

VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores
Instituto de Investigaciones Gino Germani
Universidad de Buenos Aires
4, 5 y 6 de Noviembre de 2015

Adriana Dias de Oliveira

Pontificia Universidade Católica de São Paulo - Brasil

Doutora em Sociologia

drica_dias@hotmail.com

EJE 14.Saberes, prácticas y procesos educativos

Autoridade e educação na contemporaneidade: possibilidades e limites¹

Resumen

Este trabalho tem como objetivo discutir o exercício da autoridade docente na contemporaneidade e suas especificidades no contexto do Ensino Médio. Procura-se, desta forma, analisar as suas manifestações explícitas e ‘invisíveis’ no cotidiano escolar do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual na cidade de São Paulo. Trata-se de um estudo de caso cujo eixo condutor é a pesquisa qualitativa realizada com alunos, professores, coordenador e direção, ancorando-se na pesquisa bibliográfica, principalmente nas teorias das Ciências Sociais, com ênfase no pensamento de Hannah Arendt, mas também, recorrendo-se a outras áreas do conhecimento, como História e Filosofia, de forma a obter um olhar interdisciplinar sobre o fenômeno. Como resultado desse processo, demonstra-se que há várias maneiras de se julgar a autoridade docente, sendo aquela apresentada neste trabalho apenas uma delas, buscando-se encontrar pistas que auxiliem a elucidar a complexidade da autoridade docente na escola pública brasileira contemporânea.

Palavras-chave: Autoridade Docente; Ensino Médio; Práticas Docentes.

¹ Este trabalho é parte integrante da Tese por mim defendida em março de 2015.

Planteamiento del problema

É preciso pressa para que identifiquemos as causas destes problemas gerados pelos próprios humanos em nossa época, e consigamos superá-los.[...] Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.
José Saramago

O termo autoridade tem uma história antiga e complexa. Teve e ainda tem diversas interpretações, dependendo tanto do agente que a anuncia quanto daquele que a acata ou, ainda, do tempo e espaço em que é empregada. A autoridade já foi pronunciada no passado e provavelmente será no futuro, mas nas sociedades contemporâneas ocidentais, especificamente na sociedade brasileira, seu significado é ambíguo, ora reconhecida como necessária para a manutenção da ordem social, ora desconfiada justamente pelo mesmo motivo e suas submersas pretensões.

Desde logo, consideramos junto com Arendt (2000) a definição de autoridade de difícil feito, no entanto, necessária para compreendermos a sua utilidade e suas implicações na época em que vivemos. Diz-nos a autora, no texto “Que é autoridade?”², que “Tanto prática como teoricamente, não estamos mais em posição de saber o que a autoridade realmente é”, uma vez que o seu enunciado tomou contornos históricos diferenciados e hoje nada claros, mas que precisam ser analisados (ARENDR, 2000, p. 128).

Nesta direção, para nos cingirmos à Europa Ocidental, faremos uma breve incursão histórica sobre o conceito de autoridade na tentativa de elaborar uma teia inicial de significações e captar novas pistas para a sua compreensão no contexto educacional contemporâneo.

Lara (2007), ao analisar a perda dos significados fundamentais do conceito de autoridade na educação, propõe detalhar as transformações pelas quais a autoridade foi passando ao longo do tempo e os impactos no campo educacional, sinalizando a importância de ressignificar seu conceito e procedimentos.

Para nos ajudar a entender de onde vieram e como se formaram os conceitos de Autoridade que hoje são utilizados na Educação, creio que seja importante um esforço para resgatar as fontes que mais contribuíram em suas criações de conteúdos para que se deixe claro o que foi que se perdeu ao longo do caminho. (Ibidem, p. 8)

² Refere-se ao terceiro capítulo de sua obra intitulada *Entre o Passado e o Futuro*.

A preocupação não é realizar um estudo aprofundado sobre as constituições políticas e sociais de cada momento histórico, mas limitar-se à interpretação do conceito de autoridade e como este foi se moldando em alguns períodos específicos da história, influenciando a percepção da autoridade na contemporaneidade.

Mesmo procurando estabelecer conexões entre o passado e o presente, a história não é aqui concebida como uma ‘evolução’, na qual as sociedades anteriores são apenas estágios em desenvolvimento para atingir as sociedades modernas, ‘mais avançadas’. O percurso que se propõe é o da não linearidade já que a intenção é romper com a noção de história como algo contínuo e em progresso, derivada a partir de uma causa ou origem; isso porque a orientação deste trabalho engloba as rupturas, os diversos sentidos dados à autoridade de modo a responder os dilemas de cada contexto e como estes foram exercidos ou manifestados, o que possibilita a ampliação da concepção de história, entendendo-a como em movimento.

Acreditando que é na e pela história que os objetos se constituem, faz-se necessário construir um percurso não linear que busque maneiras de entender como a autoridade foi exercida ou como tem se manifestado, respondendo aos dilemas de cada momento histórico.

A história não seria linear seguindo uma sequência e cronologia a partir de uma origem ou de causas, mas sim, entendida em suas rupturas: uma história onde os acontecimentos são vistos como raros, descontínuos e descolados de uma causa primeira e única, cuja marca é o processo e que traz possibilidades, ainda que não certezas. (TORRES; CASTRO, 2009, p. 88)

Também o estudo etimológico da palavra nos ajuda na tarefa de compreender a complexidade de sentidos que a autoridade pode adquirir de acordo com o tempo e o lugar em que ela é empregada. *Auctoritas* advém do latim *augere*, aumentar, acrescentar, enriquecer, que significa a qualidade e competência de um autor capaz de promover e fazer progredir. Então, a autoridade é relacional, isto é, ela não existe em si, mas está sempre atrelada a um ‘outro’ ao qual ela é exercida por ter um lugar de destaque, reconhecida enquanto tal pelo ‘outro’.

Seja pelo percurso histórico-filosófico, seja pela etimologia, de um modo ou outro, esta posição privilegiada da autoridade parece estar vinculada com uma pré-posição instalada, como no caso do pai ou na condição de um sujeito detentor de um saber específico, como um cientista.

Refere, de forma geral, a um lugar ocupado por alguém que tem a possibilidade de fazer-se obedecer, ou, ao menos, respeitar. O ocupante do lugar de autoridade seria investido de certo poder ou influência, diferente de outras pessoas, que o incumbiria de guardar as regras de um grupo, fazer valer seu cumprimento e ser reconhecido por ter um saber diferenciado. (Ibidem)

Mas dediquemo-nos à análise do significado que a autoridade adquire na educação e dos desafios que ela nos impõe na contemporaneidade.

Algunas consideraciones sobre la autorid

Arendt (2000) ao afirmar que há uma crise da educação, conceitua crise como sendo a incapacidade ou a renúncia do juízo humano, de fornecer respostas aos problemas que se apresentam. Neste sentido, o que antes era percebido como certo parece não ser mais possível e, portanto, não sabemos como agir diante do novo.

Este é o caso da autoridade docente na contemporaneidade. As bases tradicionais sobre as quais esta se mantinha, já não têm mais sentido na escola massificada, mas isso não significa necessariamente que ela tenha desaparecido. Talvez tenha adquirido novos contornos.

A própria autora introduz esta ideia de novo que toda crise comporta, pois possibilita a exploração e a investigação da realidade, a reflexão sobre ela, a fim de procurar novas ou reformular antigas premissas para o fundamento da educação escolar que é a relação geracional estabelecida entre professores e alunos.

Sempre que, em questões políticas, o juízo humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise; pois essa espécie de juízo é, na realidade, aquele senso comum em virtude do qual nós e nossos cinco sentidos individuais estão adaptados a um único mundo comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos. O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. (Ibidem, p. 227)

Portanto, não se trata de pensar a prática docente de maneira nostálgica, com a percepção de uma harmonia existente no passado, o que é historicamente comprovado como falso. Nem tampouco desconsiderar o crescente processo de desvalorização social a que os

professores estão submetidos, mas sim de compreender como estes aspectos estruturais e conjunturais estão interligados na contemporaneidade.

A autoridade docente na atualidade deixa de estar apoiada na legalidade da sua posição e passa a estar amparada na legitimidade, que tem como pressuposto a igualdade nas relações. A ideia de igualdade está relacionada com a concepção republicana da escola democrática, construída para implementar uma sociedade supostamente solidária em que os direitos fossem igualmente garantidos.

No entanto, é exatamente esta suposta incompatibilidade entre uma sociedade democrática que impõe o nivelamento das relações humanas e o desnivelamento contido no conceito de autoridade que a autora afirma ser o cerne da moderna crise da educação, cujos pressupostos são: (i) “existe um mundo de crianças e uma sociedade formada entre crianças autônomas e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem”; ii) a ideia de que a formação do professor tem que estar centrada no ensinar e não em dominar conteúdos particulares; iii) a concepção de uma educação utilitarista, isto é, a substituição do aprender pelo fazer ou ainda, só conhecemos o que fazemos por nós mesmos (Ibidem, p. 227). As consequências destes pressupostos são distintas, mas interligadas, tendo todas como consequência o declínio da autoridade docente.

No primeiro pressuposto, por um lado, podemos inferir que a criança liberta-se da autoridade do adulto que tinha sobre ela uma superioridade hierárquica, mas a qual contava com a solidariedade de outras crianças para combater. No novo cenário, a criança passa a estar sujeita à autoridade de seus pares, vendo-se isolada dos adultos, mas também individualmente, pois não tem com quem se filiar para contestá-los, sendo uma minoria isolada diante da absoluta maioria dos outros que detêm uma autoridade quase que ‘tirânica’.

Por outro lado, os adultos encontram-se desnorteados e livres da obrigatoriedade da autoridade anteriormente outorgada e que lhes permitia educar as crianças e os jovens. Estes estão individualmente tomados a satisfazer seus desejos, deixando que suas vontades imperem, ficando a cargo dos adultos apenas resguardar para que nada de grave lhes aconteça.

Todavia, a centralização da educação na criança é uma construção histórica. A sua figura social, segundo Ariès (1981), e apesar das objeções feitas por Sarmiento e Pinto (1997), e no Brasil ter ocorrido apenas a partir do século XIX, originou-se no século XIII, até consolidar-se no século XVII, tornando-se central no processo educativo com a introdução recente das abordagens educacionais de caráter psicopedagógico.

Já a representação social da juventude é um fenômeno social mais próximo no tempo, remetendo-se, no caso brasileiro, aos anos 1950. No entanto, vale ressaltar, junto com Levi e Schmitt (1996), a condição transitória da juventude, pois não se é jovem, mas se está jovem, e que esta situação é vivenciada de modo particular, mas influenciada por aspectos sociais tais como gênero, classe social, entre outros. Também Melucci (2001) discorre sobre a temática, e, para o autor,

La juventud no es una condición enteramente biológica, sino que también es cultural. Los individuos no son jóvenes porque (o sólo porque) tengan una cierta edad, sino porque siguen unos ciertos estilos de consumo o ciertos códigos de comportamiento y vestimenta. Ahora, la adolescencia se prolonga mucho más allá de sus fronteras biológicas, y las obligaciones para con la vida adulta se posponen hasta después de los veinticinco e incluso de los treinta años. (Ibidem, p. 138)

Este deslocamento no eixo educacional do adulto para a criança e juventude propiciou a mudança de uma educação direcionada ao ensino para uma educação voltada à aprendizagem, sendo esta associada ao aspecto lúdico, mais próxima do jogo do que do trabalho. Estudar passa a ter que ser prazeroso, quase divertido, e não mais relacionado à dedicação, ao esforço e merecimento, características estas do mundo adulto, propiciando a deslegitimação do trabalho docente e, conseqüentemente, da autoridade a ele implícita. Deste modo, a absolutização das crianças e jovens ao preconizar a “natureza íntima da criança e suas necessidades”, isto é, uma educação apartada do mundo adulto, acaba por propiciar o abandono dos alunos a si próprios e a renúncia do mundo pelos professores, o que significa que estes não se responsabilizam mais por aquele e nem pela educação das novas gerações (ARENDR, 2000, p. 237).

No segundo pressuposto apontado por Arendt (2000), a ideia de que a formação do professor tem que estar centrada no ensinar e não em dominar conteúdos particulares, é a autoridade do professor enquanto sujeito que ‘sabe mais e pode fazer mais’ que é colocada em prova, pois há uma falsa equiparação entre o conhecimento e a experiência do professor com a incipiente vida da criança. Educar limitou-se a desenvolver faculdades adormecidas, contidas naturalmente no aluno, cabendo ao professor ser o facilitador e mediador deste processo, por meio do emprego de técnicas apropriadas, pois a ênfase está no método de ensinar que se sobressai ao saber.

Esta ‘democratização das relações sociais’, tal como pregada pela pedagogia moderna, acabou por psicologizar, isto é, individualizar o ambiente social da escola. Ancorada em

teorias psicológicas cognitivas e pragmáticas, a pedagogização do ensino voltou-se para a compreensão das particularidades dos alunos, privilegiando o desenvolvimento de características individuais como as habilidades e competências dissociadas do contexto social.

Deste modo, há um deslocamento da autoridade docente de atributos tradicionais aceitos como a experiência e saber constituído, ancorados em uma assimetria das relações, para aspectos motivacionais e interacionais introduzidos pela cultura democrática que tende a nivelar professores e alunos. Tal movimento pode resultar na fragilidade do exercício da autoridade pelos docentes, já que esta passa a se fundamentar em características não mais sociais e sim individuais.

Outro desdobramento para esta desvalorização do domínio dos conteúdos curriculares e diante de novas demandas por conhecimentos de outras áreas *psi* que não a sua, é o fato de o professor deixar de investir no seu aprimoramento profissional, afetando a qualidade de sua formação do ponto de vista dos conteúdos a serem transmitidos, tornando-se, por vezes, deficiente e não mais representando uma autoridade legítima diante dos alunos.

Mas não é somente uma formação deficitária que esvazia a autoridade do professor enquanto detentor do saber, e sim a possibilidade de se adquirir informações por meio da tecnologia, principalmente a internet. Isso ocorre porque é comum confundir a disponibilidade de informações com a aquisição de conhecimentos. A rede possibilita o acesso às notícias, mas o conhecimento exige o embasamento sólido para a apropriação destas, contrapondo ideias e adquirindo o senso crítico, numa formação contínua que requer esforço e dedicação, aspectos estes impopulares na contemporaneidade.

Acrescenta-se a estes aspectos a situação em que a entrada de novas tecnologias na sala de aula remete o professor a uma reação contraditória. Ao mesmo tempo em que as reconhece como facilitador na realização de tarefas administrativas e conferem a eles a possibilidade de despertar maior interesse dos alunos pelas aulas, tornando-as mais dinâmicas, por outro lado, a introdução do computador e internet, por trazerem novas formas de adquirir informação, podem ser percebidas pelo professor como ameaças ao seu domínio de conhecimentos, reforçando sentimentos de desvalorização e desautorização profissional (Ibidem).

Ao serem bombardeados quase que instantaneamente por informações transmitidas pelos artefatos tecnológicos, e por nem sempre conseguirem discernir sobre a veracidade destas, os estudantes assumem uma perspectiva em que acabam por equiparar tais

informações com os conhecimentos transmitidos pelo professor, desconfiando da palavra deste e destituindo-o de sua autoridade baseada no conhecimento.

Na verdade, a falência da palavra do professor é a própria impossibilidade de a educação acontecer, pois a palavra é o seu cerne. Por meio da palavra o conhecimento é transmitido, mas também a compreensão é construída. A palavra falada é tão importante quanto a palavra ouvida, pois são acontecimentos indissociáveis. A relevância da fala do professor não é dada por si, mas na relação que estabelece com aquele que ouve, daí a importância de professores e alunos terem abertura um em relação ao outro.

Machado (2010, p. 56) evoca o fundamento da ética discursiva que a ação comunicativa de Habermas propõe ao afirmar que “o exercício da autoridade e a inerente responsabilidade associada exigem o reconhecimento do outro, o respeito pelas diferenças, a confiança na palavra em busca de consensos mínimos, uma fusão de horizontes que viabilize a ação comum”.

Também Souza (2002) ressalta a importância da palavra no “viver junto com os outros” já que a fala pressupõe o ouvir, sendo que “o respeito pelo outro passa pela exigência de mudança de códigos e pelo controle da entoação”. No entanto, a arte da retórica não é praticada por todos igualmente, sendo “os oprimidos os que não ousam abrir a boca e os que se deixam falar pelos outros”.

Neste sentido, o exercício da palavra torna-se crucial tanto na escola pública quanto para a efetiva democracia do país, pois trata-se de agir diante da ausência de domínio da fala e da escuta pública por parte de professores e alunos a fim de implementar uma educação que vise à capacidade de tomar a palavra e resgatar a fala em cena pública. “O resgate da língua falada na escola, atualmente, constitui problema essencial da democracia e da escola pública brasileira. [...] Trata-se de outro tipo de fala, desconhecida pelos alunos e professores - trata-se da fala em cena pública” (SOUZA, 2002).

O terceiro pressuposto da crise da educação apontado por Arendt (2000, p. 227) baseia-se na concepção de uma educação utilitarista, em que há a substituição do aprender pelo fazer, prevalecendo a ideia de que só conhecemos o que fazemos por nós mesmos. Tal pressuposto está diretamente relacionado com o segundo, no qual o conhecimento se adquire por meio do fazer, ficando, desde modo, parte do pensamento abstrato e analítico reduzido a sua aplicabilidade. Assim sendo, o professor deixa de ser um especialista de sua área para ser

um motivador de aprendizagem ficando “os estudantes abandonados aos seus próprios recursos”.

Na concepção minimalista da educação, esta se reduz à instrução, focando na reprodução de conhecimentos e na aplicabilidade destes. O ensino limita-se ao saber-fazer, no qual o aluno é tratado como objeto que precisa ser treinado, capacitado para o exercício, e não como sujeito autônomo que precisa ser qualificado para a ação e construção do mundo comum.

Desta forma, percebemos que embora Arendt esteja se referindo à crise da educação americana na década de 1950, suas observações são extremamente atuais e podem ser encontradas na realidade da educação brasileira, refletindo na autoridade docente.

No entanto, há que se considerar os aspectos específicos do nosso momento histórico atual. Segundo Bauman (2004, p. 96), e sendo consistente com o mundo líquido no qual tudo tende e a ter vida curta, estamos na era do *Homo consumens*, a qual está voltada para o uso e descarte de bens e serviços. Trata-se não mais de acumular e sim descartar “objetos de consumo e a julgá-los, segundo o padrão desses objetos, pelo volume de prazer que provavelmente oferecem e em termos de seu valor monetário”.

O *Homo consumens* tende a olhar tudo como passível de ser consumido, inclusive a educação, percebida como mercadoria que precisa ser adquirida, mas na qual o conhecimento torna-se ultrapassado quase que ao mesmo tempo em que é adquirido. A mercantilização da educação brasileira desloca a concepção da educação de direito à cidadania a bem de consumo, na qual os professores tornam-se prestadores de serviços e os alunos são tidos como clientes que precisam ter seus desejos satisfeitos.

Tal concepção de educação está em consonância com os postulados básicos da proposta neoliberal que pregam o prazer imediato, representando um tipo de ética ou modo de conduta que encobre hierarquias, propaga desigualdades e oculta interesses dos grupos que a professam.

Saviani (2005) destacou o vínculo entre a concepção de educação e as políticas econômicas que fomentam a ideia de uma educação direcionada ao “aprender a aprender” ou a formação contínua dos sujeitos, a ênfase no conhecimento centrado na experiência cotidiana e na responsabilização individual pelo aprendizado, características estas que dizem respeito à eficiência e produtividade do mercado e que agora se voltam para uma educação cada vez

mais sob o controle da iniciativa privada, dada a constante redução de investimentos governamentais na área pública.

Diante deste quadro atual, como pode o professor exercer um lugar de referência simbólica?

Nem mesmo o domínio de conhecimentos disciplinares pelos professores lhes é capaz de garantir a autoridade. É evidente que cabe ao professor assegurar as capacidades intelectuais sobre sua área de atuação, no entanto, esta parece ser uma condição necessária, mas não suficiente para que a autoridade seja exercida, ficando destituído do que lhe dava certa diferenciação em relação aos alunos, ou seja, a figura encarnada do mestre que sabe mais.

Renaut (2005, p. 31) sublinha o fato de que toda “educação exige aos adultos que escolham os conteúdos, as referências e as normas a transmitir às crianças, assim como as modalidades ou o ritmo da sua transmissão”. A hierarquia inerente à educação parece estar em conflito direto com o processo de igualização presente na sociedade contemporânea, trazendo hesitações nos professores em exercer sua autoridade. No entanto, esta hierarquização das relações justifica-se na tarefa de educar para a humanidade tal como também Kant e Arendt proclamam. Contudo, dadas as dificuldades vivenciadas atualmente, urge investigar os fundamentos da autoridade docente sem a qual a educação não é possível.

Por outro lado, o Renaut (2005, p. 108) nos lembra de que tais diferenças são compreendidas dentro de um quadro de “identidade partilhada”, na qual professor e aluno entrecruzam o “mesmo e o Outro, produzindo um outro eu próprio”. Isso ocorre porque a aquisição do conhecimento proporciona uma maior compreensão da realidade ao seu redor, mas da qual também é integrante.

Na escola de massas, o conhecimento profundo, reflexivo sobre a realidade social, não tem espaço para se manifestar, pois se transforma em formação fluida e superficial. O que é esperado é que o professor tenha um conhecimento amplo, geral e superficial, mas capaz de transmiti-lo de maneira clara e objetiva às novas populações escolares.

Nesta mesma direção, Chauí (1989) ressalta a presença da ideologia cientificista na contemporaneidade. Tal ideologia, por meio do discurso competente, fragmenta o conhecimento e coloca-o em poder de especialistas que passam a ditar regras socioeconômicas e sociopolíticas ao mesmo tempo em que permite ao não especialista a ilusão de participar do saber, encobrendo relações de dominação. Este saber científico não tem

autoridade, pois está destituído dos laços do seu lugar e do tempo de sua origem, sendo-lhe retirada a dimensão propriamente humana da experiência e acabando por configurar-se como um mero discurso dissimulador e promotor da intimidação social e política.

Além disso, não podemos esquecer de que a escola, tal como configurada atualmente, responsável pela formação dos jovens e pela integração destes ao mundo dos adultos, advém da modernidade e dos ideais liberais e burgueses, que tinham a necessidade de controlar as massas, e que perceberam na educação escolar um caminho de controle para domesticar corpos e inculcar valores burgueses.

A escola pública originária da idade moderna e sincronizada com a burguesia tinha como missão a normatização de comportamentos e de valores das populações marginais, a fim de assegurar uma sociedade disciplinada, mesmo tendo um discurso de igualdade, liberdade e fraternidade. Mas a pretensão da escola de regular hábitos e moldar ações mediante a constante vigilância e repressão, recorrida muitas vezes por meio do autoritarismo dos professores, já não é mais possível na escola democrática.

Também os conteúdos historicamente assimilados e transmitidos pela escola são alvo de questionamentos. Por um lado, por ensinar os alunos a atuarem no mercado de trabalho de modo e se adaptarem às demandas deste. Nesse aspecto, a escola, em especial a escola pública, perderia seu caráter crítico em relação às organizações sociais e aos vínculos que nela se estabelecem, visando a transformação da sociedade atual em uma mais justa.

Por outro lado, os conteúdos apresentados são construções históricas dadas por uma elite intelectual que selecionou e excluiu diversos segmentos sociais e que atualmente passam por processo de desconstrução e incorporação de outros atores históricos como mulheres, negros e segmentos populares. Esta reestruturação dos conteúdos escolares procura desfazer o antagonismo entre uma educação ‘erudita’ e a ‘popular’.

Contudo, por estas mudanças nem sempre serem do conhecimento do professor, este continua a apresentar aos alunos um assunto que, além de defasado, não tem qualquer relação com a realidade concreta dos estudantes. As possíveis consequências desta situação são o descrédito da figura do professor enquanto conhecedor de sua área de atuação, mostrando fragilidade, senão deficiência, na sua formação que como a do aluno precisa ser contínua, mas também levando o aluno ao crescente desinteresse em aprender já que este não percebe qualquer semelhança com seu mundo social.

Neste sentido, o advento da universalização do acesso ao ensino trouxe para dentro da escola uma variedade de públicos que os professores não estavam acostumados a tratar, pondo em causa os métodos e padrões tradicionais de ensino bem como a relevância dos conteúdos disciplinares a serem transmitidos. Esta nova clientela atrai para o interior da escola outros saberes e valores até então ausentes, estranhos ao universo do professorado, o qual não sabe como responder ao desafio posto.

A confluência da cultura escolar já estabelecida com a incipiente pluralidade de culturas juvenis causa, portanto, um conflito dentro do ambiente escolar que vai além do geracional. É o próprio questionamento da escola enquanto agência socializadora que se apresenta.

O encontro entre a cultura escolar e as culturas juvenis, muitas vezes se apresenta como embate no qual cada qual tenta impor sua perspectiva, resultando em uma situação de mútua exclusão, dos professores que se sentem isolados e sem amparo institucional ou da família para fazer valer as regras da escola e os alunos que não se identificam com a instituição escolar e com os professores que a representam.

Diante do exposto parece que a escola tem tido dificuldades em cumprir sua função fundamental: a capacidade de integrar os indivíduos na escola e na cultura, seja pela socialização dos jovens, seja na disseminação dos conhecimentos historicamente elaborados e compartilhados.

A abertura da escola para um contingente maior de crianças e jovens foi consequência da luta pela democratização da instituição escolar, fruto de reivindicações populares, e inserida no contexto mais amplo de abertura política e fim do regime militar no Brasil. Esse é um fato histórico relevante, pois confere à escola pública o caráter democratizante e democratizador. Todavia, como esta abertura do acesso à escola a um maior contingente populacional não foi acompanhada de transformações na estrutura escolar, o impacto nas desigualdades sociais existentes foi limitado.

A multiplicidade de culturas que convivem na escola pública, realizando trocas e conflitos, rompe com a ideia de um grupo de alunos homogêneos, sendo, no caso da escola de ensino médio, muitos os modos de se definir como jovem. Esta ótica da diversidade procura contemplar os diversos atores sociais que constituem a instituição escolar e visa promover a convivência e a tolerância com o 'outro', aquele que é diferente de mim.

A tolerância, como a autoridade, são conceitos que só existem na relação com o ‘outro’, isto é, na interação. Neste sentido, coloca-se a necessidade de definir os limites de tal atuação para que o lugar do ‘outro’ seja preservado e, portanto, assegurado o fato de tanto a tolerância quanto a autoridade não se transformarem em seus contrários. Para Machado (2010, p. 56), “é justamente a ideia de âmbito, de limite, que aproxima as noções de autoridade e de tolerância: assim como toda autoridade tem limite, a tolerância também o tem”.

Mas se considerarmos a premissa de que há limites para a tolerância, bem como para a autoridade, quem é que define estes limites? O artigo de Forst (2009 p.22), intitulado *Os limites da tolerância*, aborda o conceito de tolerância atrelado ao conceito de democracia, pois, para o autor, trata-se, não de uma imposição moral e transcendental, mas sim de acordos formulados pelos sujeitos que serão eles próprios os destinatários e autores destas regras de convivência, fundamentadas “no princípio de justificação pública, o qual diz que todas as instituições que determinam a vida social e, por conseguinte, as vidas individuais dos cidadãos de modo considerável precisam ser justificáveis à luz de normas que os cidadãos não possam recíproca e genericamente rejeitar”.

A democratização do acesso à educação no Brasil que ocorreu de modo semelhante em outros países da América Latina, e o conseqüente pluralismo que ela apresenta, suscita o questionamento sobre a construção de regras de convivência que permitam a vida em comum. Segundo Menezes (2001), a partir da década de 1970, a abertura da escola para outros segmentos sociais além da elite econômica e cultural das classes médias urbanas propiciou uma maior heterogeneidade de públicos no interior da instituição escolar. No entanto, vale enfatizar que na escola anterior a este momento não prevalecia a homogeneidade, como à primeira vista pode parecer, já que ela era frequentada pelos filhos das classes privilegiadas, mas com anseios e demandas individuais específicas. Contudo, naquele contexto histórico, as particularidades não eram valorizadas e a escola tendia a padronizar comportamentos e a não tolerar a individualização.

Na escola recém-democratizada a diversidade de demandas fica explícita. Todavia, e apesar das diferenças,

os parceiros da relação educativa sendo iguais em humanidade são, no entanto, diferentes em maturidade e, portanto, dependência. O aluno congrega em si, a complexidade e o paradoxo da similitude uma vez que sendo um Outro igual em direitos, na humanidade que emerge da sua pertença ao mundo é, no entanto, a “encarnação perturbadora da identidade democrática”. (RENAUT, 2005, p. 30)

Neste sentido, a escola pública é concomitantemente uma conquista da democracia e um desafio para a mesma, pois cabe ao professor identificar e acolher no Outro a alteridade como fator essencial para o viver juntos, remetendo a educação aos valores éticos.

Para o filósofo francês, as dificuldades específicas do universo escolar fixam na própria cultura democrática e na (inter)relação que se estabelece com a diferença, o mesmo e o Outro, pois elas nos confrontam “menos com uma catástrofe do que com interrogações inéditas sobre as práticas do poder e que essas novas interrogações têm como horizonte o futuro da democracia, ao mesmo tempo como regime e como cultura” (Ibidem, p. 66).

No entanto, não é somente o público estudantil que se diversificou. A abertura da escola para uma maior parcela da população também significou o aumento da demanda por docentes e uma mudança do perfil destes. A democratização do acesso possibilitou a formação de novos professores, muitos advindos das camadas populares e por aqueles que não conseguiam ingressar em carreiras de maior prestígio, tendo eles próprios graves problemas de formação.

Mas estes novos professores convivem com seus pares mais antigos, pertencentes, por vezes, a outros grupos sociais, seja de classe, seja de idade ou cultura, surgindo um conflito interno ao corpo de professores permeado de tensões e contradições.

De um jeito ou de outro, isto é, seja entre o grupo de professores mais antigos, advindos das camadas privilegiadas economicamente e culturalmente, seja entre o grupo de professores novatos, pertencentes às classes menos favorecidas, com a democratização do acesso à educação, surge um estranhamento dos professores frente à nova população escolar.

A entrada de novos contingentes na escola parece ter acirrado o conflito entre a cultura dita ‘erudita’ e a cultura ‘popular’, sendo a primeira concebida como os conhecimentos socialmente reconhecidos e tradicionalmente transmitidos e a ‘cultura popular’ como saberes advindos das camadas menos favorecidas socialmente. A discussão sobre os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, bem como os objetivos pretendidos pelos professores e as expectativas dos alunos frente ao processo de ensino e aprendizagem sinalizam a dificuldade que esta instituição enfrenta em acolher a multiplicidade de atores que ali se encontram.

A valorização de determinada cultura em detrimento de outras por parte dos professores da escola pública recentemente universalizada parece reproduzir, mas também produzir na escola as discriminações que ocorrem fora dela. Neste sentido, a democratização

do acesso à escola não assegurou o fim das desigualdades escolares, apenas possibilitou que estas tomassem novos contornos.

Soma-se a este mal-estar nas relações entre professores e alunos, mas relacionadas com ele, outras dificuldades no cotidiano do docente tais como manter a disciplina na sala de aula e o desgaste ao qual os professores estão sujeitos seja intelectual, seja cultural, mas também econômico.

A baixa remuneração e as difíceis condições de trabalho levam os professores a procurar outras fontes de renda complementar, refletindo tanto na qualidade do trabalho que dispõem na sala de aula, quanto na sua formação.

A crescente fragmentação do trabalho docente é acompanhada da presença de especialistas na escola, fatores estes que desqualificam o ato de ensinar e, juntamente com a baixa remuneração, propiciam o desprestígio social dos professores.

A proletarização da profissão docente diz respeito a estas condições precárias e às condutas padronizadas, previsíveis e programáveis a que estão submetidos, mas também às novas atribuições administrativas, ao controle sobre os conteúdos curriculares, aspectos estes que limitam a autonomia profissional docente e a possibilidade de atividades criativas, além das impostas pelas diretrizes institucionais.

São conhecidas as cenas cotidianas do universo escolar que apontam as constantes condições insalubres de trabalho dos professores como temperaturas inadequadas, ruídos, superlotação das salas, cansaço extremo pelas longas jornadas de trabalho, dupla jornada das mulheres, falta de tempo para si e para se atualizarem, angústia pelas exigências sociais em termos de atividades, complexidade das tarefas aliada à falta de recursos, problemas sociofamiliares dos alunos, ritmo de trabalho, multiplicidade de tarefas simultaneamente às posturas desconfortáveis, pouca frequência de pausas, desvalorização, burocratização das atividades, falta de diálogo com a administração das escolas e expansão dos contratos de trabalho temporários e eventuais.

Cada um destes tópicos por si só, pode levar o professor a considerar a docência como um emprego temporário, um atalho antes de conseguir um trabalho em que possa se dedicar. Enquanto permanece na escola, as estratégias de sobrevivência dos professores manifestam-se nos atrasos, nas faltas, na queda da qualidade e nos adoecimentos, sendo que, entre as doenças ocupacionais, destaca-se o estresse laboral, que prejudica não apenas o professor, mas também os alunos, comprometendo todo o processo de ensino-aprendizagem.

Soma-se a isso o desinteresse pelo trabalho e o crescente desinvestimento subjetivo e profissional e a resistência às mudanças, sejam elas de série, horários, escola, metodologias e tipos de avaliação. O ciclo de desmotivação é alimentado pelas constantes queixas nas quais se colocam como meras vítimas do Estado e das famílias, veem-se como bodes expiatórios, partindo para a fuga de olhar os acontecimentos sem se reconhecer parte dele. Diante desta situação, o professor tende a passar a ter uma relação superficial, sem qualquer envolvimento com o ato de educar. O professor, ao se ver abandonado, ele próprio pode acabar por abandonar a profissão docente.

Ora, como pensar a reconstrução da autoridade docente diante desta realidade de crescente desprofissionalização, flexibilização, desqualificação, desvalorização salarial, esvaziamento político e marginalização social por que passam os professores da rede pública? Como ter autoridade defronte a um perfil desmoralizante do professor, refletido no imaginário social?

A autoridade docente parece estar relacionada com uma constelação de aspectos externos, mas também internos à instituição escolar. São configurações entrelaçadas, minuciosas, que norteiam ações e comportamentos dos diversos atores da cena pedagógica.

Contudo, e mesmo em face destes acontecimentos, há que se lembrar da importância da educação para a inserção dos indivíduos na cultura, isto é, naquilo que nos torna específicos e humanos. O professor é o agente que propicia esta entrada na humanidade, pois, por meio dele, o aluno tem acesso ao mundo social. Neste sentido, a figura simbólica do professor está relacionada com a criação e a sua autoridade com a autoria. A autoridade então passaria a ser legitimada pelo seu valor histórico de responsabilização pela condução coletiva e pelo destino de um mundo que nos é estranho.

Diante de um quadro generalizado de perda de referências em relação ao passado e de falta de perspectivas em relação ao futuro, os professores se perguntam sobre possíveis caminhos para o enfretamento de enormes dilemas (ARENDDT, 2004).

Ao considerarmos a obscuridade da autoridade docente contemporânea e ao desejarmos recuperá-la ou reinventá-la por julgá-la como indissociável do processo de ensino-aprendizado, precisamos buscar compreender que trata-se da responsabilidade pelo mundo, pela vida e pelo desenvolvimento das novas gerações, ao mesmo tempo em que garante a continuidade do mundo (ARENDDT, 2000).

A modo de conclusión

A discussão acadêmica sobre a temática da autoridade docente é relativamente recente e vem crescendo de maneira significativa ao longo dos últimos anos. Neste trabalho, procuramos abordá-la na perspectiva das Ciências Sociais, especialmente da Sociologia, embora não nos restringindo a ela. Com o objetivo de compreender o exercício da autoridade docente na contemporaneidade e suas especificidades no contexto do Ensino Médio, ela foi aqui concebida como uma referência simbólica que torna a palavra do docente significativa, isto é, uma figura que merece ser ouvida e levada em conta, pois tem ensinamentos relevantes a transmitir.

No entanto, é justamente esta transmissão da memória coletiva que Arendt (2000) afirma ter se enfraquecido com o advento da modernidade. A separação das esferas política e religiosa e a racionalização do Estado levaram ao declínio da tríade romana composta pela autoridade, tradição e religião, responsável por manter os laços sociais. Isto ocorre porque a partir deste momento histórico, o indivíduo é percebido como livre para escolher e seguir seu caminho, sem estar preso às amarras do passado que guiava a sua ação no presente e o movia a um futuro.

A instituição escolar é um local público, influenciado pelas profundas transformações que ocorrem na sociedade, além das mudanças específicas que ocorrem no interior da área educacional. A diversidade de atores que nela convivem a torna um ambiente privilegiado para o encontro com o outro. O outro que é diferente de mim, mas que não precisa ser compreendido como uma ameaça que necessita ser combatida, mas como elemento complementar, que soma e merece ser respeitado.

Neste sentido, a autoridade apresenta-se como elemento essencial para que o processo educativo ocorra, já que pressupõe a interação e o respeito ao outro. Portanto, baseia-se reconhecido do direito legítimo do professor em orientar e conduzir o caminho a ser seguido, sendo a autoridade a ele outorgada, indo além dos interesses individuais, mas direcionada ao bem comum de todos os indivíduos daquela comunidade.

Bibliografía

ARENDRT, H. “Entre o Passado e o Futuro”; São Paulo, Perspectiva, 2000.

_____. “O que é política?”; Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2004.

ARIÈS, P. “História social da criança e da família”; Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1981.

BAUMAN, Z. “Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos”; Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2004.

CHAUÍ, M. “O que é ser educador hoje? Da arte à ciência”, em “O educador: vida e morte”, Rio de Janeiro, Graal, 1989, 51-70.

LARA, M. R. de. “A crise da autoridade na educação”, *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n.2, junho, 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.

MACHADO, N. J. “Educação e Autoridade: responsabilidade, limites e tolerância”, Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.

MELUCCI, A. “A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas”, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2001.

MENEZES, L. C. de. “O novo público e a nova natureza do ensino médio”. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, ago. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a08.pdf>>.

RENAUT, A. “O fim da autoridade”, Lisboa, Instituto Piaget, 2005.

SARMENTO, M. J. e PINTO M. “As Crianças: Contextos e Identidades”. Braga, Portugal, Coleção Infans, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SAVIANI, D. “As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira”. Campinas, Histedbr (Projeto de Pesquisa *O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil*), em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html.

SOUZA, M. C. C. C. de. “A escola e a palavra pública: apontamentos para uma reflexão em educação e psicanálise”, em *Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, 4, 2002, São Paulo. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400033&lng=en&nrm=abn>.

TORRES, M. C. E. e CASTRO, L. R. de. “Resgatando e atualizando os sentidos da autoridade: um percurso histórico”. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, Apr. 2009. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2009000100011&lng=en&nrm=iso>.