subsiste uma hipótese sociológica de que a autoridade pode ser mensurada pela obediência. Sob essas circunstâncias, a autoridade é tida como produtora da obediência voluntária. Sennett (2001, p.50), em seus textos, evidencia que, no momento em que a pessoa obedece por vontade própria, imagina o poder como dotado de autoridade.

Os estudos de Sennett (2001, p.51) assinalam que a autoridade, além de corroborar no fabrico da obediência voluntária, atua na elaboração da dependência desobediente. Ela se constitui como um dos laços negativos da autoridade, fundamentada no ato teimoso, que age dentro da relação de autoridade. Na dependência desobediente, a pessoa é guiada por uma suposição acentuada, de que os desejos e as vontades da autoridade são de supremo valor na condução de sua vida. A pessoa desobedece, porém, quem dá os ditames para os termos da relação é a autoridade. O sentido do termo dependência, nesse tipo de autoridade, também envolve um entendimento particular da intimidade com outra pessoa.

Para se sentir seguro na intimidade com outra pessoa, o aluno poderá, em algumas circunstâncias, na sala de aula, erguer uma barreira quase intransponível entre ele e a pessoa que se reveste de autoridade, o professor. Sennett (2001, p.52) acentua que a transgressão das normas ou da ordem dada nas relações é o ato teimoso de desobediência. Possivelmente seja o artefato mais eficiente no exercício da dependência desobediente na relação professor-aluno. Ela implica mais do que dizer o simplesmente “não”. Envolve sugerir uma possibilidade inaceitável para o outro. Quando o aluno diz ao professor “eu me recuso”, ele se encontra numa posição muito mais fraca do que quando o aluno enuncia que “deseja outra coisa”. Há uma lógica na cabeça do aluno para essa barreira.

O embate da dependência desobediente, na concepção de Sennett (2001, p.53), indica que o ambiente em que o aluno atravessa, por meio da vontade da transgressão, raramente é um mundo real. O ato de negar a autoridade do professor implica na sede de força na pessoa de quem o aluno pode precisar se defender, e

não em um aliado com quem ele possa encontrar ao transpor uma barreira moral. Na verdade, essa força real se encontra bem abaixo da superfície, no subsolo das relações, quase imperceptível. A rejeição de outra pessoa na relação de autoridade sinaliza que rejeição e vínculo caminham paralelamente. Portanto, a autoridade presente na relação professor-aluno conserva indícios de ambivalência.

A dependência desobediente conserva a seguinte indagação: Quem é satisfatoriamente forte para cuidar de mim? A pessoa, ao ansiar por uma presença forte para guiá-lo, segundo Sennett (2001, p.53) tem em mente a projeção de alguém forte, que tenha capacidade de contrariá-la. A necessidade de autoridade na vida da pessoa não ocorre de forma explícita. Antes, ela é mascarada na fase adulta. O aluno carece de segurança e apoio, mas não o admite publicamente, mascarando esta realidade. A declaração verbal é de rejeição da autoridade, o que necessariamente não reflete a realidade interior da pessoa. Existe um profundo desejo de autoridade, mesmo na fase adulta, porém, esse anseio se manifesta de forma velada, para que não fique declarada a outrem a sua fraqueza pessoal.

Na relação contratual, o fato de saber mais, saber antes e de ter o poder de definir o que o aluno pode, e deve saber outorga ao professor um lugar de autoridade. Por parte dos alunos, também existe uma contrapartida, ou um contra poder com relação ao saber, tanto em relação ao aprender, quanto e principalmente sobre a figura de autoridade do professor.

A capacidade inventiva dos alunos, ou seja, as “burlas”, são a forma como eles interpretam as relações educacionais, as suas maneiras de fazer – a lógica do cotidiano. Existe, na concepção de Certeau (1996, p.40), uma “metaforização” da ordem dominante, que faz com que suas leis e suas representações funcionem num outro registro. Essa maneira de pensar de Certeau se aproxima das reflexões de Sennett (2001) ao versar sobre o processo de mascaramento diante de figuras de autoridade. Para Certeau, a presença e a circulação de uma representação não indicam, de modo algum, o que ela é para seus usuários, pois ela sempre está sujeita a formas laboriosas de mudanças.

Sob essa lógica, importa considerar a possibilidade de um dos agentes escolares envolvidos na relação que é engendrada em sala de aula, contribuindo para uma análise que evidencia a atividade de “fazer com”, ou seja, os movimentos astuciosos das práticas de professores e alunos e suas maneiras de utilizar os produtos impostos por um lugar de poder. Michel de Certeau afirma que

[...] a presença e a circulação de uma representação, ensinada como o código da promoção sócio-econômica (por pregadores, educadores ou vulgarizadores) não indica, de modo algum, o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricaram (CERTEAU, 1996, p.41).

Sob essa perspectiva, é conseqüente à análise da manipulação da ordem dominante pelos praticantes que não a fabricaram. Existe a possibilidade, para os procedimentos astuciosos, que conduz a uma teoria das práticas relacionais, que acontecem no espaço da sala de aula. Vale então acompanhar alguns processos multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos dos atores escolares implicados na interação que escapam à disciplina, sem que se excluam do campo onde se exerce no espaço vivido.

Richard Sennett (2001, p.44), ao aprofundar suas inquirições acerca da autoridade nas relações sociais, percebe que o sujeito subordinado acaba por mascarar a situação de domínio, ao que Michel de Certeau (1996), chamara de metaforização. Na concepção de Sennett, há uma espécie de rejeição nas relações de dominação/submissão que funcionaria como uma máscara para a manutenção do vínculo de dependência ou co-dependência, o que também reforça sua ideia de que o laço de autoridade é construído a partir do reconhecimento de uma desigualdade. Pode-se acrescentar, como exemplo de tal situação o dilema experimentado pelos alunos, que, de modo geral, na sua relação com o professor, podem oscilar entre rejeição e necessidade de uma figura (ou figuras) de poder.

A desigualdade no poder é uma marca essencial nos vínculos de rejeição da autoridade. Sennett (2001, p.44) afirma que os laços de rejeição se constituem numa forma segura de admissão da necessidade de autoridade. Sob essas condições, na relação de autoridade o medo estará ligado ao que o superior, o professor, poderá realizar com o poder que está em suas mãos.

Paralelo a esse pensamento na análise do discurso, de acordo com Charaudeau e Maingueneau (2008, p.433), a linguagem localizada na rejeição das figuras concretas de autoridade indica a definição da imagem que a pessoa deseja de autoridade. Trata-se de uma espécie de impressão do positivo, a partir de um negativo fotográfico. Essas são representações elaboradas na organização do real, por meio das próprias imagens mentais veiculadas por um discurso.

A utilização de máscaras nas relações sociais leva em conta a influência exercida pela autoridade, que propicia o seguinte questionamento: será legítima a influência desempenhada pela autoridade?

Weber (1984) ressalta que, não havendo legitimidade na autoridade do líder não há em contrapartida apoio. O que se vê é a recusa terminante de obediência nas relações sociais. A existência da legitimidade da autoridade do governante, do líder ou do professor resulta na obediência por parte do subordinado, que ocorre de maneira voluntária, livre e sem imposição. Para Sennett (2001, p.178), a máscara é também uma forma de distanciamento da esfera da autoridade, o que constitui numa forma salutar de possível reingresso a ela. Certamente, caberá à pessoa saber os limites da autoridade e que as ordens e a obediência estão sujeitas a transformações, para que a necessidade de proteção e reafirmação seja correspondida.

Segundo Hobbes (2008, p.138), a utilização das máscaras remonta à sociedade grega que, ao invés de utilizar a palavra “pessoa”, de quem são próprias as palavras ou ações, fazia uso das máscaras nas encenações, que funcionavam como uma espécie de “rostro”. Quando os gregos se referiam a uma pessoa, preferiam empregar “o rosto”, do latim *persona*, que transmite a ideia de disfarce, ou ainda retratando a aparência exterior de um ser humano que fosse imitado no palco. A utilização do disfarce localizado no rosto nas encenações teatrais assinala a alusão à existência de uma espécie de mascaramento.

O processo de mascaramento, segundo o pensamento propugnado por Sennett (2001, p.182), considera que seu uso é mais recente, e tem início no período do Renascimento. As máscaras eram formas de explicar como mulheres de aparência perfeitamente normal podiam estar acima de qualquer suspeita social. Elas proporcionavam na vida da pessoa, antes de qualquer coisa, uma proteção contra as ordens de outrem. Parte da pessoa tornava-se, então, intocável sob o uso da máscara, viabilizando a experiência de que as ordens não são de instância onipotente.

A sensação de usar uma máscara, na verdade, não é somente por medida de proteção. Ela permite ao usuário, de acordo com Sennett (2001, p.183), durante certo tempo, avaliar sem qualquer suspeita a autoridade vigente e suas próprias reações. A pessoa não só ajuíza a autoridade, como passa a ponderar toda relação de poder com seus editos de ordem e suas manifestações.

A utilização da máscara nas relações sociais torna exequível a diferença entre o que a pessoa faz e o que, de fato, assume diante da autoridade. Como assinalou Sennett (2001, p.184), as manifestações externas da pessoa são de aparente concordância diante da autoridade, mas fica velada a atitude de negação, possibilitando o disfarce do sentimento real que a domina.

Enquanto a pessoa finge aderir à ordem da autoridade, o uso da máscara se converte num instrumento tático de observação, garantindo segurança. A máscara, na perspectiva da tática, é usada como forma de rescindir o envolvimento com a autoridade, em vez de anunciar guerra a esta. A rescisão do vínculo vivenciada pela pessoa, no discernimento de Sennett (2001, p.192), permite o questionamento da figura de autoridade ao ver que o véu de segurança e força que envolvia a figura foi retirado.

Diante das correlações de forças que marcam e aviltam a relação professor-aluno, por vezes o aluno descobre que os esforços envidados nessa relação são desiguais. Sob essas condições, é comum os alunos optarem por não participar do jogo escolar de aprendizagem, desistem de tomar parte do ritual escolar com suas normas e regras e se liberam subjetivamente de qualquer evento de caráter escolar.

Existem sistemas de restrição na ordem do discurso que atuam como rituais. Nessa direção, o ritual, na opinião de Foucault (2011a, p.39), implica que as pessoas tenham qualificação, ou seja, que estejam habilitadas às falas em diferentes situações de interação social. O ritual determina os gestos nos ambientes, bem como os comportamentos e as ocasiões em que se deve fazer uso do discurso, além de todo um elenco de signos que caminham juntos ao discurso e sua eficácia sobre aqueles aos quais se dirige. É o caso do discurso de religiosos, juristas, médicos, e também de professores.

O olhar institucional investe e incorpora o professor de autoridade realizando simbolicamente o ato de delegação de poder em cada encontro com o aluno na sala de aula; que é celebrado à guisa de um ritual, instituindo sua fala como discurso legítimo, proferido por quem de direito. Sobre esses fatos, é possível conceber a autoridade como parte constituinte de um conjunto de práticas ou relações sociais abalizadas pela repetição no cotidiano da sala de aula. Em todos os casos anteriormente apresentados, não se pode perder de vista o fato de que o discurso, segundo entendimento de Orlandi (2009, p.10), ao ser pronunciado em sala de aula, estará associado ao exercício do ritual, que matem vínculos, ao mesmo tempo, com

formas singulares de falar e com papéis sociais pré-estabelecidos, como sucede com professores e alunos.

A máscara é, na fala de Sennett (2001, p.185), “um modo de proteger alguém da influência ou da sedução de uma autoridade”. Então, os alunos poderiam utilizar máscaras para se proteger das influências da autoridade do professor no contexto da sala de aula. Logo, uma máscara seria utilizada na sala de aula pelos alunos e possibilitaria uma desvinculação não reconhecida com a autoridade, tornando-os invisíveis socialmente. Por exemplo, a atitude de silêncio possibilita ao aluno tornar-se invisível diante dos olhos do professor, funcionando como uma máscara, que serve para romper com a autoridade em sala de aula e, ao mesmo tempo, um equipamento de proteção.

No cotidiano escolar, muitos alunos preferem “passar despercebidos”. Passar despercebido tem implicações com a sobrevivência. É usar a própria normalidade como máscara, uma forma de camuflagem social. De acordo com Sennett (2001, p.132), a camuflagem social relaciona-se à busca ansiosa que a pessoa empreende pela indiferença diante das autoridades. Cujo fim precípuo é, se possível, tornar-se invisível nessa relação. Isso pode levar o aluno à prática de uma rígida autodisciplina no espaço da sala de aula.

Destarte, a educação atua, no curso do processo civilizador, de maneira a inculcar hábitos que normatizem a vida do aluno, fazendo-o com que este se adapte às relações sociais que ocorrem no ambiente da sala de aula. Os estudos sobre a construção social da realidade propugnado por Berger e Luckmann (2000, p.77) assinalam que “toda atividade humana está sujeita ao hábito.” O comportamento é um hábito adquirido, aprendido. O aluno, assim, aprende a se comportar em sala de aula diante da autoridade docente, que sempre age a tentativa de manter na linha seus alunos.

Esse processo de inculcamento é descrito por Bourdieu (1989, p.61) como o *habitus*. O *habitus* se refere ao conjunto de conhecimentos obtidos, dispersos e pouco formalizados na aprendizagem de gestos sociais e de atitudes que foram incorporadas por meio da ação. A engenharia do *habitus* segundo Elias (1970), atua como organismo que apreende as exposições socialmente estabelecidas no conjunto de estruturas, mecanismos e composições que formam o início causador e unificador do sistema de valores, costumes e ideias característico de um grupo social.

Vale lembrar que na inquirição das táticas cotidianas, Certeau (1996) informa que não se deve esquecer o horizonte de onde elas vêm e, no outro extremo, o horizonte para onde ir, pois as táticas constituem em releituras, reinvenções do mundo e não se dão, portanto, de forma passiva. A tática é a arte do fraco, sem lugar próprio, comandada pela ausência de um poder. Logo, não se podem negar as possibilidades de crer firmemente na “liberdade gazeteira das práticas”, conforme entendimento de Certeau (1996, p.105). Pois existe a possibilidade de ver diferenças e de perceber as microrresistências que fundam e nutrem microliberdades e deslocam fronteiras de dominação. Assim, a inversão de perspectiva, que fundamenta sua “invenção do cotidiano”, desloca a atenção do consumo, supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos.

Nessa direção, a presença do poder nas relações escolares, na concepção de Freire e Shor (1986, p.144), suscita a arte da dominação em sala de aula, induzindo o aluno a desenvolver a habilidade estratégica e criativa do silêncio. Pois, os alunos, não são naturalmente silenciosos, conservando consigo sempre o desejo de dizer algo, mas não conforme os ditames promulgados na sala de aula tradicional. O discurso caracteristicamente tradicional convalida as relações sociais dominantes, que reinam soberanamente no espaço escolar.

As relações sociais, vistas a partir da autoridade, e que se baseiam em laços afetivos de maneira geral e conseqüentemente, não são totalmente estáveis nem imutáveis. Richard Sennett (2001) considera as emoções um produto do conjunto do sentir e do pensar, ou seja, é o resultado da interpretação que as pessoas dão aos acontecimentos sociais.

Assim, trata-se também de um exercício hermenêutico que leva em conta as emoções suscitadas por outras pessoas com base no julgamento feito, sem desconsiderar o que se pensa, a respeito daqueles que constituam figuras de autoridade. Isso provoca uma mudança de vínculos nas relações de autoridade em sala de aula, afetando a figura de autoridade do professor, que se modifica de acordo com as situações que o momento propicia, tornando vulnerável a legitimidade da relação estabelecida em sala de aula.

A relação de dominação não desaparece, mas pode mudar de forma. A situação de ensino ocorre como uma interação social, portanto, compreende-se que haja uma negociação dos sentidos socialmente compartilhados pelos sujeitos da

relação. A autoridade, vista numa perspectiva mais ampla, é um ensaio que busca ajuizar a intenção das condições de poder, dar sentido às condições de controle e influência, definindo uma imagem de força.

Enfim, a análise da autoridade sugere a realização da leitura do poder, no próximo capítulo. Essa leitura será um empreendimento caracteristicamente reflexivo, para melhor entrever e avaliar as autoridades que atravessam a vida dos atores sociais escolares em sala de aula.

5 AS RELAÇÕES DE PODER NA SALA DE AULA

O cotidiano da sala de aula encerra elementos que marcam o palco de relações e tramas de poder que sucedem o social. A presença, dos protagonistas sociais, professores e alunos, no espaço escolar, é marcada pela construção de estratégias de permanência e interação em meio às determinações de normas emitidas pela instituição, da disciplina e da homogeneização existentes em seu interior.

As relações de poder engendradas no espaço da sala de aula estão conectadas, em alguma medida, com a compreensão de autoridade que vigora na sociedade escolar. Sob esse prisma, se encontra sobre a mesa a seguinte indagação: como se configura a autoridade docente nas relações de poder no âmbito da sala de aula, considerando as implicações advindas dos papéis sociais do professor e do aluno? As investigações que incidem no interior da sala de aula exigem instrumentos analíticos apropriados na realização da leitura das dinâmicas do poder explicitadas em relações de autoridade, que se configuram em situações de aprendizagem. Deve-se considerar que o trabalho pedagógico socialmente instituído pode implicar a existência de relações desiguais de poder, nas quais o professor, na qualidade de ator social, exerce autoridade no papel de ensino junto ao aluno.

É importante ressaltar que não há interesse em descrever um princípio primeiro ou fundamental do poder. Contudo, o que se intenciona nessa pesquisa é examinar o agenciamento das relações sociais e discursivas em sala de aula que se cruzam pelas práticas do poder. Não se pode deixar de anunciar que o poder não pertence a um endereço fixo, mas está sempre sujeito a modificações permanentes nas relações escolares e no decurso da história social.

O exame do poder, em seu sentido etimológico, segundo Cunha (2007, p.616), tem origem no latim vulgar, do verbo *potere*, que significa aquele que tem a possibilidade ou a faculdade de ordenar, de deliberar. A proposição de Arendt (1983) indica que o poder é palavra de origem etimológica grega, *dynamis*, assinalando a potencia de uma força arrebatadora.

No campo dos estudos da sociologia e da filosofia existem várias definições sobre o conceito de poder, que podem corroborar o entendimento da construção

social da autoridade nas relações escolares estabelecidas em sala de aula. Dentre elas está a perspectiva de Max Weber (1984, p.33), que emite a compreensão de que o poder é algo que acontece na práxis social. Sob essa ótica, o poder se esboça como a maneira que uma pessoa ou um coletivo o detém, e está sujeito a ser empregado como forma de coação, conforme os interesses daqueles que possuem.

O poder de um ser humano, na concepção de Bobbio (2000, p.934), não consiste apenas nos meios de alcançar uma aparente vantagem, como propugna Thomas Hobbes (2008, p.75). Antes, conserva um caráter relacional, identificado como poder social. Sob essas condições, o poder do professor, na sala de aula, implica que sua ocorrência aconteça no cerne das relações escolares, mas pode manter conexões com a atitude pedagógica na aprendizagem do saber do aluno.

Arendt (1983) preceitua o poder como sendo permanentemente um potencial de poder entre pessoas, não mantendo vinculação com uma entidade imutável, mensurável e confiável. O poder existe entre os seres humanos quando estes agem juntos, no entanto, se desvanece no momento em que eles se dispersam. Essa percepção aponta na direção da compreensão do poder assinalado nos estudos de Elias (1970, p.126). Ele percebe o poder como uma espécie de força social e encontra-se sendo exercido por pessoas sobre si mesmas e sobre os outros. Elias admite que este se encontra em permanente atividade, não se tratando de um objeto isolado em estado de descanso. Pois, o poder denota uma relação entre duas ou mais pessoas, sendo um atributo das relações sociais.

Vale dizer que os estudos empreendidos por Foucault (2011b, p.5) procuram desvelar a ideia do poder como uma entidade coesa, de perspectiva única e durável. Suas pesquisas apontam para as relações de poder. Logo, nessas relações, o poder se materializará nos atos sociais, o que implica observar as modalidades do exercício do poder nas microvilosidades do tecido social, com suas formas miúdas de manifestação. É o que Foucault chamou de microfísica do poder.

Poucos pensadores do cenário contemporâneo transitaram em diferentes áreas do saber, como Michel Foucault (1987, 2003, 2004, 2011a, 2011b): da epistemologia das ciências humanas à ética, da literatura à sexualidade, da loucura à punição. Certamente, dentre seus estudos, o que tematizou o poder causou grande repercussão no âmbito educacional com sua microfísica do poder, publicado no Brasil pela primeira vez em 1979.

A apresentação do poder como uma espécie de microfísica, por Foucault (2011b, p.6), admite a possibilidade de observar a ação do poder nas partes mais sutis de uma instituição ou de uma relação social. Pois, o poder atua, em várias situações; desde formas mais aparentes, como os aparelhos estatais, até sua capilaridade com engendramento de manobras nas relações sociais.

Sob esse aspecto, o poder passa a ser definido como um espaço estratégico, em que se encontram as relações de força. Assim, a ideia de poder não se resume à instituição, nem à estrutura, nem ao Estado, essas são, antes, as formas terminais do poder. O poder não é concebido como essência ou identidade única, nem mesmo pode ser um bem que alguns possuam em prejuízo de outros. A leitura do poder no contexto da sala de aula insinuará a admissão de sua pluralidade, que se efetua em instâncias relacionais e é exercido em práticas heterogêneas, estando sujeitas a transformações.

A analítica de poder de Foucault (2011b, p.8) permitiu observar que ele não encampa unicamente a vertente de extirpar, expulsar ou banir. O poder se apresenta também sob forma positiva, evidenciando sua centralidade econômica nas relações de dominação e viabilizando a fabricação de corpos dóceis, favorecendo a observação, que sabe e multiplica seus próprios efeitos. Embora não tenha a intenção de esgotar a discussão sobre o poder em contextos específicos, como é o caso da sala de aula, esta pesquisa adota a concepção de poder que parece adequada aos propósitos do trabalho.

Trata-se de uma abordagem de poder que, conforme perspectiva de Foucault (2011b, p.183), não está circunscrita em uma única pessoa ou local, mas que circula, perpassa, atravessa as mais diversas instâncias das relações sociais. Por não existir sociedade sem relações de poder, a análise e o questionamento dessas relações devem ser considerados uma tarefa crítica e permanente no meio escolar.

O estudo do funcionamento do poder, que permeia as relações sociais na sala de aula tem melhor visibilidade por meio da imagem em que existe a possibilidade do seu exercício, sob a forma de estratégias. Seguramente, esta analítica não desconsidera as implicações que são atribuídas em sua assimilação, mas aponta para as manobras táticas e técnicas nas quais o poder está presente.

O pesquisador Michel Foucault (1987), em seu trabalho sobre a história da violência nas prisões, estudou as transformações dos métodos punitivos, desde os castigos corporais até as organizações das penitenciárias, hospitais, instituições

educacionais e quartéis. Todos os estabelecimentos por ele analisados utilizavam da disciplina, da organização de métodos para o cumprimento de determinadas regras em relações de poder.

O estudo do poder não configura a parte mais velha do esforço empreendido pelos exames de Foucault (2011b, p.5). Na verdade, essa preocupação emerge circunstancialmente de suas pesquisas. Foi por ocasião da reformulação dos objetivos teóricos e políticos, que não constavam em seus primeiros livros, ou que ainda não estavam dados de forma evidente, que Foucault debruçou-se mais detidamente sobre a genealogia do poder. Ao analisar as relações de força, ele admite que o que deve ser tomado como referência não é o padrão linguístico e dos signos, mas sim as batalhas e os combates presentes historicamente na sociedade.

Esses elementos são artefatos fortes que, segundo entendimento de Foucault (2011b, p.6), dão conta de que a sociedade é dominada em sua trajetória, não por questões unicamente da linguística mas, em essência, por aspectos belicosos, vigorando, portanto uma relação de poder, e não apenas de sentido. O estudo social deve tramitar não na busca do sentido da história, mas deve ter sua caminhada no meandro das lutas, das estratégias e das táticas.

Sob essa lógica, a ação, na perspectiva de Giddens (1989, p.12), envolve o poder como elemento em circunstâncias específicas, como forma capaz de transformar. O uso do poder não configura aspectos exclusivos de conduta, mas de toda ação, o que significa que o poder não é, em si mesmo, um recurso. Os recursos figuram na condição de instrumentos dos quais o poder é exercido de forma rotineira.

Mesmo nas relações que são desenvolvidas em sala de aula, ou em qualquer outro ambiente, há presença do poder e suas maneiras de atuação, que conduzem ao entendimento de que há um embate de forças continuado. Esses elementos enunciam que as inúmeras ferramentas de controle do processo de manutenção do poder, pela coerção e pela força no seu sentido político, não podem ser confundidas com a autoridade que existe no exercício docente.

Michel de Certeau faz alusão às pesquisas de Michel Foucault (2011b) acerca do poder e suas microformas de difusão pela sociedade. Certeau (1996, p.41) observa que Foucault apresenta um elemento novo, para estudo no ambiente escolar e tira da obscuridade o fato de que os sistemas de repressão atuam por meio de micropoderes. Há, portanto, o anúncio da existência dos porões do poder.

O ambiente escolar parece tensionado à ambivalência autonomia/submissão presente nas relações de forças que povoam a sala de aula. Destarte, essas relações não podem estar alijadas do entendimento da noção de sujeito moderno, conforme sugerem as inquirições de Michel Foucault (2011b), que desvelam uma ambiguidade em que, a pessoa é, simultaneamente, submissa e autônoma (responsável). Sob essas condições, as distintas configurações de poder fabricam diferentes tipos de individualidade.

Assim, o Estado, como representante de uma instância superior de poder, funda sua legitimidade e sua autoridade sobre a pessoa, levando-a a internalizar a concepção de coerção, e também permite que essa mesma pessoa tome consciência de sua autonomia. A autonomia, segundo Sennett (2004), pode relacionar-se à competência de controlar e gerir sua própria vida.

Em sentido semelhante, a compreensão de Norbert Elias (1993, p.194), sobre o autocontrole, se aproxima do entendimento proposto por Sennett (2004), sobre a autonomia. Para Elias, a questão do autocontrole nas atividades humanas que participam da vida comunal, experimenta a regulação de toda a vida instintiva e afetiva, no desejo de torná-las cada vez mais estáveis, uniformes e generalizadas. Logo, todo ser humano possui a tendência de impor restrições a si mesmo. Nenhum grupo humano poderia funcionar, ao longo de qualquer período, se seus membros adultos não conseguissem inculcar modelos de autorregulação e autodisciplina nos pequeninos.

Sob essa perspectiva, as imagens de força são sentidas nas relações sociais de forma insatisfatória. Sennett (2001, p.221) percebe que as promessas de força são enganosas e humilhantes. A mensagem emitida dessas imagens de força sugere a submissão para que haja cuidado. Todavia, a forma como a autoridade irá cuidar fica a critério dela mesma.

Esses elementos, na concepção de Torres (2004, p.151), levam a crer que a realidade escolar, tomada como um campo socialmente construído, é suscetível à permeabilidade das forças que transitam em seu interior, caracterizando seu contexto. Notoriamente, ocorre um movimento ainda simultâneo, agindo como motor e promotor das dinâmicas e dos processos constitutivos desse espaço.

O termo poder pode ter uma conotação desagradável para muitas pessoas, mesmo no espaço escolar. Isso se deve ao fato de que, durante várias décadas do século XX, o contexto latino-americano fora marcado por ditaduras e, assim, o

equilíbrio de poder era bastante desigual na sociedade. Pessoas ou grupos que tivessem grande acesso ao poder, exerciam-no habitualmente em sua plenitude, muitas vezes de forma brutal e sem escrúpulos, tendo em vista os seus próprios fins (ELIAS, 1970). As conotações ofensivas que, conseqüentemente acompanham o conceito de poder, podem impedir que se faça distinção entre os dados factuais de que o conceito de poder se refere e a avaliação que se faz desses dados.

O poder, na perspectiva de Elias (1970, p.81), constitui elemento integral de todas as relações humanas. Apesar do poder estar no escopo das propriedades estruturais das relações sociais, não se trata, no entanto, de um talismã que uma pessoa possua e outra não. Em sentido semelhante, o teórico Foucault (1987, 2003, 2011a, 2011b) assinala que o poder não é de propriedade particular, não possui endereço fixo, como também não existe sociedade em que não haja um quantum de poder.

A concepção de Sennett (2001, p.206) sobre o poder é concorde com as acepções de poder promulgadas por Elias (1970, 1993, 2001) e Foucault (1987, 2003, 2011a, 2011b). Para Sennett (2001), o poder é entendido também como algo que só é possível nas relações sociais, independentemente dos recursos que possam ser mobilizados contra ou a favor das pessoas. Apesar destes recursos, não se pode perder de vista a capacidade astuciosa do ator social, frente aos ditames do poder, ou seja, a possibilidade de sua ação levá-lo a se submeter ou a se insurgir contra a figura de poder instituída em sala de aula.

A sala de aula da escola pública, no contexto da modernidade, constitui-se em espaço privilegiado e que está mergulhado em ações continuadas e minuciosas de poder. Com base nessa informação, questiona-se: qual a extensão do poder exercido na sala de aula?

Na visão de Foucault (2003, p.44), em toda parte é possível encontrar o poder, posto que este é praticado por todos os atores sociais, em alguma medida. Não há como alguém falar que o poder é seu atributo privado, nem mesmo que é o seu titular, todavia, o poder se exerce sempre em determinada direção, tendo uns de um lado e outros de outro. Na verdade, não se sabe com quem ele está, porém é possível saber quem não tem a sua posse.

Segundo entendimento de Silva (1986, p.105), o poder parece estar relacionado à coação física ou psíquica exercida sobre grupos ou indivíduos, e estes são obrigados a se subjugarem àquela. Em contraposição a essa perspectiva, que

analisa o poder sob seu viés macrofísico, que coage ou penaliza, e acaba por localizar o poder nas vastas relações de força encarnadas pelas classes e pelo Estado, os estudos de Foucault (2011b, p.12) partem dos micropoderes. A formulação de uma microfísica do poder implica o entendimento de que o poder não se restringe a um local específico, mas está por toda parte, ou seja, em todos os setores da sociedade, mesmo nas práticas mais mezinhas do cotidiano.

De forma geral, as relações de poder mais duráveis e importantes, segundo investigações de Bobbio (2000, p.89), são em maior ou menor grau, como, por exemplo, relações de autoridade, o poder dos pais sobre os filhos na família ou o do professor sobre os alunos na sala de aula. A estrutura que fundamenta qualquer tipo de organização é formada, em grande parte, à semelhança da estrutura essencial de um sistema político tomado como um todo por relações de autoridade. A legitimidade da autoridade tem por base a crença de que esta tende a conferir poder eficaz e estabilidade.

Numa perspectiva mais genérica, o poder, segundo Outhwaite e Bottomore (1996, p.581), pode ser entendido como habilidade de produzir ou contribuir para resultados. Bobbio (2000, p.933) concorda com essa posição, ao admitir que a autoridade indica a capacidade de agir ou de produzir efeitos. Em direção análoga ao pensamento propugnado pelos teóricos Outhwaite e Bottomore (1996) e Bobbio (2000), o poder, de acordo com o pensamento de Foucault (2011b, p.175), se encontra na ordem da práxis, e não pode ser doado nem intercambiado. O que existe de fato é a sua ação produtiva. Ela está no contexto das sociedades atuais, em que as relações de poder têm fundamentalmente como elemento de base a relação de força estabelecida em dado momento histórico.

É possível afirmar que existem múltiplas relações de poder que, segundo Foucault (2011b), podem atravessar, caracterizar ou ainda constituir o corpo social. As relações que se sucedem permeadas pelo poder se estabelecem no funcionamento da produção, da acumulação, da circulação do discurso. O que indica que é dificultoso o exercício do poder sem a capitalização dos discursos.

No estudo da autoridade e do poder que se enseja no ambiente da sala de aula, o lugar que o ator social ocupa é constitutivo do que ele diz. Sob essa lógica, na perspectiva da análise do discurso,

o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno.[...] Como nossa

sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na comunicação. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno (ORLANDI, 2009, p.39).

Vale dizer que toda essa engrenagem que põe o discurso para laborar descansa nas formações imaginárias. Sob essas condições, não são apenas os lugares físicos explicitamente que se deixam apresentar sociologicamente, mas também as projeções emitidas dos espaços ocupados pela posição social pelos atores do discurso.

A discursividade não isenta a existência de um poder que barre, interdite, invalide o discurso e o saber. O poder transita arraigado muito sutilmente em toda sociedade. A questão do poder, conforme análise empreendida por Foucault (2003, p.44), pressupõe lutas sociais. Cada luta terá sua desenvoltura ao redor de uma sede particular de poder. O ato de designar a sede de poder é uma forma de denunciá-la, de falar publicamente de sua existência. A palavra sobre esse assunto instiga a investigação sobre as formas de nomeação, de dizer quem fez o quê. Ao designar o alvo, este se torna um ensaio para a revirada do poder.

As investigações sobre o poder na sala de aula tornam-se relevantes por assinalarem a presença do escondido, do recalcado e do não dito nas relações discursivas. Ao estabelecer a relação entre a língua e a história, a análise do discurso, conforme reflexão de Orlandi (2009, p.34), permite construir escutas e explicitar a relação com o saber que não se aprende nem se ensina, mas que produz seus efeitos. Esse exercício de leitura é tipicamente discursivo; consiste em apreciar o que é dito em um discurso e o que é pronunciado em outro, o que é dito de um modo e o que é anunciado de outro, procurando ouvir a intenção, ou seja, o não dito daquilo que é dito. Pois, o não dito é também um dado, por ser uma presença de uma ausência necessária.

Assim, as formulações elaboradas pelo discurso, de acordo com a posição adotada por Foucault (2004, p.28), se encontram articuladas no espaço que compreende o dito e o silêncio, isto é, o meio silêncio. O discurso caracteristicamente explícito, não passa de presença repressiva daquilo que diz, o não dito seria então um vazio que mina do interior tudo o que se pronuncia.

Sob essa ótica, as reflexões propostas por Orlandi (2009, p.34) mantêm íntima proximidade com o pensamento de Foucault (2003, 2004, 2011a). Segundo

Orlandi, é possível que, através da história, um sentido não peça licença, mas que por meio da memória estabeleça filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, algumas vezes, de outras vozes.

Logo, a interpretação, na concepção de Orlandi (2009, p.48), não está isenta de determinações; ela é garantida pela memória institucionalizada (o arquivo), que diz respeito ao trabalho social da interpretação na qual se separam quem tem e quem não tem direito dela, atuando na extensão da estabilização e no deslocamento de sentidos. Essa perspectiva traz em sua materialidade os efeitos que atingem os sujeitos apesar de suas vontades. O dizer não é do campo do privado, as palavras são de todos, pois, há um já dito que sustenta a possibilidade de todo dizer.

O sujeito que tem o domínio da fala em sala de aula na maioria das vezes é o professor, ele tem o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito de enunciar o discurso escolar. O que não significa que pronunciamentos negativos configurem formas de poder. O elemento mantenedor do poder junto à sociedade, de acordo com Michel Foucault (2011b, p.8), não se resume a negativa da força do “não”. Ao contrário, o peso do poder está na produção de coisas, na capacidade de transpassar, provocar deleite, constituir maneiras de saber e construir discurso.

O pensamento de Giddens (1989, p.25) acerca do poder leva em conta as implicações enunciadas por Foucault (2011b), que mostram que o poder não se restringe à capacidade enunciativa do não. Sob esse aspecto, Giddens percebe que o poder não deve ser considerado apenas na perspectiva dos aspectos da assimetria de sua distribuição, mas também que ele seja reconhecido como elemento inerente à ação humana.

A questão da dominação não está circunscrita apenas no âmbito de uma relação ou mesmo do espaço. Os estudos de Michel Foucault (2011b, p.25) assinalam que em cada circunstância história a dominação estará colada em um ritual, na constituição de procedimentos bem-elaborados de onde infligirão obrigações e direitos.

Essas análises propiciam o surgimento da seguinte querela: qual é o status do sujeito que tem o domínio da fala na sala de aula? O aspecto do status, segundo Foucault (2004, p.57), encampa elementos como competência e saber, que têm sua chancela por meio institucional, estabelecendo limites à sua prática. As relações que se desenvolvem no ambiente da sala de aula conservam divisões de atribuições

com subordinação hierárquica, implicando na difusão e intercâmbio de informações entre os atores sociais desse contexto.

O *status* docente ainda enuncia características funcionais típicas da relação social, como os direitos de intervenção e decisão que lhe são conferidos e aceitos socialmente. O discurso, na concepção de Foucault (2004, p.57), não tem sua origem em quem quer que seja. Seu poder, seu efeito, de forma ampla, está associado ao seu papel social, definido pelo *status*. Logo, o professor tem direito de articular sua fala, de reclamar para si o poder de guiar o processo de ensino.

O espaço onde o professor obtém seu discurso e encontra legitimidade em sua *práxis* na sociedade é a sala de aula da escola. As disposições dos atores sociais, na perspectiva de Foucault (2004, p.58), são determinadas pelo contexto da ocupação dos diferentes domínios ou grupos de objetos. O professor é sujeito da inquirição, declarada ou não; da observação, que o permite estar à distância e colher informações relevantes.

As ocorrências observadas segundo Foucault (2004, p.58), conferem ao ator social do discurso o privilégio de ser o olho que observa, que pode se agregar às posições que o ator social ocupa na escala de informações, seja no ensino teórico, na comunicação oral, no registro do arquivo como emissor ou receptor de observações, de relatórios ou de decisões. Isso é possível porque existe um conjunto de relações que se situa em jogo, como local, ao mesmo tempo de condução e de observação sistemática em seu papel de pedagogo, de comunicação na difusão do saber em sala de aula.

5.1 As relações de poder e os papéis sociais

O poder, sob as lentes da modernidade, procura espaços de luminosidade e liderança na erudição, onde se busca saber para ter o poder de atuar. A centralidade institucional do conhecimento e de seus praticantes esteve apoiada na confiança em sua legitimidade social, que governava as pessoas traduzindo o poder da dominação imposta em autoridade e disciplina.

A ideia de papel social definida pelo *status*, de acordo com Berger e Luckmann (2000, p.102), é correspondida pela tipificação das ações da pessoa e

seus significados. A ação desenvolvida e efetuada contribui na autocompreensão do ator, no sentido socialmente atribuído à ação. Os papéis são desempenhados como forma de participação no mundo social. Sob esse aspecto, na interiorização dos papéis pela pessoa o mundo torna-se real. A acessibilidade aos modelos de papéis está relacionada ao tipo de cabedal de conhecimento. Todo ator que exerce um determinado papel irá se adequar a certos padrões, que são típicos daquela posição social.

Na concepção de Hobbes (2008, p.138), ator é aquele a quem pertencem as palavras e as ações, constituindo o autor, que por sua vez, atua por autoridade. Por autoridade é entendido o direito consuetudinário, ou seja, a pessoa age com o direito costumeiro de praticar qualquer ação ligada a sua atividade. O ator é, portanto, a pessoa, que atua tanto no palco como em instâncias da vida social.

Em sentido análogo, conforme concepção de Giddens (1989, p.67), a posição social está relacionada ao tipo de papel exercido socialmente, que se baseia estruturalmente como forma de encontros em que há interseção de significação, dominação e legitimação, que se liga com a maneira de tipificar os agentes sociais.

Logo, uma posição social encampa o sentido de identidade, que é definida no conjunto das relações sociais, o que significa uma alusão a elementos como motivação, expectativas normativas e valores. Pode-se afirmar que o roteiro dos atores sociais que estão em sala de aula, sob essas condições, já está escrito. O palco se encontra montado para o desempenho dos papéis, para que ele ocorra da melhor maneira possível.

Esses elementos fornecem indícios para a compreensão de que a posição social ocupada em determinado contexto, como no interior da escola, de acordo com proposição de Giddens (1989, p.68), pode ser também denominada identidade social. Ela tem em seu interior a presença de prerrogativas e obrigações típicas que se referem às prescrições dos papéis de professor e de aluno que estão relacionadas a essa posição que confere a identidade ou que incumbe essa posição no sentido de ativá-la ou executá-la.

É preciso que se diga que o poder não está inscrito na ordem do mágico, a sua materialidade se apresenta como uma forma particular de relações entre indivíduos. E tais relações são específicas; em outras palavras, elas não têm nada a ver com troca, produção e comunicação, mesmo se elas lhes são associadas. De acordo com o pensamento de Foucault (2003, p.384), “o traço distintivo do poder é

que alguns homens podem mais ou menos determinar inteiramente a conduta de outros homens”, mas nunca de forma extenuante ou coercitiva.

Em sentido convergente, alguns teóricos sociais (OUTHWAITE e BOTTOMORE, 1996; BOBBIO, 2000) encampam também a ideia de que o poder se torna mais preciso e sua instância conceitual transita desde a ação até a capacidade de o ser humano determinar o comportamento de outrem, o que explicita o poder de um sobre o outro. Logo, o poder que, para esses autores, reveste a figura do professor e do pai em suas relações com seus alunos e filhos, pode residir em sua capacidade de dar ordens.

Ao efetuar um balancete geral do século XX, Hobsbawn (1995, p.560) evidenciou que é possível estar à frente de uma sala de aula, de um grupo ou de um estado por meio da força e da imposição por algum tempo, contra alguns indivíduos por muito tempo, mas não contra todas as pessoas por todo tempo. Ou seja, não há mais espaço de sustentação para sociedades do tipo totalitárias no atual contexto.

Em sentido análogo, a entrevista dos alunos α e β do terceiro ano do E. M., 17 anos (2011), indica convergência com o entendimento de Hobsbawn (1995), pois eles, explicitamente, manifestaram dificuldade de não aceitação de posturas em que haja imposição ou arbitrariedade nas ordens do docente em sala de aula. Para esses alunos α e β do terceiro ano do E.M. (2011), “na base da palavra dá para resolver alguma coisa, não precisa chegar mandando e diminuindo a posição do aluno”. As respostas dos alunos acerca da questão da autoridade foram tão contundentes, que chegaram mesmo a dizer que

alguns (professores) extrapolam e têm autoridade demais, acaba perdendo o respeito com o aluno. Tem professor que tem autoridade subentendida, ele não precisa gritar para demonstrar sua autoridade. Outros professores utilizam destes artifícios que eu falei para tentar impor esta ordem para levar os alunos a aprender o que ele quer (ALUNO α e β DO TERCEIRO ANO DO E. M., 2011).

A legitimidade da autoridade do professor, segundo o relato dos alunos, não está em dar ordens, mas em parte da capacidade da comunicação em que haja diálogo sobre as atividades escolares. A admissão de que o aluno é uma pessoa, e, como tal, carece de respeito parece ainda ser importante elemento como forma de aceitação da autoridade docente.

A autoridade, de acordo com os alunos supracitados, poderá ser “subentendida”. Ela poderá estar presente na negociação pactuada entre as partes

interessadas no processo didático-pedagógico adotado em sala de aula. A autoridade do professor poderá figurar, dessa forma, num contexto caracteristicamente dialógico, “na base da palavra” com evidente valorização dos atores sociais que atuam nas relações escolares.

Esses relatos confluem para afirmar a compreensão de que o primeiro processo de chancelamento da autoridade nas sociedades modernas está densamente relacionado com a tradição, sinalizando uma autoridade do tipo tradicional. A autoridade tradicional, na concepção de Giddens (1997, p.103), figura em instâncias onde “os mestres são escolhidos conforme regras tradicionais e obedecidos em razão do seu status tradicional”.

Assim, a Professora de Filosofia (2011), em seu relato, parece concordar com a fala dos alunos α e β do terceiro ano do E.M. (2011). Segundo a professora, a relação com seus alunos no geral se encontra em um nível bom, salvo algumas contingências comuns no exercício docente. Segundo a voz da professora,

no geral eu procuro tratar meus alunos muito bem, com respeito porque eu quero isto para mim também, tenho os momentos de brincar com eles, depois de algum tempo de conhecimento. Sempre naquele reconhecimento de que eu sou a professora e eles são os alunos, quero dizer que não consigo me nivelar de igual para igual (PROFESSORA DE FILOSOFIA, 2011).

Para a professora, a noção de “respeito” aparece como elemento fundamental na relação que ocorre em sala de aula. A interpretação da palavra “respeito”, vista no conjunto discursivo, irá pressupor que essa relação é como um caminho de mão dupla, onde se respeita e se é respeitado. No entanto, a leitura que é possível fazer do relato da professora é que o “respeito” aqui requerido aos alunos na relação implica no reconhecimento e na aceitação do papel social imbuído de valores e atitudes daquele que ensina sobre aquele que aprende.

A proposição de Berger (1980, p.108) converge com o entendimento da professora de Filosofia (2011), e sugere que o papel social relaciona-se com uma espécie de resposta tipificada, que tem suas reminiscências no teatro. Desse modo, ao fazer uso da figura do teatro, de onde derivou-se o conceito de “papel”, é possível afirmar que a sociedade propicia o *script* aprioristicamente para personagens de qualquer instância, inclusive para professor e aluno, atores sociais do espaço da sala de aula. Por conseguinte, resta aos atores sociais da escola laborar e assumir os papéis que foram atribuídos antes de suspender o pano no palco da vida escolar.

Importa dizer, que o papel social não está circunscrito ao padrão regulador das ações externamente visíveis. Os papéis conservam em seu interior, tanto as ações como as emoções e atitudes a elas vinculadas.

Ao enunciar que deve haver o “reconhecimento” do lugar social ocupado, de acordo com a Professora de Filosofia (2011), fica evidente o anúncio de uma perspectiva hierarquizada, na qual cada um tem consciência do seu lugar na escala social que não pode ser nivelado. Na avaliação dessa entrevista, fica explícita a concepção de uma educação com forte viés tradicional, que norteia o trabalho pedagógico da escola pesquisada.

É importante atentar para o fato de que, no contexto da autoridade tradicional, a questão da confiança nas relações sociais não está confinada a regras de caráter tradicional, mas sim, seus laços estão muito mais ligados à questão da comunicação e à lealdade pessoal que ocorrem entre os atores envolvidos na interação social.

O ator social que exerce autoridade sobre outros constitui uma espécie de mestre pessoal, e não apenas um superior, daí a dificuldade de se capturar o sentido da autoridade tradicional com base simplesmente em meros procedimentos formais. Sob essas condições, de acordo com a proposição de Giddens (1997, p.103), a instituição de regras informais nas relações sociais, raras vezes são explícitas e claras, podendo haver sempre uma margem de manobra para aquele que é o mestre em sala de aula.

Esse fato confere, então, ao professor uma ampla liberdade para deliberar conforme o seu livre-arbítrio, deixando-o livre para concessões e até mesmo favores aos seus dependentes e tornando menos tensa a relação estabelecida nesse contexto escolar. A leitura empreendida por Giddens (1997, p.130), assinala que, nas sociedades modernas, nenhum relacionamento puro terá condições de sobreviver, antes, sua sobrevivência passará pelos espaços discursivos, que precisam ser instituídos e alimentados. Fica propugnado um novo modo de fazer nas relações sociais na sala de aula, lugar onde a conversa torna-se imprescindível em qualquer instância, nem mesmo a escola escapa a estes ambientes discursivos. Não existindo, dessa maneira, espaço para a conversa entre professor e aluno, abre-se brecha para a existência de instâncias de desentendimento.

Ações de uso excessivo de poder na sociedade moderna não encontram mais espaço nas relações sociais, ainda que outrora, conforme sugere Hobsbawm (1995, p.560), existiram espaços totalitários conjugando obediência e submissão irrestritas.

O poder ilimitado não pode suplantar as vantagens e habilidades da autoridade. A autoridade confere o senso de legitimidade da ação do professor conquistando o apoio dos alunos.

A compreensão de Sennett (2008, p.58), aponta que, o fato de o poder se concentrar no alto da pirâmide hierárquica não significa que ele provocará um aumento da autoridade nas relações sociais. O professor, nesse caso, pode ter o poder diante de seus alunos, mas poderá não ter a autoridade necessária na condução das atividades em classe.

As considerações proferidas por Foucault (2003, p.232), sobre as relações de poder assinalam a inexistência de formas de vitórias permanentes, não havendo nem mesmo maneiras de dominação estável. Há, em alguma medida, a possibilidade de mudanças. Pois as relações de poder em última análise são relações de força, reservando sempre um quantitativo de enfrentamento, o que explicita a possibilidade de reversibilidade, de que nada é definitivo.

Giddens (1989, p.12) afirma que “o poder em sistemas sociais que desfrutam de certa continuidade no tempo e no espaço pressupõe relações regularizadas de autonomia e dependência entre atores ou coletividades em contextos de interação social”. Os estudos de Sennett (2001, p.206) indicam que nas relações sociais atravessadas pelo poder, como aquelas que ocorrem no âmbito escolar, não se pode perder de vista a capacidade astuciosa do ator social, frente aos ditames do poder. Pois o poder em sua ação poderá levar o aluno a se submeter à autoridade, porém é bem possível que esta submissão ocorra porque há temor de represálias. Ou ainda o ator social poderá se insurgir contra o poder instituído, cujo representante em sala de aula é o professor.

O caráter de autoridade, que se apresenta no espaço escolar mostra indícios de poder, de segurança, de força ou ainda um tipo de segredo que o subalterno não consegue desvendar (GIDDENS, 1997; SENNETT, 2001). Essa é a situação do aluno, que na escala hierárquica do poder se encontra em posição de dependência em relação ao professor. Os alunos, ao serem questionados se o professor precisa ter autoridade, suscitaram diferentes respostas conforme o ano de escolaridade. Na voz dos alunos α e β do sexto ano do E.F. (2011), “se o professor não tiver autoridade e não for superior à turma, vai ter zona, não vão respeitar, vão fazer o que quiserem [...] eu acho que conta muito ter autoridade”.

De acordo com o relato de aluno α e β do terceiro ano do E.M. (2011), “se não tiver autoridade a gente não vai conseguir aprender, é muita bagunça se não tiver autoridade e controle”. É curiosa a forma como alunos desse período aludem à importância de o professor ter autoridade. Autoridade, para o aluno β do nono ano do E.F. (2011), é elemento imprescindível para o professor, sem a qual a aula se torna um caos e “a gente não aprende”.

O aluno supracitado, ao enunciar a possível falta de autoridade do professor como um elemento complicador para o aprendizado, aponta a necessidade de comando frente às demandas da classe. Dessa forma, autoridade para ele, desponta como sinônimo de controle e superioridade. Os alunos α e β do terceiro ano do E.M. (2011), entendem que “sem autoridade a aula não vai andar, e ninguém vai aprender nada”. A voz desses alunos comunica seu desejo último, o de aprender, de ter um ambiente propício ao seu crescimento. Mas, para tanto, precisam que o professor tenha autoridade, ou seja, domínio e ascendência em seus atos.

Nessa direção, os relatos desses alunos corroboram o pensamento de Berger e Luckmann (2000, p.40), no que tange à apresentação do ser humano à realidade da autoridade. Esta é tomada como uma característica normal e evidente por ter aparência de natural sem maiores questionamentos da origem do seu poder. O aprendizado sobre a realidade social da autoridade na vida diária escolar surge como realidade ordenada. Seus fenômenos encontram-se previamente dispostos em padrões que parecem independentes da apreensão que deles se faz e que se impõem à compreensão do aluno. A realidade da autoridade aparece objetivada, ou seja, composta por uma ordem de objetos antes da entrada do ator social.

A Professora de Língua Inglesa (2011), 52 anos, 29 de experiência no magistério, afirmou em seu relato que era preciso ter autoridade na relação com o aluno. O seu pensamento corroborou em afirmar que a autoridade do professor diante do aluno não reside na atitude descomprometida ou permissiva do docente em sala de aula. Na voz da professora,

ele (o professor) tem que ter controle da sala de aula. O aluno também gosta do limite, ele gosta do professor bonzinho, mas sabe que o professor bonzinho não surte muito efeito. O aluno sabe quem é quem, e eles testam o professor. Eu não estou preocupada em ser uma professora que faça aluno rir, ser cômica, mas passar o conteúdo, em fazer com que entendam a matéria. Tem que haver aquela postura de aprendiz e mestre (PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA, 2011).

A professora, ao enunciar a necessidade de “postura”, indica que existe um conjunto de expectativas quanto ao cumprimento de papéis na relação escolar. Na verdade, o que se espera de uma leitura interpretativa, através da análise do discurso, quando se fala em “postura” é que o aluno incorpore certas atitudes, comportamentos e valores comuns à posição que ocupa; a de um aprendiz. A autoridade do docente, de acordo com o discurso da Professora de Língua Inglesa (2011), está em “ter controle” ou em estabelecer “limite” como forma de escapar ao imaginário de um professor caracteristicamente sem firmeza, tenro em suas atitudes pedagógicas.

A professora observa que é preciso “ter controle” da turma, do contrário não haverá autoridade naquilo que é apresentado. Vale salientar que, conforme a sua fala, os alunos solicitam o “controle”, o “limite” como formas de fazer valer a presença de uma pessoa autorizada a dar aulas. A apreciação da professora não está circunscrita de forma exclusiva aos procedimentos didáticos adotados na sala de aula, mas assume o estatuto disciplinar, de normatização.

A Professora de Língua Inglesa (2011), ao fazer tal pronunciamento em sala de aula, se abstém de falar de sua capacidade de obrigar os alunos a fazerem o que manda; em vez disso, declara que os alunos devem ter postura. A professora prega a autodisciplina voluntária em prol do bom andamento das atividades na sala de aula: a disciplina sem a força. Observa-se, no entanto, que existe uma mensagem coercitiva oculta. Ela fala sobre a probabilidade de o professor e seus alunos se autodisciplinarem, pois cada um tem uma postura a desempenhar.

A Professora de Química (2011), já citada anteriormente, em seu relato, indica compreensão semelhante a da Professora de Língua Inglesa (2011) sobre a necessidade de se ter autoridade na relação com os alunos. Na voz da Professora de Química (2011), “ele precisa saber se impor; o professor não pode ser o bonzinho, nós exercemos uma liderança, quase como uma relação de pai e filho. Você segurar o leme, isso é importante”.

O entendimento da Professora de Química (2011), sublinha que se “impor”, ter “liderança” ou “segurar o leme” surgem como sinônimos de autoridade junto aos alunos. Portanto, o professor que sabe se impor não dá moleza para o aluno. De acordo com essa fala, ao adotar um estilo de liderança firme, que se imponha e

saiba conduzir as atividades docentes, o professor aquele que tem “moral”, ou seja, autoridade na sala de aula.

Na análise discursiva da fala da Professora de Química (2011), fica evidente a valorização da observação de forma rígida das regras dadas ao aluno, pois é preciso ter “controle”, “limite” e saber se “impor” na sala de aula. Certamente, a perspectiva tradicional de uma educação disciplinar ainda encontra eco entre alguns professores e também na fala das professoras entrevistadas, tendo como base, de forma mais acentuada, a concepção positivista da educação do século XIX, que ressalta valores associados à ordem e à organização dos espaços institucionais.

Na concepção de Foucault (2011a, p.7), a pessoa que tem o exercício assegurado no uso do discurso, apoio institucional em sua fala. Por estar respaldado pela instituição, o professor não se furta em dizer que é capaz de ter controle ou de estabelecer limites na sala de aula, uma vez que o discurso imbuído de poder tem presença garantida na ordem das leis no ambiente escolar, que ao mesmo tempo pode ter uma ação de monitorar e de honrar as atitudes do professor e do aluno. No entanto, se o uso do poder pela autoridade se dá de forma ilegítima ou com excesso, esse mesmo poder institucional pode desarmar o professor e deixá-lo sem amparo, sem autoridade diante dos alunos.

Nesse acontecimento, o professor, revestido da função institucional, organiza o sistema de controle sobre os alunos na sala de aula, havendo a cobrança de que apenas um ator social possa discursar a cada momento, sendo essa uma estratégia para garantir a ordem. Esse aspecto, na intuição de Orlandi (2009, p.16), aponta para o fato de que os estudos discursivos que ocorrem em sala de aula têm como objetivo refletir o sentido dimensionado seja através do tempo ou mesmo em contextos espaciais da *práxis* humana. O que se busca trabalhar é o discurso, que é um objeto de características sócio-históricas, sempre analisado de forma dependente.

Paira no ar a inquirição da particularidade do discurso, que emerge naquilo que se diz deixando de aparecer em outra parte. Foucault (2004, p.31) observa que a exploração dar-se-á naquilo que é não evidente, mas sim em formas mais corriqueiras, nas quais o enunciado adquire características de acontecimento, que dificilmente terá seu sentido exaurido pela língua. É possível dizer que é de fato um acontecimento estranho porque mantém ligação de um lado a um aceno de escrita ou à articulação de uma palavra. Esse entendimento permite a memória ou a

materialidade dos manuscritos ou outras formas de registro, sujeito a contínua reverberação e modificação.

Assim, o imaginário não emerge sem motivo; ele é parte integrante do funcionamento da linguagem, fundamentando-se no modo como as relações sociais têm seu registro na história e como são regidas pelas relações de poder na sociedade. O arquétipo do professor, sua imagem, por exemplo, surgiu repentinamente. Ao contrário, ela foi construída no confronto do simbólico com o político, em processos que participam discursos e instituições.

O conhecimento do processo que o discurso labora conduz a um cruzamento em que reside a memória, segundo Orlandi (2009, p.10). É nesse ambiente que a memória de caráter institucional age sedimentando, conferindo segurança, mas também pode atuar simultaneamente provocando o olvidamento, facilitando a existência do estranho, a interrupção, o desconhecido.

Esse pensamento ilumina a reflexão de que os sentidos não estão nas palavras, mas para além delas. É importante ponderar que o sentido, conforme entendimento de Foucault (2004, 2011a) e Orlandi (2009), não existe nele mesmo, mas é fruto de determinações, posições ideológicas, assentadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras passam pelo processo fabril. As palavras ganham novos sentidos conforme o lugar daqueles que as emprega, mas também em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Os estudos desenvolvidos por Orlandi (2009, p.16) assinalam que as formas de significar e a confecção de sentidos tomados a partir do discurso do ser humano, sujeito da fala, se acontece pela história, sem deixar de lado as possibilidades e as condições de produção da linguagem em que o sujeito está inscrito, bem como as situações de poder em que se produz o dizer.

As relações de força, para Bourdieu e Passeron (1975, p.20), encontram-se dissimuladas e estão presentes na ação da autoridade pedagógica, que incidem concretizando sua verdade objetivada pelo exercício da violência simbólica. A ação pedagógica corrobora a reprodução da estrutura das relações de força, considerando seu caráter de aparente neutralidade.

Orlandi (2009, p.9), em seus estudos, ao se debruçar de forma extenuante sobre o processo fabril do discurso e suas nuances, percebe que não existe margem de neutralidade, mesmo em situações de uso corriqueiro dos signos. Os exames

efetuados por meio da análise do discurso sugerem que a reflexão acerca das relações de força e de sentido permite ver a existência de abundantes e distintas perspectivas, tutelada pela maneira como a formação social está inscrita na história. Além de fornecer subsídios para a compreensão de que o discurso se fabrica e, conseqüentemente, para seu processo de significação.

As representações de legitimidade da autoridade na ação pedagógica são garantidas na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é dissimulado, conforme análise de Bourdieu e Passeron (1975, p.35). Apesar de arbitrária e socialmente vinculada a uma classe, a cultura escolar precisa, para alcançar efetiva legitimação, ser apresentada como cultura neutra. Ainda que a cultura escolar envide esforços em sua busca de isenção, na concepção de Bourdieu e Passeron (1975), esse fato só será alcançado na dissimulação. Logo, na verdade, não há neutralidade na cultura escolar, o que se percebe é uma capa, um disfarce.

De modo correlato a esse pensamento, Orlandi (2009, p.9), ao escrever sobre a análise do discurso, percebe que não existe imparcialidade nem mesmo no uso mais aparentemente coloquial dos signos, independentemente do ambiente social. Ou seja, nem mesmo a sala de aula escapa a essa observação. A relação de dominação entre o conhecimento disciplinar e outras formas estabelecidas na sociedade leva a conceber a escola como um espaço de estratégias e práticas de poder. Pode ser o caso do poder exercido pela ciência, que nomeia e autoriza instituições, a exemplo da escola, para trabalhar com o conhecimento.

Os conjuntos de relações entre pessoas e grupos sociais, isto é, constelações sociais, são constituídas por um poder que combina: um poder central com uma pluralidade de poderes descentralizados informalmente, ou seja, o conhecimento das diferentes culturas, que pode ser exercido por múltiplos microcentros de poder. Segundo Foucault (2011b, p.5), os múltiplos microcentros de poder apresentam-se sem limites pré-definidos e dentro de uma dinâmica socioespacial, fixando-se, assim, fronteiras e legitimando a reprodução, e/ou abrindo caminhos que se potencializem em transformação.

Em direção similar, na percepção de Godinho (1995, p.43), o poder é constituído por um conjunto de relações de força, que está difundido socialmente. A resistência ao poder também pode estar por toda parte, se identificando com um processo sempre sujeito a alterações. O poder não está restrito a um objeto político

ou ideológico, pois, ele não é uno; ao contrário, é marcado pela pluralidade, tanto no espaço social quanto no tempo histórico, pois suas evidências nunca desaparecem. Se é expulso reaparecem em outro lugar. Caso alguém tenha a pretensão de destruir o poder ele revive em uma nova situação. O poder se inscreve, assim, na

multiplicidade de correlações de força, imanentes ao domínio no qual se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através das lutas e afrontamentos incessantes, as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas (FOUCAULT, 1998, p.88).

O poder é como algo que contorna e funciona em cadeia, porque nunca está localizado em um lugar fixo, nem mesmo está nas mãos de alguém. O poder é capaz de invadir e transitar espaços sociais. Essa invasão do poder atinge chefes de famílias, tecnocratas, reitores, diretores, coordenadores, orientadores, funcionários técnico-administrativos, chega aos recônditos da escola, permeia até mesmo o espaço da sala de aula, *locus* relacional de professores e alunos. Portanto, o poder está presente em todos os lugares, ramificando-se pelas práticas discursivas cotidianas, discursos específicos e épocas determinadas, que abarcam todo o corpo social, localizadas em campos de poder.

A atuação do poder no cotidiano escolar tem como marca a utilização de aparatos bem-elaborados, tais como: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. Esses aparatos e suas adequações têm sua utilização garantida em todas as formas de interações sociais, inclusive entre professores e alunos. Na perspectiva de Foucault (1987, p.148), a escola encampa, além do “ensinamento propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim uma observação recíproca e hierarquizada [...] está inserida na essência da prática de ensino”.

A sinalização desse aspecto indica que a escola não funciona apenas como local de aprendizagem, todavia é espaço de manifestação do poder em instâncias hierárquicas, além de formas figuradas como o poder simbólico. Logo, a reflexão da categoria de poder simbólico, de acordo com o pensamento de Pierre Bourdieu (1989), será útil para esta pesquisa.

De naturalidade francesa, Pierre Bourdieu fundamenta seu pensamento nos escritos de Max Weber e Durkheim. Foi um dos primeiros sociólogos europeus com análise voltada à sociologia da educação. Bourdieu (1989, 2005), dedicou-se à

pesquisa das sociedades contemporâneas e das relações sociais, que mantêm os diferentes grupos sociais, inclusive o sistema de ensino. Seu estudo sobre o poder simbólico resulta do esforço de um ensaio em que apresentar o balanço sobre o conjunto de pesquisas que versavam acerca do simbolismo relativo a uma situação escolar específica, a francesa.

Na medida em que a sociedade avança, Bourdieu (2005, p.99), assinala que ela se diferencia em universos distintos, como é o caso da escola, que apresenta um conjunto de agentes sociais suscetíveis a submissões e a partições reais e unidas por interações ou ligações reais. No contexto social da sala de aula percebe-se que há uma integração fictícia, que representa a desmobilização de determinado grupo dominado, o que promove a fortificação da cultura dominante. Definindo que o poder é um sistema relacional, Bourdieu esclarece que:

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, desse modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário (BOURDIEU, 1989, p.14).

O poder exercido no sistema de ensino tem como eixo o poder simbólico, ele traduz-se como poderes invisíveis, que só podem se exercer com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele estão submetidos ou mesmo que o exercem. Esse poder é quase mágico, na medida em que permite obter o equivalente ao que é obtido pela força, graças ao efeito específico de mobilização.

O poder simbólico, de acordo com Bourdieu (1989, p.15), é uma forma transformada, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder. As leis de transformação que regem a transmutação de diferentes espécies de capital em capital simbólico. Em particular, o trabalho de dissimulação e transfiguração que assegura uma verdadeira transformação das relações de força. O que resulta na alteração dessas forças em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais, sem gasto aparente de energia.

As inquirições desenvolvidas por Richard Sennett (2001, p.30), assinalam que o consentimento nas relações de poder caminha em duplo sentido no processo do reconhecimento da autoridade, mas também na necessidade de que o outro, ou

seja, o líder, o professor opere de forma capaz de conduzir com segurança o processo escolar de que o aluno participa e ao qual submetido em sala de aula.

Como forma de explicar a articulação entre autoridade, poder e controle, Sennett (2001, p.31), centra seu olhar nas relações sociais e nas divisões do trabalho. A ideia é a de que o exercício da autoridade, determina a disposição dos alunos de uma escola a encontrarem um sentido e um valor naquilo que fazem em sala de aula.

A relação pedagógica coloca o professor em um lugar insubstituível em relação ao saber. Isso significa que ele ocupa uma posição de poder na perspectiva de Foucault (1987, p.27), e ainda, que tem a responsabilidade na explicitação do poder do saber. Esse fato pode levá-lo a introduzir outras variáveis no processo de ensino, a favor ou contra a aprendizagem dos alunos. Nesse caso, o professor pode ser mobilizado a explicitar seu domínio sobre a situação, e/ou necessitar certificar-se, de forma contínua, sobre seu poder.

O poder, segundo estudos de Bourdieu (1989, p.7), age de forma circular e seu cerne é onipresente, todavia, pode não estar em parte alguma. O poder simbólico será achado onde passa mais despercebido, onde a sua ação e presença não provoquem estranhamento, sendo admitido como certo. O poder simbólico atua na discrição, silencioso, quase imperceptível aos olhos, mas seu labor acontece por meio do consentimento dos atores sociais, que a bem da verdade, não desejam se aperceber que este os subjuga.

A análise social da escola pressupõe uma entrada no cotidiano dos signos, ou seja, no universo simbólico que não é isento de neutralidade, há sempre uma intenção que norteia o desejo. Percebe-se que existe uma aproximação do pensamento de Orlandi (2009, p.45) e Pierre Bourdieu (2005). Sob esse aspecto, a análise do discurso põe o pesquisador em estado de atenção, sem que venha ser enredado na ilusão de que é possível ser consciente de tudo. Um dos aspectos de maior preponderância na análise do discurso é significar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem.

Em sentindo semelhante, a ideologia, na concepção de Berger e Luckmann (2000, p.22), atua produzindo uma imagem distorcida de realidade social, servindo como arma para os interesses sociais, alienando o pensamento do ser social. Por conseguinte, alcança-se a compreensão de que não existe pensamento humano que seja imune às influências ideologizantes de seu contexto social.

Esses dados aludem à questão de que não há sentido sem interpretação, o que já atesta a presença de ideologia. Diante de qualquer objeto simbólico, o ser humano é movido de forma corajosa a decodificar, interpretar o evento, o discurso. Além disso, a pessoa envia esforços para compreender, nomear colocando-se diante do assunto. Surgem as questões: o que isso quer dizer? Qual é o sentido dessa fala? Por que foi dito dessa forma e não daquela?

Conforme estudos de Orlandi (2009, p.45), a evidência do sentido, ao fazer com que uma palavra designe uma coisa, anula o caráter material, tornando transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de informações discursivas em suas relações. O sentido é, assim, uma relação determinada do sujeito afetado pela língua e pela história, porém ele não se esgota em si mesmo. O sentido teima em figurar como evidência, como se ele ali estivesse *a priori*. É nesse momento que o pesquisador pode incorrer no perigo de naturalizar o que é de fabrico da relação do histórico e do simbólico.

O modo de funcionamento do imaginário, por meio de suas imagens, permite que as palavras se atrelem às coisas. Para alguns teóricos (FOUCAULT, 1998, 2003, 2004, 2011a; GIDDENS, 1997; ORLANDI, 2009), essa reflexão incide diretamente no trabalho ideológico, por atuar junto da memória e do esquecimento, conduzindo o dito, o anunciado para a região do anonimato, em que se esquece de quem pronunciou o termo. Sem que haja recordação de quando, onde e por que o sentido veio a produzir seus efeitos; é como se ele sempre existisse.

O espaço escolar delimitado a partir de relações de poder é concebido como um território, espacializado, que define uma forma de organização determinada, porém mutável, conquistada pelas relações de trocas desiguais de diferentes. Conceber a escola como um território habitado pela discursividade, onde estão espacializadas múltiplas relações de poder que constituem constelações sociais com dinâmicas diferenciadas através do tempo, corrobora a instauração de relações emancipatórias na sala de aula.

Elencar a sala de aula como microespaço onde se estabelecem relações de poder implica a percepção de que, nesse contexto, há lutas pelo/de poder entre detentores de poderes diferentes. Sob essa perspectiva, a sala de aula é um espaço de jogo do poder, no qual professores e alunos atuam como atores sociais numa relação assimétrica com papéis sociais distintos.

Observa-se que na escola, lugar onde se estabelecem relações de força, tanto o professor quanto os alunos exercem o poder, pois este, segundo Foucault (2011b), não é privilégio e monopólio de uns em detrimento de outros na escala hierárquica das instituições. De modo correlato a esse entendimento Sennett (2001, p.226), admite que “o poder entre duas pessoas é a vontade de uma delas prevalecendo sobre a vontade da outra”.

O axioma de Michel Foucault (1987, p.26), insiste em manter certa similitude com a reflexão desenvolvida por Richard Sennett (2001). Para Foucault, o poder não deve ser conhecido como um privilégio pertencente a uma classe ou posição hierárquica, pois não há uma localização, ele pode ser transitório. As relações de poder presumem um enfrentamento perpétuo, sendo muito mais de uso, ou seja, do exercício do que da posse de alguém ou de um grupo social.

Há uma aproximação do entendimento de que afinal o poder não é algo de que se tenha propriedade. Foucault (2011b, p.239), aponta que não há condições de imaginar uma sociedade sem relações de poder, se não há poder trata-se somente de uma abstração. Isso implica o fato de que qualquer agrupamento humano, inclusive a escola, vai estar sempre permeado por relações de poder, posto que a existência desse tipo de relação é coexistente à vida social.

É salutar a informação de que os autores utilizados neste trabalho e que foram anteriormente mencionados não possuem uma teoria geral do poder. Ao contrário, nenhum deles pretende fundar uma teoria universal e globalizante, e sim trabalhar uma analítica do poder capaz de dar conta do seu funcionamento local, em campos e discursos específicos e em épocas determinadas. Pois o discurso é uma arena onde os valores sociais contraditórios se confrontam; ele é, no ato da sua expressão, o produto da interação viva das forças sociais.

A reflexão que se estabelece acerca do poder no ambiente escolar implica que este não deve ser pensado como fundamentalmente emanado de um ponto. Deve-se ter, pois, em mente, a compreensão da dinâmica das relações de poder que permeia todo o corpo social, articulando e integrando os diferentes focos de poder (escola, Estado, prisão, hospital, asilo, família, fábrica, vila operária etc.) que se apoiam uns nos outros.

A abordagem relacional de poder, centrada nas práticas sociais e localizadas em contextos específicos, sugere que o poder é uma relação de parceiros que só existe quando é colocado em ação e é exercitada. Essa abordagem relacional

permite considerar o espaço da sala de aula como lugar de relações de poder exercitadas por sujeitos sociais. Nessa sala de aula, o papel do professor, antes centrado numa relação assimétrica, passa a exprimir relações de poder que não se caracterizam apenas como formas repressivas e proibições. Pois o que se percebe é que o lugar de autoridade do professor, portanto, seria também deslocado.

Quando se leva em conta o caráter relacional do poder, é imprescindível uma análise que considere tanto aqueles que o detém quanto os que se submetem a ele. Aquele que é considerado pelos outros uma autoridade, só o é porque existe a crença de que “o outro tem algo que eu não tenho”, que faz com que ele seja melhor, ou mais capaz e que, por isso, a pessoa se subordina. Sob essa perspectiva, há indicativos que apontam para a relevância da análise da autoridade e do poder em sala de aula, ou seja, na relação professor-aluno.

Nos tempos atuais, ao pesquisador, ao se debruçar sobre o estudo das relações de poder e de autoridade na sala de aula, torna-se indispensável conhecer as dinâmicas das práticas sociais em que os atores sociais estão inseridos. O capítulo a seguir versa sobre as práticas sociais presentes no interior da escola, pois é salutar perceber as tensões e definições de papéis institucionais em sala de aula, a qual se reconhece como um microcosmo de confrontos sociais mais amplos e em que se dá a articulação entre professores e alunos.

6 A DINÂMICA DAS PRÁTICAS SOCIAIS

No ambiente escolar onde ocorrem as práticas sociais, os educadores estão sujeitos à influência dos discursos advindos de instâncias superiores, como a direção escolar. Contudo, a leitura diferenciada dos mesmos pode acarretar consequências não previstas e arrastar a implicações práticas diferentes daquelas que se propugnavam originalmente.

Na microanálise dessas ações torna-se relevante a percepção e a experiência dos atores sociais da sala de aula, enfim, sua capacidade inventiva no cotidiano, por considerar o poder potencial de professores e de alunos em subverterem a ordem. Ainda que haja certa concepção sobre a educação, que a considera como mera instância da periferia do poder e seu caráter predominantemente reprodutor estariam alijados deste pensar e carecendo de maior clarificação os diferentes e singulares modos do fazer e ser no cotidiano escolar, com suas subjetividades ou os seus processos coletivos sociais.

A partir da década de setenta, com a sociologia dos sistemas simbólicos de Bourdieu (2005, p.201), há uma preocupação mais expressiva na análise dos processos de construção das visões de mundo, quando da sua reflexão em torno do conceito de *habitus*. A tônica depositada no princípio unificador e gerador de todas as práticas fazem irromper uma nova concepção de organização, vista como uma construção social resultante das ações dos atores.

As ações dos atores sociais da escola ou de outros contextos sociais em contexto de autoridade e poder, ao serem sujeitas a mecanismos de regulação (as alianças entre atores, os compromissos tácitos), adquirem um sentido dinâmico tendendo a produzir práticas sociais.

As práticas sociais, por sua vez, segundo Bourdieu (2005, p.202), experimentam um contínuo processo de construção e reconstrução, onde os jogos interativos de poder e as estratégias na relação com figuras de autoridade assumem um sentido crucial para o entendimento da permanente necessidade de ajustamento das organizações. Essa possibilidade autoriza vislumbrar resistência aos objetivos ou propósitos originais, em que a autoridade docente poderá ser ao mesmo tempo processo e produto, o que lhe permite ser contestada e modificada sempre num *continuum* estado de vir a ser em sala de aula.

A consideração desses dados, de acordo com Torres (2004, p.127), assinala indícios de que a captura dos sentidos da ação organizada solicita uma atenção privilegiada nos campos simbólicos dos atores individuais e coletivos, de forma a poder significar as partes constituintes dos processos em que o ator age de modo dinâmico. A ação dos atores que habitam o espaço da sala de aula demanda energia no esforço de preservar, resistir ou alargar suas margens de manobra, uma espécie de lógica de estratégias, de autonomia nas ações cotidianas que podem ocorrer na relação professor e aluno.

O pensamento proposto por Torres (2004) encaminha para a concepção da existência de uma inteligência do ator, muito embora de forma limitada e desigual. Logo, o ator social que participa das relações escolares, equipado de inteligibilidade sobre os contextos da ação, é capaz de ativar alterações expressivas nesses contextos.

Os relatos das entrevistas apresentado pelos alunos α , β , γ e π do sexto ano do E.F. (2011), ao serem sondados como consideravam as relações que se instituíam em sala de aula com seus professores, quase invariavelmente responderam que se tratava de uma relação sem maiores conflitos, pois mantinha uma “boa relação” com os professores, porque “passam a matéria direitinha”.

A apreciação dos alunos parece estar fundamentalmente centrada nos procedimentos didáticos adotados pelos professores. Boa parte dos relatos evidenciava que, desde cedo, os alunos estavam preocupados e interessados em aprender e, para tanto, dependiam de bons professores. Mas não se trata apenas de aprender que o que está em jogo nessa relação social é o cuidado que a autoridade pode dispensar ao subordinado.

Na vida social a ideia de cuidar dos outros está intimamente relacionada ao entendimento de que isto é uma prerrogativa concedida à autoridade. A pessoa, para Richard Sennett (2001, p.117), autoriza a alteridade a ser uma autoridade, desde que esta atenda aos seus anseios. No entanto, existem formas discretas e veladas de imagens de autoridade que não apresentam nenhuma ambição de cuidar do outro. Em um primeiro momento essas imagens de autoridade estarão livres para exercer controle sobre outras pessoas sem suscitar qualquer suspeita.

É bem verdade que alguns alunos γ e π do nono ano do E. F., 14 anos (2011), e alunos α e β do primeiro ano do E.M., 15 anos (2011), enunciaram que

mantinham uma relação de razoável a ruim com seus professores. Ao mesmo tempo em que qualificavam a relação como sendo de certa forma positiva faziam algumas ressalvas, por conta da posição aguerrida adota pelo docente em sala de aula. Na voz dos alunos α e β do primeiro ano do E.M., 15 anos (2011), “quando o professor chega em sala de aula, todos precisam estar de pé”. Houve alunos γ e π do sexto ano do E.F., 11 anos (2011), que disseram que a relação era “boa, mas por qualquer coisa (os professores) ficam estressados” ou ainda “é boa, mas alguns (os professores) tentam se impor com grosseria, não física, mas verbal, eles ignoram nossas ideias.” As falas são indicativas da possibilidade de embate de forças, aventando que não existe homogeneidade nas relações que se estabelecem em sala de aula.

Os relatos acima confluem para a proposição de Sennett (2001, p.221), de que se alguém tem que ser mais forte, o que acaba acontecendo é uma constante disputa para medir quem pode mais na relação. O que indica a probabilidade de que ocorram eventos sociais na sala de aula eivados de contrariedades, desobediências até que se teste a figura de autoridade com o intuito de saber se ela se sustenta na posição de ser o mais forte nesse contexto.

A solução encontrada está na ponderação analítica de Giddens (1997, p.128), que sublinha a possibilidade de quatro formas, que podem impedir os choques de valor entre os atores sociais. Entre as maneiras observadas por Giddens de se evitar o conflito nas relações sociais, estão o processo de enraizamento da tradição, o alheamento hostil do outro, o discurso ou diálogo e a coerção ou violência. Todos os quatro modos estão presentes em boa parte dos ambientes escolares que invariavelmente são marcados pela ação social, ao menos se constituem em possibilidades imanentes.

Giddens (1997, p.129), assinala que o comportamento e as atitudes dos atores sociais são chamados a dar explicações na sociedade moderna, o que depreende que as razões devem ser oferecidas e nomeadas. Em contextos em que a razão precisa dar explicações, o poder começa a se dissolver, ou ainda, o poder pode se transformar, culminando em autoridade. Vale mencionar que, na leitura crítica proposta por Giddens (1991), acerca da estrutura social, defende-se que esta deve ser entendida, concomitantemente, como condição e resultado da ação, como facilitadora e constrangedora dos mecanismos de manobras intervencionais do ator.

O movimento de forças instituído no contexto das relações escolares, pela análise do discurso, pode possibilitar a percepção da imagem que os subordinados fazem da figura do professor como autoridade. Contudo, pode mudar segundo as situações que o momento propicia, dada a capacidade ativa de cada ator social, inclusive no que se refere à legitimidade da autoridade na relação estabelecida.

Deve-se considerar que a prática social pode estar inscrita em situações distintas (econômica, política, social etc). Para esse estudo interessam as práticas sociais que tenham seu registro na sala de aula da escola pública, por se constituir em local onde não só está presente o processo de ensino/aprendizagem, mas por estabelecer-se também em uma situação social com interações mediadas pelo poder.

A sala de aula se caracteriza por ser uma microcultura e a cultura de cada sala a distingue de outras por possuir singularidades e regularidades comuns àquele espaço. Ainda que possa haver repetição de eventos de uma sala para outra, aquilo que se repete é de modo sempre novo. As salas de aula se parecem; não são idênticas, existem sutilezas, pormenores que as tornam singulares.

Na sala de aula ocorre o encontro dos atores (professor/aluno) face a face, circunstância em que pode haver sofrimento em suas ações com influência recíproca uns dos outros, o que, na concepção de Erving Goffman (1989, p.23), constitui-se numa situação social. A sala de aula apreendida na perspectiva de uma situação social permite vislumbrar a ebulição de sons, gestos, movimentos com conhecimentos e culturas diferentes, típicos dos processos de interação social. Daí a importância de se pensar nos pequenos atos rotineiros, repetitivos ou inesperados praticados pelos interagentes sociais.

A existência na sala de aula, semelhante a qualquer outra situação social, não é dada a *priori*, não é um plasma de outra circunstância nem é tomada de empréstimo de outro evento. Ela está em permanente construção, conforme entendimento de Cajal (2001, p.126), sempre sujeita a ser reinventada, revelando e estabelecendo os contornos de uma interação sempre num devir.

Importa dizer que interação é entendida como evento de encontro onde os participantes, por se estarem diante uns dos outros, experimentam influência recíproca, e por isso, podem negociar a todo instante em suas ações (re)significando os significados cotidianamente. Existe um labor de cunho social que está em

permanente *performance* com princípios organizacionais próprios, explícitos e implícitos, cuja tessitura não é constituída de um único fio, mas por uma trama.

É salutar a consideração de que o contexto regula as ações que nele são estabelecidas e é caracterizado por sua plasticidade, por ser composto não só pelo espaço físico, mas por professores e alunos entendidos como pessoas que de contínuo se relacionam, estabelecem ligações por meio de intenções e expectativas em suas ações na sala de aula.

Na percepção de Cajal (2001, p.128), na sala de aula, professores e alunos elaboram uma dinâmica singular, assinalada pelo conjunto de ações do professor, pelas reações dos alunos às atitudes do professor. Porém o contrário também ocorre, isto é, não só as ações do professor influenciam os alunos a adotarem medidas de ação e reação, como as ações dos alunos influenciam os professores a reagirem e realizarem ações. Tanto o professor como os alunos, no conjunto das ações e reações, o fazem interpretando e reinterpretando os atos próprios e os dos outros.

A sala de aula, parte da instituição denominada escola, manifesta seus movimentos efetivamente diante de elementos políticos, econômicos, ideológicos e sociais. A sala de aula não é um contexto em que a reprodução ocorre aleatoriamente, mas lugar onde existe uma ação e uma reação. O interesse pelos aspectos do funcionamento interno da escola, em especial a sala de aula, está intimamente baseado nas interações mediadas pela autoridade entre os atores que se relacionam em seu interior, pelas suas relações de poder entre outros aspectos significativos. O núcleo interpretativo no discurso e nas lógicas de ação dos atores escolares tem o mérito de pôr em relevo as dimensões culturais da organização escolar.

O conceito de cultura defendido neste trabalho se apoia em concepções sociológicas e antropológicas que buscam entender a cultura como modos compartilhados de criar significados, são as práticas interacionais nas quais as pessoas se engajam, conforme aponta Orlandi (2009, p.15), para elaborar e significar socialmente o conhecimento. A construção social do significado da autoridade está localizada em circunstâncias sócio-históricas. Logo, de acordo com Foucault (2011a), a edificação do sentido da autoridade nas relações de que os participantes sociais, professores e alunos participam, são mediados de acordo com práticas interacionais/discursivas específicas, envolvidas em relações de poder.

Assim, na concepção de Lopes (2001, p.164), há indícios de que os atores sociais da sala de aula, professor e aluno, se encontram numa estreita parceria de construção de significante e significado do que vem a ser autoridade através de um processo sociointeracional, institucional e historicamente situado. Enfim, a investigação da construção social da autoridade, sob o viés da análise do discurso, instaura novos indícios presentes no intercâmbio que sucede a relação professor e aluno. O foco analítico concentra-se no ambiente fértil dos jogos imaginários de poder, que investem as relações escolares.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade escolar e acadêmica participa perplexa dos imensos transtornos que parecem se alastrar cada vez mais no seio da escola. Nesse contexto, alguns clamam por mais disciplina e, paradoxalmente, acabam por recomendar a utilização de mais violência no ambiente escolar. Enquanto outros atores sociais se esforçam na busca de propostas de caráter mais humanas, nas tarefas de ensinar e aprender.

As instituições modernas estão passando por transformações profundas, logo, o que se verifica é o esfacelamento contínuo das relações nos espaços sociais caracteristicamente modernos e o apagamento das fronteiras (materiais e simbólicas). Há a promoção progressiva do enfraquecimento das principais instituições modernas, como a escola, o hospital, o convento, o exército.

Por toda parte, as instituições sociais são levadas a uma crise de difícil resolução. Essa situação implica considerar a concepção da autoridade vigente na escola, mas também considerar os feixes de força que se manifestam sob a égide do poder. Assim, é fundamental para a escola ensejar a capacidade de rever suas relações de poder desenvolvidas no seio da sala de aula e refletir sobre elas no contexto das interações interpessoais. Caminhar sob essa ótica corrobora a instituição de relações sociais escolares, que transitem por realidades de caráter dialógico sem perder de vista o sentido da autoridade, conforme ficou evidente nas entrevistas aos alunos.

A pesquisa evidenciou que não se podem desconsiderar os papéis sociais na interação em sala de aula, ação conjunta de aluno e professor, na qual ambos estão imbricados. É preciso reconhecer que o relacionamento entre esses sujeitos, dentro do ambiente escolar será um guia importante para a compreensão dos processos interativos aí produzidos, que poderão ser de aceitação ou negação da autoridade. Sob essa perspectiva, efetivamente a autoridade é construída socialmente nas relações diárias, no chão da escola.

A pesquisa em campo corroborou no entendimento de que as concepções e práticas de autoridade construídas pelos atores sociais, que atuam na sala de aula, estão sujeitas a diversos fatores que convergem para o processo de socialização experimentado na interação face a face, isto é, no relacionamento social. O contexto social em que cada pessoa está inserida e participa, com um ou mais papéis,

também atua na construção dos alicerces do sentido de autoridade apreendido por esses atores escolares.

Nesse ínterim, no ambiente da sala de aula estabelece-se um conjunto de significados determinados *a priori* por outros, de forma que, com a adesão de novos membros ao grupo social escolar, esses haverão de encontrar presentes nesse mundo valores, crenças e costumes previamente fundados. O relato obtido nas entrevistas a professores e alunos ratificou de forma contundente esse entendimento. Portanto, o aprendizado, por parte de professor e aluno, de signos que permeiam o espaço da sala de aula poderá ocorrer através da assimilação de modelos sociais antecipadamente estabelecidos. Assim, de uma forma geral, a formação do sentido da autoridade, para os atores implicados nessa pesquisa evidenciou a sua ocorrência por meio dos processos sociais estabelecidos na vida cotidiana escolar.

Sob essa lógica, a sociedade escolar é apresentada ao aluno como uma realidade objetiva, ou seja, real, com determinações prévias, que passam a ser incorporadas sob a forma do *habitus* pelo novo membro da comunidade escolar. Esse processo de incorporação, em que professor e aluno participam nas relações sociais, dar-se-á pela interiorização e sedimentação de crenças, valores e costumes, que passam a ser admitidos como se fossem seus. Logo, na educação tradicional será perfeitamente aceito, sem muitos questionamentos, que o professor é uma figura representativa da autoridade.

Importa ressaltar que, a dinamicidade dos processos interativos atravessados pelo poder em meio ao ambiente discursivo, dada sua capacidade de construir e desconstruir, pode conduzir a diferentes resultados do sentido de autoridade docente vigente no espaço escolar. Bem como ao ameahamento do significado da autoridade pode indicar a existência de diferentes contornos no espaço da sala de aula da escola pública. Certamente, que o modelo educacional adotado em cada espaço escolar poderá influenciar decisivamente na compreensão do sentido de autoridade, que vigorará entre os atores sociais diretamente implicados no processo de ensino aprendizagem.

O intuito dessa pesquisa foi dissipar as densas trevas e, conforme dizer de Ginzburg (1999, p.178), poder enxergar pistas, indícios, no desejo de esclarecer a realidade, que cerca o professor e o aluno na construção social da autoridade em contexto de poder. Sob essa lógica, a percepção enunciada por professores e

alunos acerca da lembrança de figuras de autoridade deixou um caminho aberto para pesquisas futuras. Pois, as entrevistas desses atores sociais explicitaram percepções extremamente distintas quanto a figura de autoridade, aparecendo nos relatos obtidos uma forte inclinação para a questão do gênero na temática da autoridade e nas relações de poder que permeiam o contexto escolar.

Curiosamente, todo esse processo contribuiu para o aumento da acuidade e da possibilidade de estudar o que se desenrola no interior das relações escolares. Assim, as categorias usadas nessa pesquisa demonstraram a impossibilidade de imparcialidade ou neutralidade, pois a análise será sempre condicionada por formas de pensamento historicamente concebidas.

A utilização da análise do discurso foi útil por evidenciar a compreensão de como o objeto simbólico confecciona sentidos, considerando que a linguagem não é transparente nem isenta de intenções. Logo, as condições de produção imbuídas no discurso do professor e do aluno atuam na relação de sentidos, apontam ainda para a ideia de que não existe discurso que, em alguma instância, não dependa e não se relacione com outros discursos. Em suma, os sentidos sociais de autoridade construídos na sala de aula derivam de relações discursivas.

No exame da análise dos discursos dos alunos e dos professores foi possível observar a forte presença da educação tradicional, que ainda ressoa no discurso da maior parte dos professores que atuam na sala de aula da escola pesquisada. A percepção de uma autoridade tipicamente tradicional parece prevalecer nesse ambiente disciplinar pesquisado, onde as regras e as normas são impostas. Além disso, é possível enunciar que a estrutura institucional da escola pesquisada está sob forte égide hierárquica, que define explicitamente o papel de cada ator social da sala de aula, onde a voz é instrumento de poder e controle dos corpos, o que pode ser observado nas falas dos alunos e dos professores.

A presente pesquisa não esteve circunscrita à busca de significados. Antes, buscou na fala e nas ações dos atores sociais envolvidos na construção social da autoridade os sinais, as pistas que indicassem a possibilidade e a realização de outras conexões e associações simbólicas não explicitadas. Essas, ao serem relacionadas com a temática da autoridade em sala de aula e com as relações de poder, parecem adquirir significados subjetivos e institucionais, porém, sempre compartilhados socialmente, ao que os entrevistados atribuíam sua própria ação, se constituindo numa espécie de *ethos*. Assim, diante da emergência da sociedade

moderna, há mudanças no entendimento do sentido da autoridade nas relações escolares em que a tradição vem sendo intimada a dar explicações e justificativas de sua existência no contexto da educação.

Certamente, as tradições que atuam legitimando a autoridade possuem formas discursivas de se justificarem. Visto sob essa lógica, as tradições passam a estabelecer um diálogo franco, não somente com outras formas de tradição, mas também com maneiras diferentes de laborar as coisas no interior da escola. Ficou evidente que essa ação autentica o fazer docente, tornando-o uma autoridade em seus procedimentos discursivos que ocorrem diariamente na rotina das relações sociais estabelecidas em sala de aula.

Ao trabalhar com a ordem do discurso nessa pesquisa, foi possível verificar procedimentos de controle, seleção e organização dos discursos, que são produtores de restrições do que se diz, mas também de enunciados que se dizem ditos e repetidos em certas circunstâncias. Assim, o dito pelos atores sociais entrevistados era como elos de uma cadeia que precisou ser preenchida junto à teoria social para que o sentido do dito finalmente ficasse claro nesta relação.

A partir da definição dos termos estudados (autoridade e poder) e que foram encampados como categorias centrais dessa pesquisa, foi possível conhecer como professores e alunos concebiam a relação que ocorre na sala de aula e a forma, ou formas, que os termos acima assumiram no cotidiano social da escola. Em especial procurou-se entender o processo de construção social da autoridade docente que tais concepções acolheram em sala de aula, por meio das vozes do professor e do aluno.

O significado teórico da autoridade na relação educativa tem melhor entendimento na figura do professor ou de um membro do corpo docente, que tem um papel determinado apontando para o sentido de comando, de líder, aquele que guia o aluno entre o conhecimento elaborado e aquele que será construído em sala de aula. Nas relações entre pais e filhos e relações similares, as oportunidades de poder são distribuídas de forma desigual. Logo, as relações de poder de que professor e aluno participam na sala de aula podem ser mais bem compreendidas no caso de uma suposição tácita, de que as normas ou as regras estão universalmente presentes no discurso, desde o início como propriedades invariáveis das relações humanas.

A utilização da análise do discurso na presente pesquisa tornou possível compreender o sentido da autoridade docente enquanto trabalho simbólico, partindo da história, tendo como ponto de partida o conceito social e histórico. Essa perspectiva habilitou essa pesquisa no sentido de apreender como se dá o processo de significar e significar-se a autoridade nas relações escolares.

Sob essa ótica, a análise da autoridade docente tomada a partir de elementos da tradição tornou possível a percepção de permanências e continuidades quanto ao deslocamento e à transformação experimentada ao longo do tempo. Pois o trabalho simbólico do discurso está localizado nos fundamentos da existência humana.

A compreensão transita na forma do saber como o objeto simbólico, seja ele o enunciado, o texto, podem causar sentidos. O que assinala a importância de se entender como as interpretações funcionam. O exercício da compreensão da autoridade buscou trazer à tona as formas de significação presentes no discurso dos professores e dos alunos. Além de tornar possível a escuta de outros sentidos que possam se encontrar nas interações escolares, objetivando entender como a autoridade na relação professor e aluno produz sentidos, como ele se reveste de significância para e por sujeitos.

A autoridade docente acontece em espaços com características singulares, em um mundo profundamente diversificado. Logo, não há possibilidade de homogeneizar a realidade escolar discursiva. Também existe a percepção sobre o movimento social a partir de sujeitos e situações que se inscrevem nas formas discursivas. Esses elementos serviram de subsídio teórico para a ideia da construção social da autoridade.

No esforço de construir a realidade social da autoridade não se pode esquecer a singularidade do discurso e a capacidade engenhosa de cada ator diante do poder que habita o espaço da sala de aula. Ainda que a sala de aula esteja inscrita num movimento histórico de amplo alcance, em seu seio tomam forma as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as tradições que influenciam a autoridade docente, que constituem a ligação real das relações escolares na educação. Essa ligação levanta suspeita de que a construção social da autoridade docente é um processo inacabado, sempre sujeito às intempéries de cada época, e, portanto, está em permanente edificação. Ela possui a capacidade ativa e contínua de articular pessoas e formas de resistência, de re-elaboração do sentido instituído socialmente.

Finalmente, os apontamentos aqui realizados não representam nem pretendem ser a última palavra sobre o assunto. Logo, poderá haver outras reflexões que evoquem proposições diferentes sobre a autoridade e as relações de poder na sala de aula mediada pela análise do discurso. A “provocação” intuída por essa pesquisa conduz à reflexão sobre antigos e novos certames, que insistem em permear o espaço da sala de aula, sem perder de vista a dinamicidade dos atores sociais que habitam este ambiente, significando na rotina diária a autoridade nas relações escolares.

REFERÊNCIAS:

ALUNO α , 11 anos, do 6º ano do Ensino Fundamental. Entrevista concedida a Cláudio Amaral Overné. Rio de Janeiro, out. 2011.

ALUNO β , 11 anos, do 6º ano do Ensino Fundamental. Entrevista concedida a Cláudio Amaral Overné. Rio de Janeiro, out. 2011.

ALUNO γ , 11 anos, do 6º ano do Ensino Fundamental. Entrevista concedida a Cláudio Amaral Overné. Rio de Janeiro, out. 2011.

ALUNO π , 11 anos, do 6º ano do Ensino Fundamental. Entrevista concedida a Cláudio Amaral Overné. Rio de Janeiro, out. 2011.

ALUNO α , 14 anos, do 9º ano do Ensino Fundamental. Entrevista concedida a Cláudio Amaral Overné. Rio de Janeiro, out. 2011.

ALUNO β , 14 anos, do 9º ano do Ensino Fundamental. Entrevista concedida a Cláudio Amaral Overné. Rio de Janeiro, out. 2011.

ALUNO γ , 14 anos, do 9º ano do Ensino Fundamental. Entrevista concedida a Cláudio Amaral Overné. Rio de Janeiro, out. 2011.

ALUNO π , 14 anos, do 9º ano do Ensino Fundamental. Entrevista concedida a Cláudio Amaral Overné. Rio de Janeiro, out. 2011.

ALUNO α , 15 anos, do 1º ano do Ensino Médio. Entrevista concedida a Cláudio Amaral Overné. Rio de Janeiro, nov. 2011.

ALUNO β , 15 anos, do 1º ano do Ensino Médio. Entrevista concedida a Cláudio Amaral Overné. Rio de Janeiro, nov. 2011.

ALUNO α , 17 anos, do 3º ano do Ensino Médio. Entrevista concedida a Cláudio Amaral Overné. Rio de Janeiro, nov. 2011.

ALUNO β , 17 anos, do 3º ano do Ensino Médio. Entrevista concedida a Cláudio Amaral Overné. Rio de Janeiro, nov. 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Revisão da bibliografia. In: _____;
GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998. p.179-188

AQUINO, J. G. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996.

ARENDT, H. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983.

_____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Tradução de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

BERGER, Peter. *Perspectivas sociológicas, uma visão humanística*. Trad. Donaldson M. Garschagen. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 19. ed. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

BOBBIO, N. *Dicionário de política*. Trad. Carmen C. Varriale. 5. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2000.

BOUDON, R.; BOURRICAUD. *Dicionário crítico de sociologia*. São Paulo: Ática, 1993.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção por Sergio Miceli. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre et al. *A miséria do mundo*. Trad. Mateus S. Soares Azevedo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CÁCERES, Florival. *História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1993.

CAJAL, I. B. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? IN: COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CASTRO, P.A. *Controlar para quê? Uma análise etnográfica da interação entre o professor e aluno na sala de aula*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARAUDEAU, P.; MANGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Tradução de Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DIB, Simone Faury (Coord.) et al. *Roteiro para apresentação das teses e dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Rede Sirius, 2007.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, São Paulo, ano 3, vol.3, p.27-33, 1998.

ELIAS, Norbert. *Escritos e ensaios: estado, processo, opinião pública*. Orgs. Frederico Neiburg e Leopoldo Waizbort. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. *Introdução à sociologia*. Tradução de Maria Luiza Ribeiro Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

_____. *A política e a história*. Orgs. Alain Garrigou e Bernard Lacroix. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *O processo civilizador*. Tradução de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.

_____. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Tradução de Luíz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 21. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2011a.

_____. *Estratégia, poder-saber*. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. *Microfísica do poder*. 29. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2011b.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 32. ed. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANÇA, Márcia Maria Granja. *Idas e vindas do processo de implementação de um programa de avaliação formativa no Colégio Pedro II*. 2008. Dissertação (Mestrado

em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. 280p.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GABAGLIA, Eugênio de Barros Raja. *Anuário do Colégio Pedro II: primeiro ano 1914*. Reimpressão alusiva aos 170 anos. Rio de Janeiro: Unigraf, 2009.

GALVÃO, Maria Cristina da Silva. *Nós somos a história da Educação: identidade institucional e excelência escolar no Colégio Pedro II*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

_____. A vida em sociedade pós-industrial. In: BECK, U. LASH, S. GIDDENS, A. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Trad. Magda Lopes. 2. ed. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p.143-179

GODINHO, Eunice Maria. *Educação e disciplina*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

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

HELLER, Agnes. *Além da justiça*. Tradução de Savannah Hartmann. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBS, Thomas. *Leviatã, ou, Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. Tradução de João Paulo Monteiro, Maria Beatriz Nizza da Silva. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LA TAILLE, Yves de. SOUZA, L. S. de, VIZIOLLI, L. Ética na educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 91-108, jan./abr. 2004.

LOPES, L.P.M. Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência. IN: COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 6. ed. Tradução de Luiz Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

MANOCORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MINAYO, M.C.S. (Org.); DESLANDES, S.F. NETO, O.C.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2007.

NOVAIS, Elaine Lopes. Oliveira; Lúcia Pacheco. *A construção discursiva da (in) disciplina na perspectiva bakhtiniana: vozes, discursos e alteridade no contexto escolar*. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. *Discurso e leitura*. 3. ed. Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do Século XX*. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PENNA, Fernando de Araújo. *Sob o nome e a capa do Imperador: A criação do Colégio de Pedro Segundo e a construção do seu currículo*. 2008. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, M. R. *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

PERELMAN, Chaïm. *Ética e direito*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PROFESSORA DE FILOSOFIA, 48 ANOS, COM 18 ANOS DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA. Entrevista concedida a Cláudio Amaral Overné. Rio de Janeiro, nov. 2011.

PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA, 52 ANOS, COM 29 ANOS DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA. Entrevista concedida a Cláudio Amaral Overné. Rio de Janeiro, nov. 2011.

PROFESSORA DE MÚSICA, 49 ANOS, COM 18 ANOS DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA. Entrevista concedida a Cláudio Amaral Overné. Rio de Janeiro, nov. 2011.

PROFESSORA DE PORTUGUÊS, 54 ANOS, COM 32 ANOS DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA. Entrevista concedida a Cláudio Amaral Overné. Rio de Janeiro, nov. 2011.

PROFESSORA DE QUÍMICA, 59 ANOS, COM 39 ANOS DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA. Entrevista concedida a Cláudio Amaral Overné. Rio de Janeiro, nov. 2011.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SENNETT, Richard. *Autoridade*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. *A cultura do novo capitalismo*. Tradução de Clóvis Marques. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

_____. *O declínio do homem público*. Tradução de Lygya Araujo Watanabe. 5ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Respeito*. Tradução de Rytá Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVA, De Plácido. *Vocabulário Jurídico*. 15. ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1999.

SILVA, Benedicto (Coord.) *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1986.

SOARES, Jefferson da Costa. *O ensino de sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. 139p.

TORRES, L. L. *Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2004.

VILLELA, H.O.S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Brasília: Ed. Unb, 1984.